

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

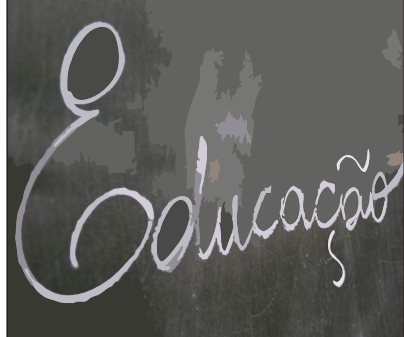
NÃO BASTA *SER SURDO* PARA SER PROFESSOR:

AS PRÁTICAS QUE CONSTITUEM O SER PROFESSOR SURDO NO ESPAÇO DA INCLUSÃO

* * *

Dissertação de Mestrado de
DANIEL JUNQUEIRA CARVALHO

Orientadora:
Prof. Dra. Lucyenne Matos
da Costa Vieira-Machado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIEL JUNQUEIRA CARVALHO

**NÃO BASTA *SER SURDO* PARA SER PROFESSOR: AS PRÁTICAS QUE
CONSTITUEM O SER PROFESSOR SURDO NO ESPAÇO DA INCLUSÃO**

VITÓRIA

2016

DANIEL JUNQUEIRA CARVALHO

**NÃO BASTA *SER SURDO* PARA SER PROFESSOR: AS PRÁTICAS QUE
CONSTITUEM O SER PROFESSOR SURDO NO ESPAÇO DA INCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, pela linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lucyenne Matos da Costa
Vieira-Machado

VITÓRIA

2016

DANIEL JUNQUEIRA CARVALHO

**NÃO BASTA *SER SURDO* PARA SER PROFESSOR: AS PRÁTICAS QUE
CONSTITUEM O SER PROFESSOR SURDO NO ESPAÇO DA INCLUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do departamento Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
(Orientadora)

Prof. Dr. Alexandre Filordi de Carvalho
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Prof. Dr. Robson Loureiro
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Prof^a. Dra. Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

DEDICATÓRIA

... ao Universo e suas infinitas possibilidades para tudo isto;

... aos meus amigos, colegas e familiares, que compreendem as minhas ausências em muitos momentos desde que ingressei no mestrado até a conclusão;

... aos meus pais por compreenderem a minha dificuldade e desafios nos meus estudos de mestrado;

... à minha amada Amanda Caroline Furtado Freitas pelos carinhos, pelo apoio e pela paciência em aguentar meus momentos de ansiedade e estresse durante o período em que me dediquei ao mestrado;

... a todos os professores e colegas que participaram na pesquisa;

... a Lucienne Matos da Costa Vieira-Machado, por acreditar na minha pesquisa e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho, quero agradecer...

... a TODOS que estiveram ao meu lado e me fizeram acreditar que sou capaz de concluir um trabalho acadêmico durante os meus estudos de mestrado;

... a Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, por acreditar em mim e me escolher para dedicar a uma pesquisa acadêmica e pelo carinho, pela atenção e pela paciência nos tempos preciosos em que me recebia;

... aos colegas e às colegas do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/UFES), por maravilhosas discussões, por inspiradas ideias, pela amizade e pelo afeto nos momentos de encontro;

... aos parceiros Joaquim César Cunha dos Santos e Eliane Telles de Bruim, primeiros orientandos que participam do “Coven” da Lucyenne, pelos momentos de desespero em que sempre nos apoiávamos;

... à parceira Eliane Telles de Bruim Vieira pelos momentos de estudos que realizávamos em atividades acadêmicas;

... a Jefferson Bruno Moreira, pela disponibilidade em trocar as turmas de Libras nos cursos de graduação em licenciatura para conseguir participar no grupo de pesquisa;

... aos professores doutores Robson Loureiro e a Edna Castro de Oliveira, participantes da banca de qualificação, pelas orientações incríveis que garantiram um trabalho de excelência;

... à revisora Mariana Marise Fernandes Leite, pela paciência e atenção em revisar a escrita acadêmica enquanto nos comunicávamos de várias formas para nos compreender;

... ao professor mestre e artista Leonardo Lúcio Vieira-Machado pelo maravilhoso desenho para a capa da minha dissertação;

... aos professores surdos que aceitaram de boa vontade ser entrevistados para a minha pesquisa de narrativa;

... à minha família, por tudo que fizeram devido a minha surdez e pelo amor, sem eles não conseguiria estar na academia;

... à comunidade surda, pelos conhecimentos, pelas amizades, pelo lazer, dentre outras coisas;

... aos amigos surdos Anderson Monteiro Costa, Delmo Pereira Xavier Junior e Roni Antônio de Carvalho que, desde que nos conhecemos e nos tornamos amigos até hoje, compartilharam comigo muitas histórias e aventuras;

... às lutas surdas, pelas suas conquistas que ficam marcadas na história!

Por fim, agradeço a minha princesa e namorada Amanda Caroline Furtado Freitas, surda por quem, cheio de amores, não conseguiria expressar o que sinto. Agradeço a ela também pela poesia que tem me mandado nos momentos estressantes e preocupantes para finalizar este trabalho:

*Meu amor da minha vida...
Meu anjo Daniel...
To te pedindo
Não se preocupe
Vai conseguir
Vai passar sua defesa
Eu sei que vai passar
Você não precisa nervoso
Orei por você
Precisa alegria
Você seja forte para passar
Não se preocupe*

*To te pedindo para você não ficar nervoso
Vai conseguir passar amor
Precisa calma
Porque você é inteligente
Tenho orgulhosa de você
Amo você muito
To feliz por você consegue passar
Tenho certeza que vai aprovar
Calma calma calma calma
VAI CONSEGUIR*

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

Michel Foucault (1984, p. 13)

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	12
SOBRE O SURGIMENTO DE UMA TEMÁTICA	13
O QUE OUTRAS PESQUISAS NOS DIZEM?.....	21
1 INVESTIGAÇÕES MARCADAS POR UMA(S) PEGADA(S) HISTÓRICA(S).....	25
1.1 PISTA ENCONTRADA I: A EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR SURDO.....	27
1.2 PISTA ENCONTRADA II: GERENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL.....	43
1.3 PISTA ENCONTRADA III: A INCLUSÃO COMO PRÁTICA DE GOVERNAMENTO.....	51
2 A CONSTITUIÇÃO DA EMERGÊNCIA DO PROFESSOR SURDO NO SÉCULO XXI.....	60
3 NARRATIVAS DOS PROFESSORES SURDOS: PRÁTICAS QUE CONSTITUEM A SUBJEVIDADE DE SER PROFESSOR.....	78
3.1 SUBJETIVIDADE RESISTENTE.....	83
3.2 SUBJETIVIDADE SALVACIONISTA.....	99
3.3 SUBJETIVIDADE DOCENTE.....	115

4 CONCLUINDO: NÃO BASTA *SER SURDO* PARA SER PROFESSOR.....125

5 REFERÊNCIAS.....140

Resumo

Esta dissertação tem como argumento principal “não basta *Ser Surdo* para ser professor”. Ser surdo não pode ser a ÚNICA condição para que o sujeito possa advogar para si o ensino de Libras. É necessário assumirmos uma outra linguagem para pensar a docência do sujeito surdo de outro modo. A ideia é propor que a palavra SURDO não adjective o professor, mas sim, que Surdo seja substantivo e que a docência seja uma prática dentre outras possíveis. Ou seja, “o surdo que é professor”. Apesar dessa condição facilitar a inserção do surdo (de professor e de vida) nesse mercado de trabalho (o da educação), o mesmo não pode deixar de se exigir (a si mesmo) a qualificação docente, até mesmo para que assuma o papel de docente para além de Ser Surdo. Tendo essa reflexão em vista, este trabalho questiona como o Estado vem incorporando os surdos no espaço escolar por meio das políticas de inclusão e analisa a história sob a ótica de como, em nosso tempo, tornou-se possível a formação do surdo como professor de Libras e, também, analisa os fatos que estabeleceram o interesse do Estado em governar os surdos por meio da identidade no exercício da docência, o que possibilitou investimentos de formação e contratação compulsória. Professores surdos são contratados para ocupar os espaços específicos da inclusão, como o espaço para atendimento educacional especializado (AEE) para discentes surdos. Este trabalho aborda como base teórica o conceito de *governamentalidade* de duas ferramentas analíticas: *práticas de governo* e *de subjetivação*, a partir da perspectiva teórico-metodológica inspirada nos Estudos Foucaultianos. Essas práticas são utilizadas nesta pesquisa para visualizar o campo da inclusão, em que o Estado promove políticas para que os Professores Surdos sejam conduzidos a atuação no ensino de Libras. A metodologia de pesquisa adotada envolve a análise de práticas de subjetivação dos professores surdos por meio da análise das narrativas de experiências dos professores surdos, utilizando-se de três eixos principais de análise: subjetividade resistente, a subjetividade salvacionista e a subjetividade docente. Como conclusão, este trabalho propõe um outro olhar sobre a função de ser professor de Libras e o papel de

despertar o interesse do discente surdo pela matéria e não pela identidade do Ser Surdo.

Palavras-Chave: professor surdo, inclusão, práticas de governamento, subjetivação, ser surdo.

Abstract

The main argument of this essay is that it is not enough to be *deaf* to be a teacher. Be deaf can not be the ONLY condition for the individual may advocate to himself the LIBRAS education. We must admit another language to think teaching of the deaf individual otherwise. The idea is to purpose that the word DEAF does not adjectivize the teacher, but to be a noun, and that teaching can be an occupation between others possibles. In other words, “the deaf that is a teacher” and not “deaf teacher”. Despite this condition works in favor to the insertion of deafs in this field, it can not simplify teaching qualification. It must requires the teacher role above being deaf. One of the questions in this essay works in how the State is trying to incorporate the deafs in schools using inclusion politics. It also analyzes the history under the view that how, in our time, it’s possible to educate deaf people to be LIBRAS teachers, and investigate the facts that established the State concerns in governing the deafs by using the identity in the exercise of teaching that enabled investments in education and compulsory hiring. And also, how deaf teachers are hired to occupy the specified spaces of inclusion, like the “atendimento educacional especializado” (AEE) to deaf students. Starting from the methodological theoretical perspective inspired in the Foucault studies, this essay approaches the governmentality concept in two different analytical view: government policies and subjectivation. These policies were used in this research to identify the inclusion field where the State governs the deaf teachers, leading them to the LIBRAS teaching area. This essay methodology involves the analysis of deaf teachers experiences using three main analysis branches, like the resistant subjectivity, the salvationist subjectivity and the teaching subjectivity. This paper purpose as conclusion a new look to the LIBRAS teacher role and to arouse deaf students concern on the content and not on the identity of being deaf.

Keywords: Deaf teacher, inclusion, government policies, subjectivation, being deaf.

SOBRE O SURGIMENTO DE UMA TEMÁTICA ...

O surgimento de uma temática de pesquisa se deu no início do curso de Mestrado, durante os momentos de elaboração dos exercícios de pensamento e nos encontros do GIPLES (Grupo Interinstituições de Pesquisa em Libras e Estudos Surdos), que foram acrescentados às minhas experiências de vida e profissional. Foram esses momentos que geraram o desafio de assumir a defesa da tese principal deste trabalho: “não basta *Ser Surdo*¹ para ser professor”. Discutir essa temática será o fio condutor deste trabalho.

Por que escolhi essa temática?

Minha experiência se refere àquilo que me tornou professor, pois sou surdo desde criança, com 18 meses de idade. Fui oralizado e ainda sou. Convivi com as práticas audistas por meio da fonoaudiologia e dos meus pais. Convivi com a minha experiência como surdo oralizado até meus 18 anos de idade e, depois dessa idade, que conheci os surdos, adquiri a língua de sinais, convivi com surdos em vários momentos e espaços (em lugares como associações dos surdos, festas de associações de surdos), passei a praticar esportes com surdos, a ir a viagens, a festas, a boates, a praias, a praças, a participar de papos, de cultos, de jogos de cartas e de muitos outros momentos inesquecíveis com os quais não havia convivido antes dos 18 anos, nem mesmo com meus amigos ouvintes. Foi essa nova convivência, pela qual agradeço, que me possibilitou trilhar o caminho que me tornou um professor.

Havia especialmente dois surdos amigos que, em muitos momentos, me convidavam para sair com os surdos, íamos a vários lugares passear (praia, shopping, cinema, festas de aniversário, boates etc.).

¹ Me utilizo de Benvenuto (2006, p. 229), em seu rodapé, que a “partir da *proposta* do sociolinguista norte americano Woodward (1972), adota a compreensão de que escreve-se surdo com s minúsculo quando se faz referência ao estatuto audiológico da pessoa. E com S maiúscula quando se aponta o pertencimento à comunidade linguista e cultural”.

Essas duas pessoas surdas sempre, juntas ou separadas, me inseriram no mundo surdo e me ajudaram a compreender sobre o que é a língua de sinais, sobre o que são a comunidade e a cultura surdas, sobre qual o modo de viver e qual a compreensão de mundo, filtrada pelas experiências do ser surdo e da identidade surda. Esses dois amigos se tornaram praticamente meus mestres, me ensinando a me conduzir como surdo de outro jeito. Do jeito SURDO cultural, e não o deficiente auditivo a que eles estavam acostumados.

Fico muito grato a essas pessoas pela amizade. Tenho o grande privilégio a compartilhar com os leitores os dois grandes mestres que tive.

A relação com a palavra mestre que estabeleço não se dá pela formação de mestre ou o pelo título que se possui, nem pela metodologia de ensino e/ ou pelas as práticas pedagógicas. Os mestres que seguia não me ensinavam, mas eu aprendia com eles, ainda que pareça jocosa a noção de estarem me ensinando alguma coisa que nem percebíamos e nem entendíamos estava sendo ensinada. Sempre acreditamos e pensamos que ensinar é o papel ou o trabalho de um professor, daquele que assume a responsabilidade de ensinar ao outro. Até em meu pensamento para ensinar era preciso ser professor.

Mas então os mestres que eu a seguia também eram meus professores? Na verdade, quando digo mestre, me refiro mais a uma relação de discípulo que segue o mestre que é diferente da que existe entre o professor que ensina o aluno e o aluno aprende. Uma relação em que nem sempre o professor estabelece uma relação pedagógica intencional com o aluno para que o mesmo consiga aprender.

A política da inclusão vem ocorrendo de forma intensiva para incluir todas as pessoas nas escolas, principalmente as pessoas com deficiência, garantindo uma Educação para Todos. No caso dos alunos surdos na escola regular, a educação especial oferece como suporte o atendimento educacional especializado (conhecido como AEE) e a contratação de profissionais específicos, entre os quais está o professor surdo, contratado para o aluno surdo.

Apesar de ser direito dos alunos surdos, essa garantia criada no momento da inclusão para incorporar os Professores Surdos nas escolas parece estar improvisada.

Além disso, o questionamento é que, no Ensino de Libras, muitas vezes se possibilita a atuação apenas de sujeitos surdos. Assim, percebo que, pelos argumentos, pelo respeito e pela defesa da língua brasileira de sinais (Libras) como língua natural dos surdos, parece que somente os surdos deveriam ser professores de Libras. Ou seja, a pergunta central que quero perseguir gera a minha tese principal: Para ser professor de Libras, basta *ser Surdo*?

O ponto de partida desta pesquisa é justamente esse inconveniente, já que, pensando no ensino de qualquer outra língua, uma língua não é monopolizada por sujeitos nativos. Para outra língua, qualquer sujeito que contenha formação docente específica pode ensinar. Não será uma cilada advogar que a docência para Libras pertence ao sujeito surdo ou ao sujeito com surdez. Será que, pelo fato de ser surdo, este sujeito está apto para ensinar a Libras? E até que ponto, sendo filho de ouvintes e vivendo esses sujeitos em sua maioria no Brasil, eles seriam nativos da Libras?

Quero esclarecer que o foco na identidade do sujeito surdo atuante como professor surdo no o ensino de Libras foi extremamente importante para as conquistas de oportunidades, para o direito a inserção no mercado de trabalho, para a priorização dos sujeitos surdos para ensinar Libras, mas quero propor outra forma de discutir a questão para o ensino de qualquer língua. Quero desviar o foco da identidade para a docência. Por isso, assumo a posição de fazer esses questionamentos sabendo que, sendo surdo, o risco é maior. Sei que é perigoso e que será um desafio.

Esta pesquisa tem, portanto, como objetivo geral, compreender as práticas incorporadas nas instituições de ensino que compõem as diferentes subjetividades dos professores surdos. E, como objetivos específicos, a) buscar nas narrativas dos professores surdos como produzem suas próprias práticas docentes na instituição escolar no ensino da Libras. B) Discutir como as práticas de governamento incluem e subjetivam esses sujeitos professores

surdos nas instituições. E por fim, C) Identificar como os professores surdos se subjetivam a partir das diferentes relações estabelecidas entre as práticas com discente surdo na instituição escolar.

A perspectiva teórica tem por base os estudos foucaultianos, em especial, o conceito-ferramenta de *governamentalidade*, elemento que propõe duas ferramentas contidas: *subjetividade* e *governo*.

Entendendo que esta investigação se trata de uma caminhada podemos, para viver o percurso dela, analisar os passos dados antes de chegar ao seu fim e, mesmo compreendendo que todo trabalho tem um fim, o final não é a nossa obsessão principal. Analisar todo o processo da caminhada é que nos é fundamental.

O primeiro capítulo, a fim de situar este trabalho, será o primeiro passo, as “investigações marcadas por uma(s) pegada(s) histórica(s)”, um processo histórico registrado nas pesquisas produzidas por Rocha (2008), Benvenuto (2006), Sacks (2010), Silva (2006), Lulkin (2000), Lopes e Fabris (2013), Mazzota (2011), Witches (2014), Sofiato e Reily (2011), Teixeira (2004), Lopes e Morgenstern (2014) e Rech (2010), para analisar a emergência da formação e do cargo de professor surdo.

Para tais investigações ajudará bastante a compreender o presente momento de atuação desses profissionais nas instituições. Será uma forma de evidenciar o olhar na história como um relevante elemento do processo de constituição dos sujeitos surdos como profissionais de ensino. A investigação, marcada pela pegada histórica, será dividida em três pistas: “A emergência da formação de professor surdo”, “Gerenciamento da educação de surdos no Brasil” e “A inclusão como prática de governo”. Essas pistas baseiam-se nos pensamentos de Michel Foucault sobre as práticas dos indivíduos conduzidos nos espaços e tempos nas instituições, tempos e espaços pelos quais o indivíduo é conduzido como sujeito surdo em uma verdade circulada por uma relação de saber e poder.

Na primeira pista, “A emergência da formação de professor surdo”, disserto sobre a profissão, que emerge em meados no século XVIII, e as práticas que

constituem os surdos como professores surdos. O ponto de partida foi a criação da primeira instituição de surdos-mudos em Paris, um marco histórico que se encontra em uma constituição da comunidade dos surdos-mudos. A pista se articula - com auxílio de Rocha (2008), Benvenuto (2006), Sacks (2010), Silva (2006) e Lulkin (2000) - sobre as práticas onde os indivíduos surdos são constituídos como sujeitos surdos, conduzidos pelo fundador da instituição, o abade Charles-Michel de L'Épée.

Na segunda pista, “Gerenciamento da educação de surdos no Brasil”, detalho sobre a instituição que emerge no Brasil em meados do século XIX e também, décadas depois, sobre a constituição dos surdos para a função de professor-repetidor. No final do século XIX, o Congresso de Milão alterou os procedimentos que norteavam a função de professor para surdos estabelecendo novas formas de conduta. Me embaso aqui em Rocha (2008), Lopes e Fabris (2013), Mazzota (2011), Witchs (2014), Sofiato e Reily (2011) e Teixeira (2004), que discorrem sobre as relações às quais os indivíduos surdos são submetidos pelas formas de conduta da primeira instituição dos surdos no Brasil.

Na última pista, “A inclusão como prática de governo”, discuto sobre as práticas de governo em direção a regulamentar a educação para uma perspectiva da inclusão, tornando obrigação a inserção de todos no espaço da instituição. Levanto nessa pista um aprofundamento feito por Lopes e Morgenstern (2014) e Rech (2010) do procedimento pelo qual a inclusão emerge da política de Estado que visa governar a população de modo que facilite as condutas de si e do outro, para que seja útil a forma de governar a todos e a cada um.

No segundo capítulo é apresentada “A emergência do professor surdo no século XXI”, em uma perspectiva sobre a política que se inicia em prol formação em uma identidade surda que tem por base o documento proposto no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos, realizado em Porto Alegre/RS no final do século XX. E, Felipe (2006), desenvolve o “Programa Nacional Interiorizando a LIBRAS”, pela FENEIS, no

início do século XXI, para convencer o Ministério de Educação (MEC) de garantir a formação de ensino de Libras exclusivamente para os surdos, fortalecendo a ideia da identidade surda para a formação.

Considerada a capacidade de expansão da inclusão, o Estado absorve uma nova política de garantir aos surdos espaços para atuarem como professores surdos nas instituições de ensino. Os surdos se tornam sujeitos condutores de suas próprias condutas, capazes de atuar como professores surdos no ensino de Libras. Deve-se ressaltar, porém, que esta atividade tem se desenvolvido de forma não sistemática, isto é, de forma improvisada nos espaços da inclusão. Os espaços preparados para inserir os surdos como professores surdos para o encontro com outro discente surdo, é denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O terceiro capítulo apresenta um referencial teórico-metodológico intitulado “Narrativas dos professores surdos: práticas que constituem a subjetividade de ser professor”, nele são analisadas as narrativas dos professores surdos sobre as práticas de condutas utilizadas nas escolas, focando não na metodologia de ensino, mas na relação com o outro surdo, aluno ou professor. Andrade (2008) utiliza a metodologia da pesquisa narrativa nas entrevistas dos professores para uma análise dos dados, análise que contribui para esta pesquisa na busca de experiências dos professores surdos. Os dados das narrativas buscam dialogar com autores como Reis (2007), Perlin (2005), Strobel (2008), Rebouças (2009), Biesta (2013), Masschelein e Simons (2013, 2014) e Kohan (2013) para contextualizar as formas de subjetividades dos professores surdos, que são conduzidos para a constituição do que é ser professor. Nas experiências dos professores surdos são encontradas três formas de subjetividade: a subjetividade resistente, a subjetividade salvacionista e a subjetividade docente.

Subjetividade resistente são condutas apresentadas pelas experiências adquiridas dos professores surdos, os quais são engajados pela política da identidade. Utilizo para essa visualização de Reis (2007), Perlin (2005), Strobel (2008) e Rebouças (2009) e afirmo que essas experiências? subjetividades?

são identificadas pela questão da identidade surda e seu elevado grau de importância para o professor surdo de forma indispensável. No pensamento de Michel Foucault, essa subjetividade se relaciona a manifestação da verdade para que a identidade surda seja mantida como uma verdade a ser manifestada por uma relação de poder e saber na comunidade surda, como forma de governar as condutas dos professores surdos a de maneira que eles se conduzam pelo foco da identidade.

Subjetividade salvacionista são condutas de experiências conduzidas pelo salvamento dos outros surdos discentes nas instituições. No pensamento de Michel Foucault, essa subjetividade trata da salvação dos indivíduos, para que seja mais fácil governá-los e conduzi-los, para serem salvos, na vida de outro mundo. A salvação dos indivíduos surdos nas instituições seria uma forma de facilitar a ideia de outro mundo, mundo dos surdos, para facilitar a forma de governar as condutas dos discentes surdos. Para analisar as formas que são pensadas nos espaços da instituição, relaciono isso à teoria de Masschelein e Simons (2013) e Biesta (2013).

A subjetividade docente por sua vez são as experiências que conduzem os surdos na função de docência para o ensino da matéria. Conforme estabelecido em Masschelein e Simons (2013, 2014) e Kohan (2013), isso se faz para relacionar a função da docência em formas que são conduzidas para o ensino da matéria e não por algo fora da escola. Essa subjetividade coloca em análise a experiência de vida desses professores surdos nas escolas, o motivo porque ali atuam e o tipo de interesse deles. Acredito que as impressões repassadas por esses professores aos alunos surdos, como experiências de vida, particulares e de outros sujeitos surdos, pretendem privar os alunos de possíveis acontecimentos negativos pelos quais os Professores Surdos já passaram, o que acaba criando uma conduta para a proteção.

Concluindo o trabalho, estabeleço a argumentação em torno do que defendo nesta dissertação: “não basta *Ser Surdo* para ser professor”. Faço meus apontamentos por meio de Masschelein e Simons (2013, 2014), Biesta (2013), Veiga-neto e Lopes (2010), e crio uma possibilidade de refletir sobre o papel

desse profissional de ensino e sobre que tipo de formação é ofertada para compreender a diferença entre o Ser Professor e Ser Surdo Professor. Debato na argumentação às questões: “Ser Surdo é Ser Professor?” “A formação não é necessária?” e “O quanto ela é necessária para se pensar na docência?”

O QUE OUTRAS PESQUISAS NOS DIZEM?

Diversos trabalhos encontrados na busca analítica de outras pesquisas apresentaram identidades e/ou temas com conteúdo significativos e complementares a esta linha de pesquisa sobre essa profissão e que abordam os temas “não basta *Ser Surdo* para ser professor”, práticas de subjetividade e as pesquisas narrativas.

Esses temas podem ser agrupados em três grupos principais, assim definidos: O primeiro grupo apresenta pesquisa sobre os docentes surdos feita por pesquisador surdo; o segundo grupo aborda pesquisas sobre o docente surdo feito por pesquisador ouvinte; e o terceiro grupo relaciona pesquisas que apoiam teoricamente o pensar a docência. Abaixo, será apresentada a maneira como cada um dos grupos interage com o tema deste trabalho.

O primeiro grupo, pesquisas sobre os docentes surdos feita por pesquisador surdo, apresenta trabalhos como o de Larissa Rebouças (2009), em sua dissertação de mestrado sob o título “A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005”, da Universidade Federal de Bahia (Salvador - BA). Nesse trabalho ela apresenta como conclusão final o problema da prioridade do exercício docente para os surdos, apontando soluções possíveis para os problemas identificados a partir das opiniões de alunos e professores.

O segundo grupo, pesquisas sobre o docente surdo feitas por pesquisador ouvinte, tem, dentre os principais trabalhos, o de Paula Xavier Scremin (2012), em sua dissertação de mestrado sob o título “A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SURDOS: VERDADES PRODUZIDAS NA REVISTA ESPAÇO”, da Universidade Federal da Santa Cruz do Sul (Santa Cruz do Sul - RS). Nesse estudo a pesquisadora se propõe a problematizar as verdades sobre formação de professor surdo na Revista Espaço, revista oficial do Instituto Nacional de Educação de Surdos. As noções de verdade e diferença são utilizadas a partir da perspectiva foucaultiana para pensar as questões

educacionais dos surdos na atualidade. A figura do professor surdo aparece situada na História da Educação dos Surdos e na atualidade após o Decreto 5626/2005. A pesquisadora conclui que as verdades postas pela revista no recorte temporal do ano de 2005 a 2009 foram referentes à oficialização da língua de sinais, Libras, educação bilíngue, inclusão.

Outro trabalho relevante no segundo grupo é o trabalho de Bianca Gonçalves da Silva (2012) em sua dissertação de mestrado sob o título “MEMÓRIA E NARRATIVAS SURDAS: O QUE SINALIZAM AS PROFESSORAS SOBRE SUA FORMAÇÃO?”, da Universidade Federal de Pelotas (Pelotas-RS). Em seu trabalho a pesquisadora aborda temas como a constituição da identidade de professoras surdas e os aspectos de formação, mais especificamente, ela se propõe a analisar, a partir das narrativas, os processos formadores vivenciados ao longo das vidas dessas e que proporcionam a construção de uma identidade docente. A autora também constata que, na medida em que se produz cultura, também se produz identidade, ou seja, a partir dos relatos das professoras que falam sobre suas experiências de vida, enfatizam-se essas questões e aponta-se para um comprometimento com o fazer pedagógico que atenda as necessidades de aprendizagem dos alunos surdos daquele grupo, constituindo uma Pedagogia surda.

Ainda em relação ao segundo grupo, pode-se citar trabalho de Francislene Cerqueira de Jesus (2012), em sua dissertação de mestrado sob o título “MEMÓRIA E TRAJETÓRIA SOCIAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SURDOS: PERCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE”, de Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Vitória da Conquista- BA), que discute, com base em depoimentos dos docentes surdos, a memória pessoal de cada um, visando compreender os caminhos da educação formal de surdos no Brasil. A autora conclui em seu trabalho que a língua de sinais é o marco mais ratificado pelos professores surdos, que é a principal representante da comunidade surda brasileira e fator preponderante no processo de desenvolvimento cognitivo e social desses indivíduos.

É válido também citar Eleny Gianini (2012), em sua tese de doutorado sob o título “PROFESSORES SURDOS DE LIBRAS: A CENTRALIDADE DE AMBIENTES BILÍNGUES EM SUA FORMAÇÃO”, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal-RN). Essa tese aborda a história da educação de surdos nos últimos 30 anos em três escolas para surdos, nos municípios de Campina Grande, Gado Bravo e Aroeiras, na Paraíba, aborda as histórias de vida de seis docentes surdos de Língua Brasileira de Sinais (Libras), que se formaram e atuam nessas instituições de ensino para surdos e, por fim, aborda o próprio percurso da pesquisadora. As análises e reflexões permitiram defender a tese da centralidade de ambientes bilíngues para a constituição da pessoa surda como cidadão de plenos direitos, com base na voz dos surdos silenciados pela história da educação, conduzida por ouvintes.

O terceiro grupo é o de pesquisas que apoiam teoricamente o pensar a docência. Nele, destacam-se os trabalhos de Sandra de Oliveira (2015), em sua tese de doutorado sob o título: “Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência”, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo - RS) e a tese de Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado (2012), sob o título “(PER)CURSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS CAPIXABAS: CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO”, da Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória - ES).

A tese de Sandra de Oliveira apresenta a análise dos processos envolvidos na constituição da docência, ou dos modos de ser docente, nos anos iniciais da educação básica brasileira, em um projeto desenvolvido na região sul do Brasil, projeto esse vinculado ao primeiro programa brasileiro de iniciação à docência – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Na articulação entre os Estudos Foucaultianos e os Estudos sobre a Docência, a autora buscou compreender os processos de subjetivação implicados na experiência de tornar-se professor(a), considerando a inserção de práticas de iniciação à docência na formação inicial. Como conclusão, a pesquisadora mostra que a subjetividade docente é produzida por uma matriz de experiência colocada em operação nas práticas de iniciação à docência.

Quanto à pesquisa que norteia o trabalho de Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado (2012), ela problematiza os saberes, as práticas e as experiências que permeiam a formação dos professores de surdos, abrangendo a constituição do conceito de educação bilíngue, demonstrando que não se dá de forma linear, pois se trata de um conceito criado a partir das práticas e das experiências desses profissionais. A tese tem como objetivo geral compreender o “tornar-se” professor de surdos com os saberes de experiência constituídos juntamente com os saberes considerados acadêmicos. A autora usa como base teórica o trabalho com Michel Foucault, que possibilita discutir as diferentes formas de constituição e subjetivação dos professores de surdos, observando como a atitude e a contraconduta dão contornos a educação bilíngue. Ela analisa também os movimentos surdos como possibilidade de diálogo, de lutas e de constituição desse conceito e conclui demonstrando possibilidades de formação, o que faz sem modelos, basicamente apontando princípios que pelos quais se pode optar para formar professores, numa perspectiva de que os sujeitos surdos sejam de fato protagonistas do processo da educação bilíngue como se tem buscado fazer/ alcançar incessantemente, a fim de que esses indivíduos possam ter acesso a um ensino de qualidade numa escola em que a sua língua seja língua de instrução.

1 INVESTIGAÇÕES MARCADAS POR UMA(S) PEGADA(S) HISTÓRICA(S)

É condição para entender a sua emergência focar acontecimentos passados, buscando estabelecer, sempre arriscada e perigosa, relações entre acontecimentos aparentemente desconexos, mas que são capazes de nos fazer entender aquilo que nos tornamos, aquilo pelo que lutamos e aquilo que acreditamos no presente

Lopes e Fabris (2013, p. 19)

É importante frisar que foi do conhecimento dos acontecimentos passados, relacionados à emergência da formação do cargo de “professor surdo”, é que surgiram os meus questionamentos, advindos de minha inquietação e de minha curiosidade, que geraram a vontade de investigar as *práticas* que se constituem no processo educativo para os surdos e, também, de buscar até que ponto dessas *práticas* a formação docente ocorreram para esse cargo emergir.

As pistas aqui apresentadas são dados que se constituem em pegadas históricas traçadas pelos escritos dos autores, pegadas essas de que aproveitarei, por meio de uma postura investigativa, para fazer uma crítica radical, segundo Lopes e Fabris. Cito:

Por **crítica**, entendemos uma forma de apreciação epistêmica e/ou epistemológica, estética ou moral sobre um tema, uma obra ou um acontecimento que se observa ou se analisa. Ela não é da ordem de um transcendente que paire sobre uma dada realidade, mas provém das crises que fazem desencaixar elementos que constituem uma racionalidade; isto significa que ela não está na exterioridade da racionalidade de onde emerge. Por **radical**, entendemos uma base, um fundamento ou uma raiz que permite conhecer conjuntos de práticas que, articuladas, possibilitam a emergência daquilo que se observa ou se analisa. Por **crítica radical**, portanto, entendemos a busca, na raiz dos acontecimentos, as distintas condições de possibilidade daquilo que o determina. Fazer a crítica radical à inclusão significa, então, conhecer, analisar e problematizar as condições para a sua emergência (LOPES; FABRIS, 2013, p. 13, grifo meu).

As autoras afirmam que fazer uma crítica radical não significa estar contra ou a favor, muito menos ignorar e/ou justificar essa inclusão, mas sim adotar uma pesquisa investigativa diante do tema para problematizar, analisar, compreender e pensar a emergência da inclusão como uma produção da verdade que se torna algo conservador do nosso tempo.

É uma possibilidade de investigar a necessidade de emergência do professor surdo surgida no processo histórico para, a partir dessa investigação, compreender o presente, pois o presente se esgota no passado, então as pistas são extremamente importantes para visualizarmos a emergência do professor surdo no momento da Inclusão.

A crítica, “como vou indicar, uma ideia diferente de ‘crítica’”, é aqui encarada do mesmo ponto de vista de que fala Masschelein e Simons (2014) em:

Essa tradição crítica dominante e consagrada concebe a prática da filosofia (da educação) como uma espécie de investigação (suplementar) que tenta compreender, julgar e criticar a coerência, os valores, as observações, as reivindicações de conhecimento, a racionalidade, os objetivos, os princípios, as razões e os argumentos que estão presentes nos discursos e práticas educacionais. Essa tradição crítica concebe o trabalho de filosofia, principalmente, como um trabalho de julgamento, ordenação, justificação, seleção, esclarecimento de conceito, interpretação ou explicação, trabalho que é “crítico” no sentido de que, de uma forma ou de outra, tem pretensões de validade (seja ética, normativa ou epistemológica) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 10).

Os autores descrevem a crítica como um trabalho da filosofia, uma liberdade de pensar, expressar o pensamento e ensaiar o próprio pensamento. Fazer a crítica, para os autores,

significa que *ela coloca a realidade* (por exemplo, pesquisa, teoria educacional, políticas e práticas de ensino) *à prova* de seu próprio pensamento (teoria, conceitos, conhecimentos): o teste de lógica argumentativa, de critérios/ procedimentos interpretativos, de normas ou princípios (por exemplo, da razão teórica, prática, comunicativa), de sistemas teóricos ou filosofias (tanto dedutiva quanto analiticamente construídos) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 10).

Essa crítica é uma ferramenta poderosa que utilizarei nas pistas encontradas na história para compreender a emergência do professor surdo no momento da Inclusão, vista essa emergência como uma estratégia do imperativo do Estado para conservar um modo de manter a verdade inventada. Segundo Veiga-Neto e Lopes

Um simples exercício etimológico nos mostra que a palavra crítica deriva do verbo grego *krinein*, que significa separar, escolher e cortar (para separar e distinguir uma coisa da outra). Esse verbo grego, por sua vez, origina-se do radical indo-europeu *skeri*, que denota separar, inspecionar, examinar minuciosamente, peneirar (MORRIS, 1970). Muitas palavras modernas partilham desse mesmo radical: escrever, escritório, cifra, endócrino, excremento, crime, discernir, segredo, escarificar, crise, critério e crítica – e suas muitas variantes e derivadas (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 10).

Os autores afirmam que fazer a crítica “é também o nome que se dá para o “pensar de outro modo””. Para Foucault (2006a, p. 180), a “crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso seja aceito como vigente em si não o seja mais em si”. Para ele, sempre vale a pena o esforço, pois “a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 9-10).

A crítica, conforme os autores, também é “pensar de outro modo”, diferente do que se pensa, mesmo difícil e arriscado, de forma a quebrar o que já existe e está construído, o que luta em permanecer e acomodar algo estabelecido e menos trabalhoso. Ela busca desconstruir o pensamento pelo vácuo preenchido por meio do conhecimento que puseram em nós e gera a possibilidade de construir novamente de outro modo, diferente do já construído, mesmo sendo dessa construção perigosa e necessária. O “pensar de outro modo”, segundo Veiga-Neto e Lopes

[...] deve ser tomado com uma prática de liberdade intelectual que, se conduzida com cuidado e seriedade, é capaz de sustentar a ação política com uma racionalidade consequente e de tornar mais respirável o ar que se respira (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 12).

Enfim, assumo a postura de todo trabalho investigativo ao fazer a crítica – crítica radical – pensando de outro modo: não basta ser surdo para ser professor. Modo que utilizarei nas minhas pesquisas para defender aquilo que acredito, uma invenção possível, para uma possibilidade de olhar e narrar diferente em ocorrer uma(s) mudança(s).

1.1 PISTA ENCONTRADA I: A EMERGÊNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR SURDO

Assim, o “pensar de outro modo” é sempre uma viagem para fora, cujo roteiro dificilmente já se conhece e cujo destino de chegada quase nunca existe. Como que para tornar tudo mais difícil – mas, ao mesmo tempo, mais excitante –, viajar exige levantar as âncoras, desacomodar-se e deixar para trás o que parecia ser um porto seguro

Veiga-neto e Lopes (2010, p. 9)

Aproximo as palavras acima de um tipo de metodologia que nos conduza ao “pensar de outro modo”, como uma crítica – crítica radical – mencionada anteriormente a esta primeira pista. Essa crítica nos leva a pensar diferente do que se pensa e ter, com isso, a possibilidade de investigar a formação do professor surdo de outro modo, que seria o da história pelas práticas que constituem ao sujeito que não ouve, o sujeito surdo. Assumo o desafio de deixar para trás o ser surdo para ser professor, que parecia ser um ‘porto seguro’.

Deixar o “ser surdo para o ser professor” como um destino não significa que estou negando as lutas pela militância surda historicamente. Valorizo as lutas dos movimentos pelas conquistas dos surdos nos espaços inacessíveis, elas foram e ainda são necessárias. Sou grato pelos movimentos e pelos feitos da comunidade surda terem sido condutores para que eu me tornasse aquilo que sou, um surdo e professor. E, também, seria engano pensar que estou defendendo que os ouvintes ocupem os espaços dos surdos.

A política é pública, os espaços são públicos e, mesmo diante da luta pela política surda ou pela política das pessoas com deficiência, os ouvintes têm também os direitos de escolher a profissão que decidirem, sendo inclusive uma possibilidade a de serem professores de LIBRAS, tendo em vista que essa é uma língua como qualquer outra sendo, portanto, uma formação não exclusiva do surdo. Não se trata de um jogo de relações de poder em legitimar o sujeito para ser professor. Aqui vem a questão: os ouvintes deveriam assumir um tratamento, como a ‘medicalização’, para transformar a si mesmos em seres surdos, ‘biologicamente’, para serem professores de LIBRAS?

Esse questionamento sobre o fato de a profissão de professor de LIBRAS ter como requisito único ser surdo é visto na parte histórica do movimento da militância surda desde o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos em Porto Alegre (1999). Esse congresso priorizou a educação dos surdos como um direito de cidadão pelo acesso ao espaço cultural e linguístico em via bilíngue, respeitado o acesso da LIBRAS como a língua de instrução, devendo ser a primeira língua (L1) e a alfabetização o português escrito, como forma de leitura e escrita.

A resistência surda nesse momento foi um marco histórico no cenário brasileiro, marco esse que legitimou o sujeito surdo no modelo de identificação do professor surdo para que esse modelo fosse um exemplo para as crianças surdas e/ou outros surdos. Essa proliferação discursiva foi produzida nos séculos XX e XXI, pela relação de saber e poder como tem sido usada no nosso tempo.

Nesse contexto, a resistência surda, enquanto vive em um contínuo festejo de suas conquistas legais, acaba sendo governada por uma política educacional que garante que, na atuação do ensino de LIBRAS, se priorize primeiro o surdo com formação superior em libras. Caso não haja surdos com essa formação, a prioridade é que quem exerça a função sejam os surdos com nível médio. Se ainda não houver surdos com nenhuma das formações é, a prioridade passa a ser de ouvintes com essa formação em Libras nível superior ou em nível médio.

Quanto à política de inclusão, ela propõe sempre duas implicações: audiometria e laudo. Essas implicações marcam o surdo como 'professor surdo' e não como professor, como indicam os editais de educação da prefeitura e no estado. O surdo é marcado como 'surdo' para ser professor, mas e se o surdo quiser trabalhar como pedagogo ou nos primeiros anos do ensino fundamental?

Para demonstrar de que maneira os editais selecionam os professores de Libras para o desempenho didático nas escolas onde se leciona o ensino de educação básica, apresenta-se abaixo os editais para a seleção de professores de Libras no município de Vitória, ES.

Nestes editais pode-se observar que a condição de ser surdo é pré-requisito básico para aqueles que pretendem se candidatar a estas vagas, comprovando a afirmação do parágrafo anterior. Observa-se também que, mesmo com o passar dos anos, estes editais permanecem com as mesmas exigências, classificando o professor candidato como surdo e não como um indivíduo apto a trabalhar em uma atividade de ensino:

<p>ESTADO DO ESPÍRITO SANTO PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO EDITAL N.º 015/2014</p>

2. DA FUNÇÃO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA:	
2.4 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – LIBRAS	
REQUISITOS:	<p>Curso Superior completo em: Licenciatura Plena na Área do Magistério; E</p> <p>Ser comprovadamente Surdo, devendo ser observado o disposto no subitem 7.7; E</p> <p>Curso Complementar: Certificado PROLIBRAS OU Curso de formação de Instrutores de LIBRAS, com no mínimo 120 horas, promovido por instituições de ensino superior ou instituições credenciadas pelas Secretarias de Educação ou Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS/MEC (dispensável aos candidatos licenciados em Letras/Libras).</p>
CARGA HORÁRIA:	25 (vinte e cinco) horas semanais
3. DAS FUNÇÕES DO QUADRO GERAL:	
3.2 – INSTRUTOR DE LIBRAS	
REQUISITOS:	<p>Ensino Médio Completo. E</p> <p>Ser comprovadamente Surdo, devendo ser observado o disposto no subitem 7.7; E</p> <p>Curso Complementar: Certificado PROLIBRAS OU Curso de formação de Instrutores Surdos, com no mínimo 120 horas, promovido por instituições de ensino superior ou instituições credenciadas pelas Secretarias de Educação ou Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS/MEC.</p>
CARGA HORÁRIA:	30 (trinta) horas semanais
7.7 – Para os candidatos que optarem pelas funções 2.2 – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – LIBRAS ou 3.2 – INSTRUTOR DE LIBRAS, cópia autenticada ou original de Exame Audiométrico, emitido nos últimos 12 meses, para comprovação de surdez.	

<p style="text-align: center;">Governo do Estado do Espírito Santo SISTEMA DE SELEÇÃO DE DESIGNAÇÃO TEMPORÁRIA</p>
<p style="text-align: center;">SEDU - EDITAL Nº 23/2015 - HABILITADOS E PEDAGOGOS PROCESSO SELETIVO EM PERÍODO DE VIGÊNCIA</p>
<p style="text-align: center;">Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 23/2015</p>
<p>7.5.2 – O candidato ao cargo de Professor de Libras (instrutor de LIBRAS) para o atendimento no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento as Pessoas com Surdez/Escola Oral Auditiva e Salas de Recursos que se declarar surdo deverá comprovar sua condição através de exame audiométrico acompanhado de laudo médico, conforme artigo 1º parágrafo único do Decreto Federal nº 5.626/2005.</p>
<p>7.5.2.1– A inobservância ao disposto no item 7.5.2 acarretará a DESCCLASSIFICAÇÃO do candidato do processo seletivo.</p>
<p>7.5.3 - Para a comprovação de atendimento à condição de pessoa com deficiência o candidato inscrito nesta condição deverá apresentar laudo médico, original ou cópia autenticada em cartório, emitido nos últimos seis meses, tendo como referência a data da chamada, atestando a espécie e o grau ou nível da deficiência com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), bem como à provável causa da deficiência e sua correlação com a previsão do Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 e suas alterações.</p>
<p>7.5.3.1 – A inobservância do disposto no subitem 7.5.3 acarretará a perda do direito ao pleito das vagas reservadas, conforme previsão do item 4.2 deste edital, ficando o candidato sujeito à observância de sua classificação na lista geral de resultado do processo seletivo.</p>
<p>7.5.4 – O laudo médico na versão original ou cópia autenticada em cartório terá validade para este processo seletivo e não será devolvido.</p>

<p>Governo do Estado do Espírito Santo</p> <p>SISTEMA DE SELEÇÃO DE DESIGNAÇÃO TEMPORÁRIA</p>
<p>SEDU - EDITAL Nº 004/2016 - NÃO HABILITADOS</p> <p>PROCESSO SELETIVO EM PERÍODO DE VIGÊNCIA</p>
<p>Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 004/2016</p>
<p>5.10 – No ato da inscrição o candidato para a disciplina Instrutor de Libras nas modalidades Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento as Pessoas com Surdez/Escola Oral Auditiva deverá declarar se é candidato deficiente auditivo ou se é candidato ouvinte.</p>
<p>6.18– Para atuar como Instrutor de Libras o resultado será composto de duas listas de classificação: candidatos surdos e candidatos ouvintes, conforme previsto no item 5.10 do presente Edital.</p>
<p>7.4.3 – O candidato ao cargo de instrutor de LIBRAS para o atendimento no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento as Pessoas com Surdez/Escola Oral Auditiva e Salas de Recursos que se declarar surdo deverá comprovar sua condição através de exame audiométrico acompanhado de laudo médico, conforme artigo 1º parágrafo único do Decreto Federal nº 5.626/2005.</p>
<p>7.4.3.1– A inobservância ao disposto no item 7.4.3 acarretará a DESCCLASSIFICAÇÃO do candidato do processo seletivo.</p>
<p>7.4.4 - Para a comprovação de atendimento à condição pessoa com deficiência o candidato inscrito nesta condição deverá apresentar laudo médico, original ou cópia autenticada em cartório, emitido nos últimos seis meses, tendo como referência a data da chamada, atestando a espécie e o grau ou nível da deficiência com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), bem como à provável causa da deficiência e sua correlação com a previsão do Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 e suas alterações.</p>
<p>7.4.4.1 – A inobservância do disposto no subitem 7.4.4 acarretará a perda do direito ao pleito das vagas reservadas conforme previsão do item</p>

4.2 deste edital ficando o candidato sujeito à observância de sua classificação na lista geral de resultado do processo seletivo.

7.4.4 – O laudo médico na versão original ou cópia autenticada em cartório terá validade para este processo seletivo e não será devolvido.

ANEXO I

ETAPA/ MODALIDADE	COMPONENTES CURRICULARES (DISCIPLINAS)	PRÉ-REQUISITOS
Escolas de Ensino Regular/ Sala de Recurso	Instrutor de Libras	<p>Profissional surdo com nível médio E Certificado de proficiência no uso e no ensino da LIBRAS (PROLIBRAS) OU Profissional surdo com nível médio E Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 (duzentos e quarenta) horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES. OU Profissional ouvinte com nível médio E Certificado de proficiência no uso e no ensino da LIBRAS (PROLIBRAS) OU Profissional ouvinte com nível médio E Curso de formação de tradutor e intérprete de LIBRAS com no mínimo 240 (duzentos e quarenta) horas com certificação emitida por instituições públicas de ensino, instituições de ensino superior, instituições filantrópicas sem fins lucrativos ou certificação emitida por cursos avulsos convalidados por Instituição de Ensino Superior - IES. OBS: A</p>

		Preferência é inicialmente para os surdos
--	--	--

Nesse sentido, se os surdos focam em outras funções, na atuação como pedagogos ou professores de educação infantil, por exemplo, é como se perdessem o foco na sua identidade, pois essas funções não circulam pelos discursos e, portanto, o sistema de educação não consegue visualizar os surdos nelas atuando.

As práticas de governo criam os modos de regular os espaços escolares: para o espaço, o professor que é surdo não é “professor”, é “professor surdo”. E muitos surdos dizem ‘sou professor surdo’ e não ‘sou professor’. É como afirmar “essa área é minha, esse espaço é para mim”, e houve uma preparação feita pelo Estado para que esse espaço seja para ‘surdos’. A ‘área’ então também é referida a uma identidade e não uma formação, marcando um ‘território’.

Essa imposição foi criada pelo sistema ao segregar as oportunidades de ação docente a todos os interessados, estabelecendo limites de ação somente àqueles que fossem surdos. Por sua vez, os surdos postulantes a essas vagas também estabeleceram dificuldades e restrições para os não-surdos. É interessante observar que existem muitos professores não-surdos que se interessam por desenvolver atividades docentes entre os alunos surdos, mas estes não são aceitos pela comunidade surda que, agindo dessa forma, tenta preservar essa atividade como uma atividade exclusiva para o professor surdo.

Uma questão não resolvida sobre esse tema aparece quando existe a vaga para o professor surdo, não existe candidato surdo para preenchê-la e um professor ouvinte com formação em Libras aparece como candidato a essa vaga, como proceder? Os ouvintes têm mais oportunidades do que os surdos, múltiplas opções a mais, dispondo também da escolha de ser professor de ensino de língua, professor bilíngue e intérprete de língua. Mesmo dito isso, não seria este o momento para a discussão sobre a injustiça ou a desigualdade

de oportunidades, mas sim para compreender como as políticas de formação do ensino de língua de sinais vem ocorrendo, sendo surdos ou ouvintes. Mas será que os surdos também não podem ser professores bilíngues por serem surdos ou pela formação?

Isso também é parte do incomodo e da frustração diante do fato de que nós surdos continuamos sendo limitados em oportunidades e que lutamos para ter acesso aos espaços onde as experiências visuais são úteis.

Seria interessante para ilustrar esta discussão uma outra forma de olhar para um ditado popular² muito conhecido, que seria: “Em terra de surdo, quem tem um ouvido é rei”, afinal os ouvintes acabam tendo mais possibilidades na própria política da educação de surdos. Não me refiro com essa lógica à incapacidade dos surdos ou à falta de inteligência. Do ponto de vista cognitivo-linguístico a surdez é natural, sendo a surdez aqui entendida não como patologia, mas como um modo de vida. Refiro-me sim à educação que, em seu processo, é dificultada para os surdos.

A verdade que vemos hoje circulando de que, para o ensino de língua brasileira de sinais, os sujeitos deveriam ser surdos para serem professores, é parte de uma invenção dos discursos dos surdos. Pretendo aqui “desacomodar” e “levantar as âncoras” para viajar e debater neste espaço acadêmico. Como professores, devemos visualizar a formação pela experiência e não pelo fato de ser surdo.

Antes de debater a formação pretendo, nesta pista, primeiro momento de pesquisa, tomar uma experiência vivida pelos sujeitos surdos constituídos na história, experiência que culminou na formação de professor surdo.

Segundo as investigações feitas nos materiais registrados, as medidas que levaram a essa formação ocorreram na França, em Paris, na metade do século XVIII, com a fundação da primeira escola de surdos pelo abade Charles-Michel de L'Épée, cito

² "Em terra de cego quem tem olho é rei"

Em 1755, L'Épée fundou a primeira escola para ensino de surdos, que chegou a ter 60 alunos ricos e pobres indistintamente. Em seu trabalho, utilizava os sinais pelos quais os surdos se comunicavam entre si e também inventou outros, que denominava de sinais metódicos, usados para o desenvolvimento da linguagem escrita. Essa escola foi natureza privada e gratuita até 1791, quando foi transformada no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos³ de Paris, tendo sido seu primeiro diretor o abade Sicard (ROCHA, 2008, p. 18).

Para analisar essa criação da primeira escola de surdos, o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, recorro à conferência realizada no Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 1974, publicado mais tarde em *Microfísica do Poder*, e aponto para o momento em que Michel Foucault argumenta sobre o nascimento do hospital e o nascimento da medicina social, constituído na Europa, desde a Idade Média até no século XVIII. De acordo com Foucault, o hospital era então:

[...] lugar de internamento, onde se justapõem e se misturam doentes, loucos, devassos, prostitutas etc., [...] uma espécie de instrumento misto de exclusão, assistência e transformação espiritual, em que a função médica não aparece (FOUCAULT, 2015, p.175).

Parto dessa conferência e exercito o pensamento sobre a escola de surdos. Antes do século XVIII o hospital era uma instituição para assistência aos pobres e aos doentes que necessitavam, o que era feito para proteger os outros do perigo que poderia contagiar. Foi já ao final do século XVII e tendo continuidade no século XVIII que a medicina viria a trazer as causas para a internação em hospital, que passariam a servir para tratamento de curas. Essa nova função dada ao espaço do hospital entra em contraste com sua função anterior, de morredouro, ou seja, de estabelecer aqueles que estavam

³ Surdo-Mudo era o termo usado na época para designar aqueles que não ouvem, mas se comunicam em outra linguagem não identificada como língua. Nos séculos XX e XXI foi possível identificar a comunicação dos surdos, que era considerada uma língua com gramática própria e um status linguístico pelo linguista americano William Stokoe (1960) e, também, houve o reconhecimento da cultura surda, da comunidade surda e da identidade surda, o que alterou o termo de surdo-mudo para o termo de “surdo”, que passa a envolver a relação de saber e poder pelo espaço-tempo. Podemos encontrar essas informações em Quadros e Karnopp (2004) e outros autores identificados nos Estudos Surdos (I ao IV).

morrendo para obter a salvação espiritual e/ou para proteger a população de risco de contaminação.

Retorno aqui ao contexto dos surdos no século XVIII. Nesse período, segundo Silva (2006, p. 19) os surdos “vagabundos” vivem nas ruas de Paris, abandonados por serem doentes ou loucos ou mesmo marcados por muitos estereótipos daquele tempo, e sua linguagem específica os enquadrava como figuras de ‘anormalidade’, ‘monstruosidade’ e ‘animalidade’, ressaltado no texto de Benvenuto (2006):

A figura do monstro encarna ao mesmo tempo a violação das leis jurídicas e das leis da natureza. Afastando-se da natureza, o monstro adquiriu um caráter bestial e é esta semelhança com a animalidade que fez identificar os surdos à monstruosidade – por seus gritos e seus gestos foram comparados a macacos. Para além dos loucos, os selvagens e os imbecis, a figura do surdo foi utilizada, até o século XIX, para interrogar as fronteiras entre o homem e a besta (BENVENUTO, 2006, p. 230).

A autora explicita os termos pela lente foucaultiana em uma análise do momento histórico pelas práticas que constituem os sujeitos surdos em sujeitos de experiência. Por ‘anormalidade’, que se constituiu como ‘animalidade’ ou ‘monstruosidade’, foi concebido ‘o indivíduo a corrigir’. Segundo Sacks:

Os surdos sem língua podem de fato ser *como* imbecis – e de um modo particularmente cruel, pois a inteligência, embora presente e talvez abundante, fica trancada pelo tempo que dura a ausência de uma língua (SACKS, 2010, p. 28-29).

No século XVIII, segundo Benvenuto (2006), na criação de seu instituto para/dos surdos, o abade L'Épée, assume a posição de auxiliar os ‘infelizes’, semelhantes aos normais, mas reduzidos à condição de animais, de forma que, por meio desse auxílio, seja possível torna-los em pessoas em suas condições de humanos, tornando possível também “conduzir os surdos ao batismo, tais os objetivos que a religião e humanidade conferiram ao padre” (Benvenuto, 2006, p. 233).

Na instituição dos surdos, segundo Benvenuto (2006), o abade funda o ensino bilíngue,

“(f)azendo da educação de surdos um assunto coletivo, utilizando sua língua natural, considerando os surdos como capazes e inteligentes, favorecendo seu reagrupamento e, através disto, a expansão da língua e a cultura surda” (BENVENUTO 2006, p. 233-234).

Podemos assim, visualizar o campo da experiência que constitui os sujeitos surdos para uma população surda, e a transformação para ser professor surdo no ensino de sinais, transformação que foi constituída no século XIX, após a criação dessa instituição de L'Épée.

Esse processo da experiência que antecede à formação é semelhante ao da medicina, que foi constituída após a criação do espaço do hospital, o que é mencionado por Foucault (2015, p. 176), para quem “experiência hospitalar estava excluída da formação ritual do médico”. Relacionando ao campo do instituto dos surdos, onde o “ritual” de formação para ser professor surdo foi constituído naquele tempo?

Para Sennett (2013), ritual também é uma estrutura inventada pelos humanos de forma ordenada, como uma passagem de repetição. Assim, segundo o autor:

O ritual é uma forma especial encontrada pelo animal social humano para organizar as trocas equilibradas, rituais por nós inventados, rituais impregnados de paixão quando se tornam performances habilidosas (SENNETT, 2013, p. 159).

Ao olhá-la sob essa perspectiva, Foucault (2011, p. 101) dá outro exemplo sobre ritual: o monastério. O monastério é uma instituição em que, para se conseguir entrar, o indivíduo precisará ter a formação seguindo o ritual, isto é, passando por momentos sucessivos: 1) “durante dez dias permanecer-se-á na porta do monastério e lá”; 2) “permanecer-se-á sistematicamente repulsado e

desprezado por todos”; 3) “faz exomologese”; 4) “se joga aos pés dos fiéis” e 5) “lhes suplica permissão para entrar na igreja”. Quanto aos ensaios e o ritual:

Nos ensaios, o ritual consiste em compartilhar essas indicações; se os outros fizeram o mesmo tipo de anotação, pode-se imediatamente calibrar o retardamento, [...] o ritual da passagem assinalada tem uma força simbólica (SENNET, 2013, p. 30).

Enfim, o ritual consiste também na ‘disciplina’, que “é uma técnica de exercício de poder que foi, não inteiramente inventada, mas elaborada em seus princípios fundamentais durante o século XVIII” (FOUCAULT, 2015, p. 179). Isto é, um mecanismo disciplinar em administrar os homens. Na educação, cito:

Nas escolas do século XVII, os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro etc. [...] A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório (FOUCAULT, 2015, p. 181).

A disciplina também exerce o seu controle e a vigilância perpétua e constante dos indivíduos. A formação de professor surdo, de acordo com Silva (2006), emerge no Instituto dos surdos por meio do abade e nela estão contidos o ritual e a disciplina. Ou seja, para entrar na instituição dos surdos bastava ser surdo ou ser aquele que não ouve; o objetivo do abade foi desenvolver os métodos de ensino para surdos com os mesmos objetivos que os adotados para ouvintes em outras escolas, mas a língua de instrução para surdos era de sinais em respeito à língua e à cultura do grupo, ou seja, professores deveriam ter o domínio dos sinais em nível denominado ‘bilíngue’ (sinais e língua escrita).

O objetivo do abade em sua metodologia de ensino também era a formação do cidadão de forma que, em determinado momento de seu aprendizado, ele se sentisse capaz de assumir suas atividades como cidadão e viver sua vida na plenitude, apesar de sua limitação.

Por fim, a mesma filosofia se aplicava aos professores que, em determinado momento, deveriam estar prontos para assumir a função de professor surdo e disseminar esse ensino em outras localidades onde se fizesse necessário, tal como disseminadores de uma nova metodologia de ensino.

A respeito do ritual e da disciplina desse instituto, produzo as seguintes questões, que são sanadas com o auxílio de Silva (2006, p. 23-24): Quais foram os procedimentos educativos realizados na escola de Surdos em Paris para compreender o momento em que ocorreu a abertura das possibilidades que propiciaram a conquista de oportunidade para os surdos? Como era o processo educativo e o objetivo escolar naquela época? Como era a relação entre professores e alunos surdos? A formação era oferecida para surdos se tornarem profissionais? Como era o desenvolvimento dos surdos no seu aprendizado? Como o abade conseguiu sensibilizar a sociedade para provar a capacidade intelectual dos surdos? Os surdos, educados pelo método desenvolvido pelo abade, ficaram restritos apenas ao território francês?

O processo educativo para os surdos naquela instituição era o uso da língua de sinais como língua de instrução e dos sinais metódicos⁴ para o desenvolvimento da linguagem escrita, fortalecendo o acesso à leitura. A comunicação de sinais era utilizada no ambiente da instituição, não apenas na sala. No processo pedagógico, havia a presença do profissional ‘orientador’ em auxílio à formação profissional, como meio de conduzir os sujeitos surdos à formação para professor surdo e para comunidades surdas em outras formações como “escultura, pintura, teatro e artes de ofício, como litografia, jardinagem, marcenaria e artes gráficas” (SILVA, 2006, p. 24). O resultado dessas formações demonstra que:

⁴ O sistema de sinais “metódicos” de De l’Epée – uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais – permitia aos alunos escrever o que lhes era dito por meio de um interprete que se comunicava por sinais, um método tão bem-sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação (SACKS, 2010, p. 26-27).

[...] após cinco ou seis anos de formação, os surdos dominavam a língua de sinais francesa, francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também de forma escrita. Além de leitura e da escrita de três línguas distintas, os alunos surdos tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc. bem como artes de ofício e atividades físicas (SILVA, 2006, p. 23-24).

Além desse resultado, o abade preparava os sujeitos surdos conduzindo à formação profissional e aos acessos de leituras e escritas, e aos conhecimentos de diversas áreas e línguas (uma vez que naquela época os indivíduos eram influenciados a adquirir mais de uma língua), para apresentação, à comunidade parisiense, do enquadramento dos surdos aos comportamentos humanos, línguas para leitura e escrita e conhecimentos, “o abade tinha como prática fazer demonstrações públicas anuais para mostrar a relevância de seu método. Para tanto, convidava educadores e filósofos para a apresentação” (SILVA, 2006, p. 24).

Nas apresentações, os educadores e filósofos participavam questionando os conhecimentos de diversas áreas para testar os surdos quanto às suas capacidades em responder às questões elaboradas. Segundo Lulkin:

[...] o aluno surdo no centro do evento social, num espaço privilegiado para o olhar da plateia que o assiste, e torna-se a representação do conhecimento pedagógico: a superação da deficiência através de um treinamento físico, de um disciplinamento do corpo, de um uso adequado do tato, da pressão e dos efeitos sonoros produzidos através desse aprendizado. O gesto de tocar, numa aproximação delicada dos corpos, serve à demonstração de uma metodologia que ganha um sentido positivo, através da “divulgação pública” para uma plateia interessada em ver o “surdo-mudo” falar (LULKIN, 2000, p. 39-40).

Assim o ritual e a disciplina foram fundamentais tanto para o abade quando para a instituição dos surdos e possibilitou que os surdos ocupassem os cargos em diversos lugares, na França e outros países “como Rússia, Escandinávia, Itália e Estados Unidos” (SILVA, 2006, p. 24).

Os processos ocorridos na escola para surdos, os seus métodos, a formação adquirida pelos surdos, bem como a demonstração de conhecimentos científicos e habilidades manuais adquiridas, demonstravam sua capacidade de interpretar e interagir com o mundo científico, impressionando com a comunidade parisiense. Além disso, a normalização, o ritual e a disciplina possibilitaram a inserção dos surdos na comunidade produtiva de diversos países. Foi nesse momento que um dos surdos desse instituto foi ao Brasil, a convite de Dom Pedro II, para a fundação do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, na metade do século XIX, trajetória à qual darei procedimento na próxima pista.

1.2 PISTA ENCONTRADA II: GERENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Nesta pista abordo, com base no histórico narrado na pista anterior, a forma de gerenciamento da educação de surdos no Brasil, em meados do século XIX. Parto, com referência nos dados de Rocha (2008), do funcionamento da educação para surdos em 1º de janeiro de 1856 e, seguindo a esse funcionamento, falo da fundação da primeira escola de surdos no país, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos⁵, fundação promulgada por Lei 939 de 26 de setembro de 1857. Tendo explanado esse contexto, analiso as práticas desse instituto, em que os surdos se constituem por meio da formação de professor como sujeito.

Antes do funcionamento e da legalização do instituto, no início do século XIX, “o acesso à escolarização às camadas populares guardava também um sentido de controle dos súditos do novo Império” (ROCHA, 2008, p. 23).

⁵ De acordo com Rocha (2008) a instituição foi nomeada em vários nomes ao longo da sua história até manter o ‘Instituto Nacional de Educação dos Surdos’, em 1957 até o atual.

Para analisar isso, tomo os cursos de *Segurança, Território e população*, no Collège de France, em 1977-1978, de Michel Foucault, nos quais o autor afirma que o Estado moderno se interessa na população pela necessidade de governar. Desse modo, a estratégia de governar é a disciplina e a segurança. A disciplina, “se exerce sobre o corpo dos indivíduos”, e “a segurança se exerce sobre o conjunto de uma população” (FOUCAULT, 2008, p. 16). São formas de poder que o Estado exerce sobre a população, em que “o poder é um conjunto de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema manter – mesmo que não consiga – justamente o poder” (FOUCAULT, 2008, p. 4).

O poder disciplinar nos séculos XVIII e XIX é analisado por Michel Foucault em seu livro *Vigiar e Punir*, de 1987. Nesse livro o autor aponta que os mecanismos disciplinares atuavam de forma isolada sobre o indivíduo e passaram a atuar no coletivo da população, sendo o nome dado a este coletivo ‘sociedade disciplinar’. A disciplina funciona, de acordo com Lopes (2011, p. 40), não somente como forma de “aumentar as habilidades do corpo, aprofundar sua sujeição, como também formatá-lo dentro de uma relação que o torne obediente e útil” tornando-o corpo dócil.

Assim, o controle da população era um meio de promover o acesso à escolarização dos indivíduos analfabetos para que esses tivessem acesso à língua portuguesa que está sendo difundida no país. Cito:

Cinco anos após a Independência do Brasil, foi promulgada a primeira e única Lei Geral sobre Instrução Primária no Brasil durante o Império. Data de 15 de novembro de 1827 e em seu artigo 1º diz: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias” [...] (a)s mais ricas ofereciam uma maior quantidade dele nos âmbitos públicos e privados (ROCHA, 2008, p. 23).

Quanto a isso, Rocha (2008) relata que as

[...] escolas de primeiras letras foram criadas com o objetivo de ensinar a ler, escrever e contar. Numa sociedade escravocrata, essa era uma escola destinada aos pobres brancos e livres. Não guardava

uma intenção de continuidade com os níveis de instrução secundária e superior, que eram destinados à aristocracia. (ROCHA, 2008, p. 23).

O método de ensino era destinado para somente um indivíduo, como menciono com base em Foucault (2015) na pista anterior sobre a ‘disciplina’, não importando se era apenas um aluno ou se era um grupo de alunos. Assim, diz Rocha (2008, p. 25), o “professor se dirigia a um aluno de cada vez” e “(h)avia problemas no comportamentos dos alunos quando ficava ociosos, aguardando a sua hora”. Conforme Lopes e Fabris (2013):

As práticas de regulação e de controle, somadas às práticas de disciplinamento dos indivíduos e de correção de se corpo, tiveram na escola um produtivo campo de intervenções sobre os escolares, que, orientados desde cedo a estar e a permanecer na escola, se tornam alvos fáceis das ações de Estado (LOPES; FABRIS, 2013, p. 37).

Tornando ao funcionamento da educação para surdos, esses mesmos efeitos da sociedade eram causados a esses indivíduos, em outra forma de gerenciar, no acesso a ler, a escrever, a contar e no controle da população (dos súditos) em adquirir a língua portuguesa. Essa estratégia de governar a população se faz por meio do acesso à escolarização e parte da disciplina dos indivíduos para quando sejam vistos em sociedade (população), assim possibilitando a segurança. Isso se faz para “poder circular de melhor maneira possível, e de minimizar, ao contrário, o que é risco e inconveniente, como o roubo, as doenças, sabendo perfeitamente que nunca serão suprimidos” (FOUCAULT, 2008, p. 26). Sobre a Lei Geral e a criação da instituição de surdos, Rocha (2008) afirma:

É nesse ambiente de ensino de primeiras letras que, em junho de 1855, E. Huet apresenta ao Imperador D. Pedro II um relatório⁶ em língua francesa, cujo conteúdo revela de criação de um estabelecimento para surdos (ROCHA, 2008, p. 27).

⁶ Esse relatório, conforme Rocha (2008) é encontrado no acervo do Museu Imperial de Petrópolis no Rio de Janeiro. Encontra-se um documento original pelo formato de carta.

O relatório apresentado ao Imperador D. Pedro II, E. Huet oferecia duas propostas como forma de apoio à criação da instituição para surdos, uma vez que a maioria dos surdos vinha das famílias pobres e sem condições de contar com as despesas para a educação. As propostas indicavam que a fundação seria de propriedade livre (particular), com bolsas, e as despesas seriam assumidas pelo Império (pública). Indicavam também o controle do acesso dos surdos à formação naquele instituto, cito:

Para ser matriculado, o aluno deveria ter entre sete e dezesseis anos e apresentar um certificado de vacinação. O curso tinha duração de seis anos, com foco no ensino agrícola, em função das características socioeconômicas do Brasil. Para meninas, eram mesmas regras, além do compromisso de organizar uma sociedade beneficente composta por senhoras notáveis (ROCHA, 2008, p. 29-30).

Passou a funcionar nesse contexto a primeira escola para surdos, em 1º de janeiro de 1856, instalada nas dependências do colégio privado de M. De Vassimon. Sem instalações próprias para surdos, o espaço sofria com ambientes apertados, com camas próximas a outra, se ministrava aulas com móveis no mesmo espaço e assim as sujava de poeira. Assim eram as aulas e o programa de ensino apresentado pelo E. Huet e nele eram ministradas as disciplinas: “Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada e Doutrina Cristã” (ROCHA, 2008, p. 30).

Em razão disso, o diretor E. Huet comunicou à Câmara dos Deputados o pedido de uma Instituição com o funcionamento semelhante ao da Instituição dos Cegos, que foi fundada por Dom Pedro II.

De acordo com Mazzota (2011), nos séculos XIX e XX, foram criadas escolas no Brasil para atendimento aos deficientes seguindo a ordem: cegos (1854), surdos (1857), deficientes mentais (1874) e deficientes físicos (1943), tendo sido criadas além disso outras escolas, em outros momentos, destinadas a deficientes.

Nesse contexto é que foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos- Mudos, promulgada a sua fundação na Lei 939, em 26 de setembro de 1857. Conforme Lopes e Fabris (2013):

Foi necessário, além da vigilância constante sobre os corpos, criar instituições capazes de educar todos os recém-chegados (crianças e jovens), bem como aqueles considerados anormais. Escolas, manicômios, hospitais, prisões, seminários, entre outras instituições de sequestro, se encarregaram de agir sobre cada indivíduo em particular, educando e disciplinando-os, a fim de que pudessem viver em sociedade (LOPES; FABRIS, 2013, p. 50).

As autoras afirmam que, entre as instituições de sequestro, a escola é a mais produtiva pela vigilância e controle dos indivíduos, preparando cada um para viver em sociedade. Podemos perceber que a escola “foi uma das invenções da Modernidade que mais tem contribuído para que a população seja educada desde a mais tenra idade e para que políticas de Estado se estabeleçam como princípios de organização da vida em sociedade” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 32-33).

Voltando à fundação do Imperial Instituto dos Surdos- Mudos, E. Huet apresentou em documento do Instituto que, até o ano de 1858, haviam sido matriculados apenas 19 alunos surdos, sendo 13 surdos e 9 surdas, localizados nas regiões mais próximas do Rio de Janeiro. Nesse processo, o controle da Instituição tinha o documento como forma de identificar cada surdo pelo nome, pela naturalidade, pela idade, pela classe que frequentava, e pelas observações do comportamento e da inteligência. Cito:

Pelo estabelecimento das práticas disciplinares o corpo dos indivíduos passa a ser vigiado, educado, explicado e classificado de acordo com os saberes de cada época. Quanto mais o poder disciplinar individualiza, [...] mais eficiente ele se torna (LOPES; FABRIS, 2013, p. 49)

A formação de professor poderia ser ofertada aos surdos pelo professor francês E. Huet⁷, ex-aluno do Instituto Nacional dos Surdos- Mudos de Paris e educado pelo abade Charles-Michel de L'Épée, que compartilharia suas experiências como professor. De acordo com Witches (2014):

Vários deles **[surdos]**, os mais que destacavam ao longo de sua formação nos institutos europeus, eram comumente contratados para trabalhar como professores nessas instituições (o grifo é meu) (WITCHS, 2014, p. 50).

Enquanto o E. Huet esteve presente naquele Instituto, o que durou entre quatro e cinco anos, não foi possível ocorrer a formação de professor para surdos. Podemos identificar por meio de Rocha (2008) que a “saída de Huet da direção do Instituto está registrada num documento datado de 13 de dezembro de 1861” (ROCHA, 2008, p. 34). Sua saída, no entanto, não é explicada no documento, não havendo também registros na literatura que identifiquem o “problema particular” acontecido.

Apesar de esse professor surdo francês ser referência para o INES e para a educação dos surdos no Brasil, após sua partida, outras pessoas inexperientes para a educação dos surdos assumiram a responsabilidade no instituto, segundo Sofiato e Reily (2011):

Após a saída de Huet, em 1861 [...], o Instituto foi administrado por três diretores que não ocuparam por muito tempo essa função, à exceção de Manoel de Magalhães Couto, que assumiu o cargo em 1862.

[...] Manoel de Magalhães Couto, foi exonerado e, em seu lugar, quem assumiu interinamente a direção do Instituto foi o próprio Tobias Leite. [...] Assumiu a interinidade de 1868 a 1872 e, a partir daí, foi diretor efetivo até 1896, ano de sua morte. (SOFIATO; REILY, 2011, p. 626)

⁷ Conforme Rocha (2008), os documentos encontrados no acervo do INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos) não revelam o seu primeiro nome, somente o 'E. Huet', encontrados nos dados pela autora. Mas, na década de 50, a autora afirma que pelo GOT (Ginásio Orientado pelo Trabalho Ernest Huet) apontava o primeiro nome de Huet como 'Ernest', que teria permanecido naquele instituto até na década de 90. Outras pesquisas já apontavam que seria 'Eduard'. Neste trabalho utilizarei o nome de 'E. Huet'.

Com a saída de Huet, em 1861, o instituto passou por um processo de troca de diretores, atrasando inclusive os processos administrativos da instituição, o que durou até o ano seguinte, 1862, quando a direção foi assumida por Manoel de Magalhães Couto até 1868. Depois da exoneração do diretor Manoel de Magalhães Couto, a direção foi assumida por Tobias Leite, que nela permaneceu durante vinte e oito anos até sua morte, em 1896. Assim, nesse período perdemos de visualizar o processo do funcionamento da educação para surdos no instituto. Mas a questão é: quando a formação de professores ocorreu para surdos no Brasil, sendo que esse era o único instituto para surdos existente no país?

O diretor Tobias Leite, em 1870, depois de treze anos de fundação do instituto, teve a ideia de capacitar os ex-alunos surdos, para que assumissem como professores repetidores nesse instituto. O “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos inspirava-se numa tendência que vinha do Instituto Nacional de Surdos de Paris, que era a de ter seus ex-alunos atuando como professores” (SOFIATO; REILY, 2011, p. 628). Desse modo, como afirmam as autoras, o professor repetidor tinha muitas funções dentro do Instituto.

Em relação às funções do professor repetidor, me apoio em Rocha (2008) e afirmo que seguiam um tipo de ‘ritual’: 1) assistir as aulas e depois compartilhar aos alunos; 2) acompanhar os alunos no recreio; 3) ser guia a visitantes do Instituto; 4) corrigir os exercícios dos alunos; 5) substituir o professor em alguns momentos; 6) assumir, cada repetidor, a responsabilidade de dedicar em uma disciplina; e 7) possibilitar a demonstração do seu conhecimento e capacidade para atuar.

É nesse contexto que Flausino⁸, um desses professores repetidores que atuavam, “iniciou o seu trabalho de repetidor em 1871, aos 20 anos, e teria

⁸ Flausino José da Costa Gama, “ingressou no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em primeiro de julho de 1869, aos 18 anos. Filho legítimo de Anacleto José da Costa Gama, era surdo congênito e pensionista do Estado. O documento destacava sua magreza e abundante inteligência” (SOFIATO; REILY, 2011, p. 627). Os autores acreditam que é possível o Flausino

encerrado suas atividades em 1878, aos 27 anos de idade” (SOFIATO; REILY, 2011, p. 628).

Quanto a registros em relação ao cargo ou a formação para surdos como profissionais no Brasil, há um período histórico em que não é possível encontra-los. Somente a partir de 1870 é que a função de professor repetidor passa a ser registrada com base da atuação desses indivíduos no INES, e somente nesse espaço, havendo, no entanto, a possibilidade de esses sujeitos estarem atuando para além desse espaço com o ensino para alunos surdos na comunidade escolar.

Apesar dos surdos serem professores repetidores nesse período, deveria haver demonstrações de suas habilidades ao público, assim como ocorria no instituto dos surdos-mudos de Paris no século XIX, onde a sociedade ouvinte era majoritária e ainda possuía discursos discriminatórios sobre os surdos.

Esses discursos ainda hoje não foram desconstruídos a ponto de inexistirem e, no Brasil, permanecem fortes, sendo ainda necessário haver demonstrações que permitam uma maior visibilidade das habilidades e capacidades intelectuais dos surdos para que a sociedade possa visualizar o potencial e a capacidade produtiva dos surdos em todas as áreas e atividades produtivas.

Mais adiante no século XIX, partindo no ano de 1880, ocorreu outro gerenciamento para educação dos surdos uma vez que houve a aprovação, no Congresso de Milão⁹, do método de oralismo puro para alunos surdos nas escolas, não só no Brasil, mas em vários países do mundo. Segundo Teixeira:

[...] após o Congresso de Milão, o oralismo torna-se referencia para a adoção de práticas educacionais com indivíduos surdos por quase um século. No entanto, o oralismo não mostrou resultados

tenha cursado em outro colégio antes de ingressar no instituto, pois em tão pouco tempo se tornou um professor repetidor.

⁹ Congresso de Milão foi uma conferência internacional de educadores de surdos, em 1880, onde estiveram presentes os profissionais de surdos, excluídos surdos, durante a votação dos três métodos: Oralismo Puro, Comunicação Total e Gestos. O método oralista foi aprovado e adotado pelas escolas e proibiu-se a comunicação de gestos pelos surdos. Podemos encontrar essas informações em Baalbaki; Caldas (2011) e Ramos (2003).

satisfatórios, os surdos apresentavam dificuldades de comunicação, ligados à aprendizagem da leitura e escrita, pois a aquisição da linguagem era por meio de situações descontextualizadas e, portanto, artificial. Mesmo sendo proibida, a língua de sinais sempre esteve presente, mesmo que às margens do sistema (TEIXEIRA, 2004, p. 26).

O ensino do método oralista durou mais de cem anos até emergir a inclusão. Essa duração se deu porque a prática tinha base na crença de que a língua oral era superior a gestos e que deveria ser possível oralizar os surdos, assim como seres sociais normais.

1.3 PISTA ENCONTRADA III: A INCLUSÃO COMO PRÁTICA DE GOVERNAMENTO

Nesta pista, abordo a perspectiva da inclusão como prática de governo, tomada para isso, uma “matriz de experiência” em que se articulam o saber, o poder e a subjetivação pelas teorizações foucaultiana.

Em sua teorização, mais especificamente em seu curso realizado no Collège de France em 1982-1983, que foi publicado mais tarde em *O governo de si e dos outros, a matriz ou foco de experiência* Michel Foucault aponta três eixos que constituem a experiência: “o eixo da formação dos saberes, o eixo da normatividade dos comportamentos e, enfim, o eixo da constituição dos modos de ser do sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 41). A matriz de experiência, segundo Foucault (2010, p.41) possibilita o deslocamento pelas passagens nesses três eixos. Para o primeiro eixo, “a formação dos saberes”, a análise se dá a partir e do ponto de vista da análise pelas práticas discursivas e da história das formas de verificação, para o segundo eixo, “a normatividade dos comportamentos”, a análise se dá nos procedimentos e das tecnologias da governamentalidade, e para o terceiro eixo, a análise se faz nos diferentes modos de ser da

subjetividade, por meio da análise das modalidades e técnicas da relação consigo.

Parto desses três eixos da matriz de experiência que Foucault aborda para analisar, no contexto da inclusão: 1) a questão de possibilitar as práticas discursivas pelos saberes, questão essa que foi constituída no século XX, como explicitarei mais adiante nesta pista; 2) os procedimentos do governo, que governa a população com uma necessidade de incluir todos em uma instituição de ensino até o momento em que ela se torna obrigatória como uma política educacional; 3) o modo pelo qual o indivíduo se sujeita na constituição do ser sujeito, o que se dá na relação consigo e na relação com os outros.

Para realizar a análise a que me proponho, adoto a noção da *inclusão como matriz de experiência*, como trabalhada pelas pesquisadoras Maura Lopes e Juliane Morgenstern (2014), que mostram:

[...] a constituição de uma matriz em que experiências convergem para a conformação de uma forma de vida inclusiva permite-nos interrogar o presente como integrante de uma época em que normas de comportamentos instituem e naturalizam o estar junto, no mesmo espaço, como uma condição necessária para certa estabilidade do Estado, embora algumas exclusões se configurem (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 187).

Nesta pista, não pretendo justificar e/ou discutir a inclusão de tipos específicos de sujeitos, no caso, os surdos, mas pretendo sim discutir que, ao olhar a inclusão como grade de inteligibilidade¹⁰ do nosso tempo, assim como diz Lopes e Morgenstern (2014), podemos deslocar

[...] o entendimento da inclusão como prática vivida pelos sujeitos, ou seja, como um caso a ser conhecido, relatado e pensado para entendê-la como conjuntos de práticas possibilitadas por redes de relações em que a experiência se constitui como atmosfera de seu tempo (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p.186).

¹⁰ MASSCHELEIN e SIMONS (2014) entendem que a inteligibilidade é “tudo que o representa na ordem da realidade e da compreensão” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 34).

Enfim, pretendo mostrar que pode haver o deslocamento e até mesmo a produção de outros modos de compreender a emergência do professor surdo na contemporaneidade.

Nos cursos de *Segurança, território e população* (1978), *Governo dos Vivos* (1979-1980), *Governo de si e dos outros* (1982-1983) e *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II* (1983-1984), Michel Foucault forneceu ferramentas importantes que tornaram possível pensarmos na inclusão, no modo como o Estado constitui historicamente a ação de governar a população e no modo como o indivíduo se torna um ser sujeito para se conduzir a si mesmo e aos outros. Os conceitos-ferramentas são estes: práticas de governo e subjetivação.

Pensar a inclusão como prática de governo possibilitará compreender a história de como o Estado se constituiu e se tornou a forma de governar a população pela verdade da inclusão. Segundo Foucault (2008), a prática de governo, pode ser entendida como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial dos dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 143).

É bem possível a conexão da noção de governo, governo da população ou governar a população, com a noção de governo e de governamentalidade, que Veiga-Neto (2002) sugere para formular as formas de condução das condutas de uns sobre os outros como “a questão da ação ou ato de governar”, que relaciona como “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (VEIGA-NETO, 2002, p. 19 e 21).

O termo ‘governo’, difere do ‘Governo’, sendo que, quando grafado com ‘G’ maiúsculo indica “essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar” (ibid.); e, com ‘g’ minúsculo, indica como uma arte de governar, como “governar uma casa, uma família, não é

essencialmente ter por fim salvar as propriedades da família; é ter como objetivo os indivíduos que compõem a família, suas riquezas e prosperidades; é prestar atenção aos acontecimentos possíveis, às mortes, aos nascimentos, às alianças com outras famílias”, ou seja, “governar um navio é também prestar atenção aos ventos, aos recifes, às tempestades”, não somente “ocupar os marinheiros, da nau e da carga” (FOUCAULT, 2015, p. 415).

Quanto a ‘governamentalidade’, Veiga-Neto (2002) propõe como conjunto de práticas de ‘governo’ com as práticas de ‘subjetivação’, sendo que

é possível afirmar que práticas de *governo* e de *subjetivação* (ação do sujeito sobre ele mesmo) são modificadas e/ou deslocadas de foco fazendo emergir outras formas de *governamentalidades*, dadas pelas contingências políticas, sociais, econômicas, educacionais, etc. enfrentadas respeitando recortes temporais e espaciais (LOPES;FABRIS, 2013, p. 24).

Em que efeito o Estado se constitui para que a inclusão emergja no nosso tempo? Segundo Foucault (2008):

[...] se o Estado existe tal como ele existe agora, seja precisamente graças a essa governamentalidade que é ao mesmo tempo exterior e interior ao Estado, já que são as táticas de governo que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do Estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não-estatal. Portanto, se quiserem, o Estado em sua sobrevivência e o Estado em seus limites só devem ser compreendidos a partir das táticas gerais de governamentalidade (FOUCAULT, 2008, 145).

Pela ‘governamentalidade’, o Estado necessita dessas técnicas de governo para funcionar. Governamentalidade são técnicas que o governo utiliza para governar a população, conduzir o indivíduo de uma ou várias formas. Rech (2010) afirma em relação a isso que a inclusão se torna um ‘imperativo do Estado’, como algo que o Estado necessita para governar a população, colocando a inclusão como algo extremamente importante.

Antes de a inclusão emergir, ao final do século XX, podemos ver os processos históricos da emergência da educação especial. Primeiro em meados do século

XVIII, em que houve a oportunidade de criação de escolas especiais para pessoas com deficiência e as suas especificidades e, depois, já no século XX e XXI com o surgimento da integração e da inclusão, segundo Rech (2010)

Primeiramente, os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais, hospitalares e manicômios. Posteriormente, [...], inicia a criação de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando a oferecer à pessoa com deficiência uma educação moldada, além dos cuidados clínicos (RECH, 2010, p. 74).

A criação de escolas especiais para pessoas com deficiência, que pode ser vista com mais detalhes, inclusive no que se trata da emergência da educação especial, em Mazzota (2011), Lopes e Fabris (2013) e Lopes e Morgenstern (2014), se inicia entre os séculos XVIII e XIX.

Posteriormente, no século XX, foram conquistados os direitos da pessoa com deficiência no cenário político educacional, primeiro em 1948, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, depois em 1961, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, data a partir da qual a Educação Especial foi constituída como um direito da pessoa com deficiência se legitimando esse direito em 1988, pela Constituição da República Federativa do Brasil. De acordo com Lopes e Morgenstern (2014):

[...] pós-promulgação da Constituição de 1988 e em meio às discussões realizadas no cenário mundial, é possível afirmamos que tais acontecimentos foram fortes condições para que a inclusão pudesse emergir depois, no final da década de 1990. Desde a referida Constituição, vimos crescer e se espalhar, nas comunidades escolares e mesmo entre aqueles não diretamente envolvidos com a escola e a Educação, discursos variados sobre a integração e a inclusão (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p.188).

A inclusão, no entanto, foi se constituindo apenas a partir dos anos 1990, quando muitas leis e projetos surgiram como dispositivos para a educação: Declaração de Salamanca (1994), Política Nacional de Educação Especial no Brasil (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996),

Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº2 (2001), UNESCO, dentre outras. Rech (2010) explicita com mais detalhes sobre a emergência da inclusão:

[...] o movimento da “inclusão escolar” foi criado porque, nas décadas de 1970, de 1980 e de início de 1990, existiu um movimento forte pela “integração escolar”. E este veio de forma aleatória e paralela ao anterior, o da “segregação”, ou seja, um não existe sem o outro: são dependentes e existem justamente por causa dessa dependência. Falando de outra forma, para que o movimento da inclusão escolar fosse inventado, outros movimentos precisaram ser (re)inventados também, só que em outra época. Tanto a segregação como a integração acabaram sendo condições de possibilidades para o surgimento e potência da inclusão em nosso tempo (RECH, 2010, p. 48).

Quanto às escolas especiais, sua perda de valor, seguida de sua desconstituição se dá, segundo Lopes e Morgenstern (2014) da seguinte forma:

[...] podemos perceber que partimos da exclusão daqueles que eram ignorados pelo Estado *para* a busca estatística de todos, da reclusão por confinamento *para* a reclusão, em tempo parcial dos indivíduos considerados em risco social para tratamento, educação, formação para o trabalho, enfim, para a reeducação; e de reclusão e espaços de confinamento parcial do tempo *para* uma (ainda almejada) inclusão total.

[...] A política parece clamar pela necessidade de ampliar o atendimento escolar no espaço da escola comum e assim, retira o foco do atendimento em escolas especializadas ou classes especiais (LOPES; MORGENSTERN, 2014. p. 184-185).

Tornando à inclusão no Brasil, é válido dizer que ela se fortalece tornando-se um imperativo do Estado, Segundo Rech (2010):

[...] ficou visível que, no primeiro mandato do Governo¹¹ FHC (1995-1998), o movimento utilizado para expressar a garantia da educação de todos no país sustentava-se na defesa do termo “integração

¹¹ Rech (2010) utiliza o termo “Governo” com ‘G’ maiúsculo para designar a “essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo das pessoas é uma questão de Governo (VEIGA-NETO, 2002, p. 4).

escolar”. Mais claramente, no segundo período, esse termo perdeu força e já é possível perceber, com mais potência, o uso do conceito “inclusão” nos programas e projetos do Governo (RECH, 2010, p. 19).

Percebemos que, a partir do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), iniciou-se um movimento que visava integrar “os alunos que não estavam matriculados nas escolas regulares”. Mas Rech (2010) afirma que o termo “integração” já existia antes da entrada do FHC para presidente:

[...] o termo “integração escolar” já circulava pela sociedade brasileira em 1994, quando FHC foi eleito; isto porque, juntamente com o termo “normalização”, a noção de integração escolar norteava as propostas educacionais da época. [...] o termo no sentido de “inclusão escolar” [...] só teve maior visibilidade a partir do segundo mandato do Governo FHC. Isso aparece, mais especificamente, no ano de 2001, com a criação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. [...] Também nesse ano é sancionado o Plano Nacional de Educação (2001) (RECH, 2010, p. 52-53).

Podemos considerar essa atitude do governo brasileiro como uma forma de controle da população, passando a ocupar o mesmo espaço, a partir de práticas de “normalização”. Partindo do conceito da “norma” cito:

A norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos [...] fazendo de todos um caso seu: normal e anormal. O anormal, portanto, está na norma, está ao abrigo da norma, ainda que seja tomado como um oposto ao normal (VEIGA-NETO, 2011, p. 75).

As normas são, como dizem Lopes e Fabris (2013, p. 41), algo “típico de uma sociedade denominada por alguns como de segurança, por outros de controle”, que “constituem as práticas que determinam a inclusão do presente”. São ações provocadas para regularizar tanto o indivíduo quanto a população,

significa que primeiro se define a *norma* e depois se identifica os sujeitos, sempre de forma dicotômica ou popularizada, como normais e anormais, incluídos e excluídos, sadios e doentes, deficientes e não deficientes, aprendentes e não aprendentes, ricos e pobres, brancos e negros, etc (Lopes e Fabris, 2013, p. 41),

São formas para determinar a norma, sendo que “o normal é que é o primeiro, e a norma se deduz dele” (FOUCAULT, 2008, p. 83), para que o anormal se assemelhe, identifique, nivele e afigure ao normal. Enfim, pensar em *normais* e *anormais* incorporados no mesmo espaço é como deduzir que haja uma ação de governo para que a inclusão seja

mais efetivo, mais econômico, mais permanente – governo da população, então é preciso, antes de mais nada, promover ordenamento possível dos elementos que a compõem. Tal ordenamento, na lógica das políticas de inclusão, funda-se no direito à igualdade, aqui entendida como mesmas garantias de acesso e permanência para todos. O ordenamento dá-se por operações de aproximação, comparação, classificação e atendimento das especificidades (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 8).

Logo, a inclusão de fato teve início no Brasil no segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), e ganhou forças práticas de se relacionar com o outro e consigo mesmo, “o normal” e o “anormal”, numa possibilidade de manter num mesmo espaço e, também, de incluir os alunos que não estavam matriculados nas escolas regulares. Após o término do mandato de Fernando Henrique Cardoso

[...] cada vez de forma mais intensa no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006, 2007-2010) e no governo Dilma Rousseff [...], a dimensão do estar junto no mesmo espaço físico, pode ser vista somada à dimensão relacional, para poder valer o conceito de inclusão que vemos circular nos programas governamentais brasileiros (LOPES; FABRIS, 2011, p. 70).

Nos períodos de presidente Luiz Inácio Lula da Silva, eleito duas vezes, Rech (2010) comenta que

o Governo Lula triplica o número de programas e projetos governamentais, dando maior ênfase para o movimento da inclusão escolar, o que se concretiza, atualmente, a partir da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹²”. (RECH, 2010, p. 53)

¹² Documento nomeado pela Portaria nº 555 e prorrogado pela Portaria nº 948, em 9 de outubro de 2007.

Portanto, a inclusão trata de uma estratégia política de investimento do Estado na regulação de sujeitos “anormais” e, no caso desta pesquisa, sujeitos surdos, por meio de práticas de governo específicas, inclusive sobre a Língua desses sujeitos. Abordo, para concluir esta pista, as práticas de subjetivação nas grelhas da inclusão, práticas que constituem as condutas pela verdade emergida como política de investimento do Estado, especificamente, do ser professor surdo nas instituições de ensino. Segundo Foucault (2004), o processo de subjetivação explicita

efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção do sujeito. Penso, ao contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, [...] de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural (FOUCAULT, 2004, p. 291).

A constituição desse sujeito se dá por meio de práticas várias, como explicita Foucault. Segundo Rose (2011) a subjetivação é

o nome que se pode dar aos efeitos de composição e recomposição de forças, práticas e relações que se esforçam ou operam para transformar o ser humano em diversas formas de sujeito, que sejam capazes de se constituir em sujeitos de suas próprias práticas, bem como das práticas de outros sobre eles (ROSE, 2011, p. 236-237).

E é a partir da noção de práticas de subjetivação, que abordarei como o professor surdo se constitui a partir de uma discussão sobre a emergência desse profissional que se tornou sujeito professor no século XXI.

2 A CONSTITUIÇÃO DA EMERGÊNCIA DO PROFESSOR SURDO NO SÉCULO XXI

Como nos tornamos o que somos? Como nos tornamos professores/as? Talvez a primeira pergunta seja aquela que toda pessoa já se pegou, fazendo a si mesma e a segunda seja a questão que deveria fazer pensar cada professor/a durante a sua formação.

OLIVEIRA (2015, p. 92)

Aproveito-me neste capítulo das questões de Oliveira, nas quais me inspiro, para pensar de qual modo os surdos se tornaram professores pelo fato de Serem Surdos, constituindo-se o foco dessa formação na sua identidade, como uma construção política para uma nova relação de saber e poder.

De acordo com Benvenuto (2006, p. 229), a comunidade linguística e cultural surda “começou a se formar no século XIX e se constituiu claramente no século XX”, “como resultado de outra relação de poder e saber entre surdos e ouvintes”.

Em relação a essa formação, recorro a Vieira-Machado (2012) que, as lutas dos movimentos surdos são ‘ressurgidas’ no século XX:

Apenas na década de 60, no século XX, [...] assistem ao ressurgimento dos movimentos surdos, criando-se a Federação Internacional, composta de várias federações e associações nacionais cujo objetivo central é a luta pelo reconhecimento da língua gestual, melhoria da educação de surdos, acesso deles ao ensino superior, formação de intérpretes e difusão da cultura surda. Cria-se, em 1951 por meio do 1º Congresso Mundial de surdos, a World Federation of the deaf (WFD).

No Brasil, criou-se a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (Feneida) na década de 70, porém ainda instituída por ouvintes. Os surdos eram excluídos de qualquer processo ali instaurado. Apenas em 1987, os surdos conseguem chegar à presidência e trocam o nome para Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis). Aliam-se a WFD e passam, então, a tomar decisões políticas sobre a luta dos

surdos em relação ao reconhecimento da língua gestual na educação e em todos os espaços (VIEIRA-MACHADO, 2012, p. 131-132, grifo meu).

Recorro a Oliveira (2015, 92-93) e aponto que pensar na emergência de Professor Surdo “não significa, contudo, que abandonamos o que nos constituiu até então, transformar é sempre um processo que se dá na ordem da relação daquilo que somos com um outro possível”.

A transformação é necessária para pensarmos, no presente, para além do modo de pensar dos surdos que se conduziram a serem Professores Surdos, o que se deu por conta do foco na política de identidade construída pelo movimento da militância surda.

Tal modo de pensar aponta que os surdos estão expondo aos outros que basta Ser Surdo para ser professor. A transformação viria então a afirmar o fato de que não basta Ser Surdo para ser professor, criando uma possibilidade de pensar em outro modo de o surdo ser professor, ‘fora’ da identidade. A constituição da formação pela identidade como uma prática de condução das condutas dos indivíduos surdos “é produzida de um corpo de saberes e sistema normativo específicos que participam da invenção das práticas de formação” (OLIVEIRA, 2015, p. 43).

Proponho aqui analisar “como nos tornamos professores/as no interior de certas práticas que tomam por objeto a condução da conduta docente” (OLIVEIRA, 2015, p. 92), parto para isso do documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Aponto algumas partes desse documento que marcam a emergência do Professor Surdo no século XXI.

Estão classificadas no documento três partes: 1) Políticas e práticas educacionais para surdos; 2) Comunidade, cultura e identidade; e 3) Formação

profissional surdo. Na primeira parte classificada, são relatados os Direitos Humanos, a escola de Surdos, as classes especiais para surdos e as reações entre o professor surdo e o professor ouvinte. Na segunda parte classificada, são relatados a identidade surda com as Línguas de Sinais, o currículo da Escola de Surdos, a relação entre a escola de surdos e a comunidade surda, as relações com a família, as Artes Surdas e as culturas Surdas. Na última parte classificada, são relatados os educadores surdos, o instrutor de língua de Sinais, o monitor surdo, o pesquisador surdo e os surdos universitários.

Busco esse documento para uma análise histórica que marcou as práticas da constituição do sujeito surdo em adquirir uma formação pelo foco da identidade assim levando a uma política surda pelo movimento da militância da causa surda, para que os outros sejam conduzidos por uma verdade inventada.

Na parte “Políticas e práticas educacionais para surdos” do documento são descritos os passos dessas práticas nos Direitos Humanos. Nela se relata:

6. Levar em conta o conhecimento da língua de sinais para a escolha dos professores de surdos. Entende-se como prova de conhecimento em língua de sinais: **certificado específico de curso reconhecido pelas Associações e Federações de Surdos, com aprovação posterior em banca constituída pela comunidade surda.**

14. **Realizar estudos** a fim de levantar a real situação educacional dos surdos: escolaridade, número de surdos não atendidos, evadidos, analfabetos, etc.

20. Promover a recuperação daqueles **indivíduos surdos que por muitos anos foram mantidos no "cativeiro" dos ouvintes**, possibilitando sua integração à sociedade.

22. Considerar que **a integração/inclusão é prejudicial à cultura, à língua e à identidade surdas.**

23. Propor **o fim da política de inclusão/integração**, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo **(grifo meu).**

Podemos perceber nas partes postadas no documento que ele foi uma forma de resistência da militância da causa surda, de forma a defender os direitos dos

surdos à escolarização pelo respeito da língua e cultura. No momento detalhado na pista III que trata da política da inclusão iniciada ao final do século XIX e constituída no século XX, foi apontado que há uma resistência surda criada pela comunidade surda, reunida em debater para que fosse possível o Estado viabilizar aos indivíduos surdos o acesso à escolaridade.

Essa resistência surda produz uma esperança para que o Estado autorize as práticas de regulação dos indivíduos surdos pelas outras entidades. Essas entidades são as associações e federações dos surdos, constituídas pela comunidade surda.

Nas partes postadas no documento, vejo o modo em que inclusão estava sendo iniciada no final do século XIX. Naquele momento, era mais utilizado o termo 'integração', passando, no século XX, por meio do presidente Fernando Henrique Cardoso, a ser mais comum o uso de 'integração/inclusão'¹³. Podemos visualizar a partir de então os modos pelo qual os indivíduos surdos deveriam estar sendo integrados/incluídos nas escolas, respeitando os direitos humanos surdos.

Em relação a esse contexto, as partes no documento apontam que: é necessário: 1) a estatística dos indivíduos surdos por classes ou categorias (parte 14); 2) recuperar os indivíduos surdos por meio da normalização, focando no padrão da identidade surda (parte 20); 3) criticar as atitudes do Estado pela estratégia de emergir uma possibilidade da inclusão, que esta não seja o espaço de 'cativeiro', e, além disso, possibilitar uma adaptação à norma para os indivíduos surdos (partes 22 e 23); enfim, 4) autorizar as propostas de investimento das Associações e Federações de Surdos para ofertar cursos e com aprovação da banca pela comunidade surda (parte 6).

Vejo também no documento que ele parte para o enfrentamento ao Estado para que funcionem a escola de surdos e as classes especiais para surdos, promovendo "o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo centro de

¹³ Para mais detalhes de especificar nos termos de 'integração' e 'integração/inclusão', é possível consultar Rech (2010).

encontro com o semelhante para a produção inicial da identidade surda” (parte 26). E, seguindo a noção da identidade surda, relata ainda mais:

37. A aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a **presença de professor surdo** e o contato com a comunidade surda **possibilitam ao surdo adquirir sua identidade**.

54. Incentivar o contato do surdo com a comunidade surda, pois a **construção das identidades surdas** se dá prioritariamente no contato com outros surdos.

55. Reconhecer que a pessoa surda é um sujeito com identidade surda. O objetivo de **mudar o surdo para torná-lo igual a um ouvinte é um desrespeito à sua identidade** e à sua condição de cidadão.

115. Recomendar ao professor surdo a reflexão sobre a representação de sua identidade surda, uma vez que ele é, fundamentalmente, **um modelo de identidade para a criança surda (grifo meu)**.

Nesse contexto, o início da produção da identidade surda, relatada no documento, foi uma grande potência da militância surda, que enfrenta o Estado de forma a possibilitar a regulação dos indivíduos surdos, por meio da condução de seus semelhantes pelo foco da identidade. Essas práticas de condutas servem ao Estado para que ele regule os indivíduos surdos por meio de sua identidade surda nas escolas.

As práticas para a condução das condutas deveriam, assim, “(f)azer com que **todos os surdos, inclusive crianças e adolescentes**, tenham direito à convivência e proximidade com a comunidade de surdos” (parte 82 – grifo meu). Assim, a escola seria um espaço em que ‘todos’ os surdos tivessem o direito de convivência e proximidade com outros surdos, inclusive ‘professores surdos’. Em relação a isso, Fernandes e Moreira (2014, p. 63) apontam que a presença de professores surdos como modelos de identificação linguística e cultural deveria ser garantida nas escolas. O documento relata ainda que a política deveria:

50. Assegurar que o **professor surdo tenha direito e prioridade** de trabalho em escola de surdos.

51. Considerar os professores surdos como educadores. [grifo meu]

Segundo esse documento, a presença do 'professor surdo' nas escolas como 'prioridade' é de máxima importância para a representação da identidade surda para outros surdos, crianças e adolescentes, de forma que, por meio desses modelos, esse grupo de indivíduos adquira os modos da constituição do sujeito surdo, o que se faz com fins na construção dessa política de forma esperada.

A formação do Professor Surdo, relatada no documento é interessante para visualizar de que forma o sujeito surdo foi constituído para essa formação, que seria: a) Propor contato **obrigatório com associações ou federações de surdos** para a formação de pessoas com prática e conhecimento em língua de sinais (parte 61); b) Considerar que **a língua de sinais é própria da comunidade surda**, garantindo que **o ensino de línguas de sinais seja exclusiva dos instrutores surdos** (parte 66); c) **Desenvolver ao máximo a educação e a formação das pessoas surdas** (parte 111); d) **Criar cursos profissionalizantes para surdos** nas escolas de surdos de 2º Grau (parte 112); e) **(c)riar cursos específicos para surdos como instrutores de língua de sinais, solicitando junto às associações e federações de surdos**, que devem ser o centro de apoio das pessoas que as procuram (parte 113); f) Garantir que a escola de surdos tenha **a presença de profissionais que sejam surdos**, já que devem ser ouvidos quando se trata de questões próprias de sua comunidade (parte 116); g) Garantir que a profissão do Instrutor de línguas de sinais **seja exclusiva dos surdos** e (o)bservar que **o ensino de língua de sinais requer instrutores surdos com formação** (parte 121 e 122); h) Exigir que a **formação mínima** do instrutor surdo seja de **nível médio** (parte 125); i) **Encaminhar o instrutor surdo** com conhecimento no campo da educação de surdos **para trabalhar em escolas**; j) **Buscar a regulamentação da profissão de instrutor de língua de sinais, em parceria com associações e federações de surdos**, para obter o reconhecimento legal da profissão (parte 123); k) **Implementar o curso de formação de Instrutor** na escola de ensino médio de surdos como uma habilitação específica e

(i)mplementar os agentes multiplicadores para formação de instrutores surdos (partes 126 e 127); l) **Assegurar que os surdos com formação e experiência profissional coordenem os instrutores surdos** (parte 124); e, enfim, m) **(i)ncentivar na comunidade surda a escolha pelas carreiras de licenciatura** (parte 119) (grifo meu).

Com isso, é possível visualizar, no presente, a inclusão selecionada na forma de práticas de governo, nas políticas educacionais e no interior das escolas. Nessas práticas o professor surdo é inserido nas escolas para o ensino de Libras, e ele é priorizado na contratação.

Levando em conta essa visualização é que tomo esse documento para uma análise da emergência do “Professor Surdo”, iniciada com a formação desse sujeito no século XXI, partindo no ano 2000, por meio do primeiro curso nacional de capacitação de Instrutores e Multiplicadores Surdos de Língua de Sinais (LIBRAS), do qual a professora Dra. Tanya Felipe participava como coordenadora do Programa Nacional Interiorizando a LIBRAS pela FENEIS, em convênio no MEC/SEESP/FNDE (Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação em todo o Brasil. *Ser Surdo* era a condição para participar desse projeto.

Apesar de todo processo histórico do movimento de lutas para pessoas com deficiência terem oportunidades a seus direitos, foi apenas partindo de 1981, ano internacional das pessoas deficientes, que se possibilitou a criação de futuras leis, decretos e até as normas da ONU (Organização das Nações Unidas).

No entanto, foi o projeto da FENEIS, proposto pela prof. Dra Tanya Felipe, que direcionou a ideia dos surdos como ‘pessoas com deficiência’ para conseguir a realização da aprovação do curso pelo MEC, por meio das políticas da pessoa com deficiência. Segundo Felipe

(c)oncomitantemente a essas políticas, a Federação Nacional de Integração dos Surdos – FENEIS – vem reivindicando, desde 1987, modificações para a Educação de Pessoas Surdas, lutando pela

oficialização da LIBRAS, pelo reconhecimento da função do Instrutor Surdo e do Intérprete de LIBRAS nas escolas públicas e universidades (FELIPE, 2006, p. 35).

Podemos encontrar no movimento da FENEIS a preocupação e a defesa pela luta e a criação dos direitos para pessoas surdas. A FENEIS é um órgão para surdos que é sem fins lucrativos e conseguiu estabelecer os argumentos nas políticas para que outras leis e projetos pudessem ser possíveis, criando oportunidades para pessoas surdas legitimarem os direitos. Podemos encontrar no projeto do Programa Nacional Interiorizando a Libras, a aprovação no Plano Nacional de Educação pela lei nº 10.172, em janeiro de 2001, na parte 8.3 que se refere à Educação Especial em “Objetivos e Metas”. Nesse projeto, Felipe argumenta que deverá ser implantado

o ensino de Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante **um programa de formação de Instrutores**, em parceria com organizações não-governamentais (FELIPE, 2010, p. 43, grifo meu).

A aprovação do projeto do Programa Nacional Interiorizando a LIBRAS foi de responsabilidade da FENEIS e também se fez em parceria com a APADA (Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos) possibilitando assim que se ofertassem

cursos de metodologia para ensino de LIBRAS que têm capacitado surdos para serem Instrutores de LIBRAS: distribuição de livros, fitas, CDS e dicionários sobre a LIBRAS para as redes públicas de todos os Estados e criação, nos 27 Estados, dos Centros de Atendimento a Surdos e de Capacitação de Profissionais da Educação na Área da Surdez – CAS (FELIPE, 2010, p. 44).

Os surdos que fizeram a capacitação, digo, os primeiros instrutores surdos, se tornaram responsáveis por ministrar cursos para outros surdos. Podemos encontrar no projeto

A partir de 2004, com o Programa Nacional Interiorizando a LIBRAS, o MEC-SEEP-FNDE, e **dando continuidade ao programa anterior**, estamos levando, agora, a LIBRAS para cidades do interior dos Estados brasileiros. Portanto, através do convênio anuais com a FENEIS e em parceria com todas as secretarias de educação dos Estados, o MEC-SEESP-FNDE vem oferecendo básicos de LIBRAS e cursos de capacitação para instrutores, quando também é feito um aprofundamento na metodologia LIBRAS em Contexto, **para os Instrutores que fizeram o curso em 2001 e já estão ministrando cursos em seus Estados** (FELIPE, 2010, p. 44, grifo meu).

Portanto, a continuidade do projeto é uma prática em que há um forte investimento do Estado, na intenção de formar indivíduos surdos para exercerem a docência por meio do ensino de Libras.

A aprovação do decreto 5626/2005 regulamentou a Lei de Libras, (Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002) nos movimentos surdos, lutando pela sua inclusão no espaço escolar não só como discentes, mas também como docentes que conseguem que na política de inclusão haja um interesse do Estado em formar o Professor Surdo, o que foi feito pelo decreto que institucionaliza os anseios da comunidade e militância surda, seja conduzido pela identidade.

As diferentes práticas de governo chanceladas pelo projeto desenvolvido pela FENEIS subjetivaram a comunidade surda a permanecer na luta com o Estado para o funcionamento da inclusão. Foi um projeto governamental para a multiplicação, inicialmente de instrutores surdos¹⁴ no país e, posteriormente, de investimentos do Estado que se ampliaram para criar formação em nível superior específica, para manter esses sujeitos na docência, na escola, contemplando a própria LDB, que determina que os professores devem ter ensino superior.

¹⁴ A presença dos instrutores surdos deve-se ao fato de que precisavam de surdos para exercer o ensino de Libras, porém em sua grande maioria, esses sujeitos, no máximo, tinham o ensino médio. Aqui no Estado do Espírito Santo, os primeiros instrutores surdos foram formados no ano 2000 por meio desse projeto. Contudo, pelos relatos, foi muito difícil conseguir surdos com grau superior. No ano 2000, não se tinha esse sujeito, indo para fazer a formação em Brasília, dois surdos com ensino médio. Dos dois, um deles já tinha o ensino médio completo, e cursava curso de ensino superior em Teologia, não se constituindo um curso regulamentado pelo MEC.

As práticas de resistência surda para que haja uma adequação das políticas a uma espécie de norma surda possibilitam que o Estado governe ‘também’ os sujeitos surdos, o que endossa esta norma: para ensinar LIBRAS deve-se ser surdo.

A partir dessas práticas, podemos nos perguntar se Ser Surdo legitima a prática docente no ensino de Libras? Ou que, para ensinar Libras, só servem surdos e não ouvintes? Ou mesmo ainda, quais seriam os efeitos desse direcionamento para que as pessoas surdas, e somente elas, assumam o ensino de Libras?

Podemos verificar um argumento muito interessante para esses questionamentos em Felipe:

Os surdos, embora sem titulação acadêmica para o ensino de línguas, **são proficientes na língua brasileira de sinais**. Assim a FENEIS vem realizando cursos para professores (surdos e ouvintes), bem como cursos para formação de intérpretes, visando a melhoria da educação de alunos surdos matriculados na Educação Básica. **Considerando a extrema carência de professores com formação em LIBRAS** e a conseqüente formação de intérpretes, **justificou-se assumir o desafio** (FELIPE, 2006, p. 45, grifo meu)

Encontramos no argumento acima a prática do movimento de militância surda de que surdos, somente ‘surdos’, podem ser profissionais do ensino de Libras, pois *são proficientes na língua brasileira de sinais*, enquanto os ouvintes são direcionados para serem *intérpretes de Libras*. Essa prática é reafirmada mesmo pela FENEIS, que se justifica no documento, dizendo *assumir o desafio*. Essas práticas se tornaram desde então primordiais, sendo seguidas a rigor, subjetivando a se conduzirem com seus próprios discursos muitos sujeitos.

Agora, será que só pela proficiência na língua se garante a docência? Quais efeitos contemporâneos foram causados nessa flexibilização na cobrança de formação dos surdos? Quais verdades passaram a circular?

A potência desse projeto se inicia como uma forma de *resistência surda*, mas logo é captada pela política de inclusão, no decreto nº 5.626/2005, e agrega-se a isso o fato de muitas associações dos surdos maximizaram a potência da Libras como uma luta pelos direitos dos surdos de acessarem as escolas.

Nesse ponto, a lei de Libras nº 10.436/2002 e o decreto nº 5.626/2005 ganham forças para a comunidade surda na forma de uma certa institucionalização da militância surda. Assim, enquanto o festejo por essas vitórias se perpetua, principalmente no que tange aos ganhos na contratação de profissionais da área da surdez, o Estado, desde então cumprindo à legislação, tem contratado professores surdos compulsoriamente. Ele tem também pouco ou nada investido na formação docente desses sujeitos, colocando-os para dentro da inclusão, mas em seu devido lugar, um docente “surdo” e pronto. É surdo? Então é docente. Porque haveria formação?

Portanto, a escola fortalece a potência e cria espaços como territórios para sujeitos surdos estarem incluídos. Nesses espaços, a Libras, como convivência, fracassa como potência da diferença e de luta no fortalecimento da inclusão a partir de sua massiva entrada no espaço escolar, o que provoca o esvaziamento das associações e o que desmobiliza os surdos relegando seus encontros ao espaço escolar.

E com o sucateamento das escolas especiais para surdos, os surdos passam a ficar espalhados por TODAS as escolas e passam a ser um povo em diáspora. Ao não se encontrarem mais, suas lutas ficam esvaziadas. E, mesmo que estejam na escola vivendo a “docência” da Libras (sim, eles criam outras estratégias para sobreviver neste tempo em que muito se fala da Libras e contraditoriamente) cada vez menos pessoas vem aprendendo ela de fato como uma manifestação cultural. Ela passa a ser reduzida a mais uma tecnologia de comunicação e acessibilidade.

A Libras como “potência de vida”, como cultura e contato com o outro, com o surdo-surdo e os surdo-ouvintes, defendida pelo movimento surdo, é absorvida pelo sistema e se torna uma ferramenta de práticas de governo para que a

inclusão permaneça nas escolas como forma de cumprir o dever do Estado para que haja uma convivência tranquila entre surdos e ouvintes no mesmo espaço, garantindo a segurança de todos e a permanência de TODOS juntos. A Libras passa a ser valorizada então como ‘recurso pedagógico’ e não como língua de vida de um grupo.

Quantos alunos surdos só ficam na escola porque a Libras está lá sendo usada como recurso pedagógico? Alunos surdos nas escolas, sem convivência com outros surdos e comunidade surda conseguem aprender a Libras já que ela não é utilizada como língua, mas como uma tecnologia? A que educação estamos nos referindo e estamos nomeando de bilíngue? Bilíngue apenas com a Libras como algo exótico e belo, ou mesmo como a visibilidade pura da inclusão? De que forma as subjetividades surdas vão sendo constituídas no presente?

A inclusão segue o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 para a implementação do cargo de professor de Libras. Ela, no entanto, não propõe a Libras como língua para o ensino como as outras disciplinas, nem como parte da grade curricular, mas sim como recurso pedagógico. Recurso pedagógico seria uma forma de a Libras se tornar um apoio para alunos surdos na educação especial, pelo contato com ‘professor surdo’ proposto pelo sistema de educação, em uma política de inclusão. Ressaltando o ‘professor surdo’ e não o professor de Libras.

Com o esvaziamento das associações dos surdos a partir das lutas surdas para que a Libras esteja incluída nas escolas, para onde os surdos vão? A ideia de “escola para todos”, ou de “educação para todos”, sistematicamente propõe que TODOS estejam na escola, operando esta como uma *instituição de sequestro*¹⁵, que subjetiva os sujeitos surdos a se encontrarem em seus espaços por meio da obrigatoriedade de frequentarem seu lugar. A condição

¹⁵ *Instituição de sequestro* é um conceito de Foucault citado por Veiga-Neto (2011, p. 76) que são “capazes de capturar nossos corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas tecnologias de poder nos espaços como prisão, manicômio, fábrica, o quartel, e principalmente nas escolas pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude”.

para vivermos neste tempo é de que TODOS devem estar incluídos nas escolas e, assim, todos tornem seus movimentos previstos e economicamente governáveis. Dessa forma, com o “papel da Educação para a fabricação dos sujeitos” (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 179), tornam-se fabricados pela escola.

Os sujeitos surdos, professores e instrutores, sentem necessidade inserção nas escolas, o que se dá por uma preocupação em defender um território para criar uma *norma surda*¹⁶, em subjetivar os sujeitos surdos nas escolas, como um tribalismo. Sennet (2013, 0. 14) afirma que o “tribalismo une solidariedade com aqueles que se parecem e agressão aos que são diferentes. É um impulso natural [...] a tribo é necessária para sua sobrevivência”.

O tribalismo é uma lógica a partir da qual aqueles que são próximos de nós, semelhantes a nós, deveriam estar juntos, como uma soma, para possibilidade de aumentar a tribo em prol de sua própria defesa de sobrevivência e em prol daquilo pelo que acredita e luta. Apesar do espaço conquistado por surdos e de sua sobrevivência com outros surdos no espaço da escola, o surdo é tratado ainda como pessoa com deficiência, que é “de um corpo marcado pela surdez” marcado pelas “verdades que são construídas social e temporalmente” (LOPES, 2012, p. 4). Segundo Lopes (2012):

Diferentes especialistas de distintos campos do saber empenham esforços para classificar, caracterizar e identificar o sujeito surdo. Os otorrinolaringologistas, os fonoaudiólogos, entre outros especialistas da saúde, afirmam que surdez é uma perda sensorial inata ou adquirida que se apresenta em diferentes níveis (leve, moderado, severo e profundo); muitos biólogos buscam explicações para a surdez em fatores hereditários; profissionais da computação e da informática buscam criar condições digitais para promover a participação dos sujeitos surdos na sociedade e nas redes sociais; professores de diferentes áreas olham para os alunos surdos como aqueles que possuem uma deficiência e precisam ser normalizados ou como sujeitos representantes de uma comunidade linguística-cultural específica etc. (LOPES, 2012, p. 4)

¹⁶ *Norma Surda* para Veiga-Neto e Lopes (2006) é uma “invenção de uma norma surda escolarizada acaba distribuindo os sujeitos surdos no espaço escolar, em posições distintas que podem estar mais próximos ou mais distantes daquelas apontadas como sendo aceitas pelo grupo” (VEIGA-NETO; LOPES, 2006, p. 83).

A mesma autora mencionada acima afirma que a “surdez é uma grande invenção” (LOPES, 2011, p. 7), que “produz/inventa uma forma de olhar o sujeito surdo, bem como inventa formas de posicioná-lo social, cultural, política, econômica, jurídica e educacionalmente” (LOPES, 2012. p. 4-5).

Existem registros de fatos e de muitas acusações e críticas de pessoas, surdos e ouvintes, que entram em conflito e/ou oposição em relação de saber e poder do campo da surdez. Um exemplo é citado pelas autoras Vieira-Machado e Lopes (2015):

Desde a perspectiva da militância surda, as práticas audistas são as vilãs na história dos surdos na Modernidade. Desde a perspectiva da normalização clínica, essas práticas investem esforços para criarem melhores condições de vida àqueles que não ouvem. Subverter análises extremistas— tanto aquelas que defendem práticas que comporiam um “mundo surdo”, orientadas pelo princípio que ser surdo é normal, quanto aquelas que defendem práticas de normalização surda, orientadas pelo princípio que ouvir é normal— exige pensar de outros modos às relações entre poder e saber (VIEIRA-MACHADO; LOPES, 2015, p. 2, grifo meu)

A perspectiva de olhar o surdo como material, referida ao ‘corpo natural’ ou ‘corpo normal’, faz com que ele seja tratado como um ser deficiente, dependente de tratamento eterno, incurável. Já a perspectiva de olhar o surdo como ‘uma coisa’ referida a uma identidade cultural do Ser Surdo o trata como um ser normal. Esse olhar do “Ser Surdo” é diferente de outros olhares que se referem a ele como um ser estranho, ser outro, ser diferente, ser anormal e ser recém-chegado ou recém-nascido.

Há outros casos em que surdos são acusados por serem ‘guetos’ ou ‘segregados’ como quem luta para a não-inclusão, e há casos de surdos que lutam pelo direito de uma educação de igualdade de propor uma língua de instrução que seja de Libras e que tenha o português escrito como segunda língua, se denominando uma educação bilíngue, que refere à um ambiente bilíngue. E assim por diante.

Michel Foucault em *A ordem do discurso*, esclarece uma maneira de determinar os tipos de discursos que se posicionam em relação a alguma coisa: ao sujeito, à inclusão, à escola, à educação, e assim por diante. Cito:

[...] não se trata de dominar os poderes que ele têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo (FOUCAULT, 2013, p. 35).

No campo da surdez, a invenção dela se refere ao sujeito surdo ou àquele espaço que impõe ou permite acesso aos sujeitos surdos. Essas são maneiras que determinam os certos tipos de discursos para o seu 'funcionamento' de acordo com suas regras definidas. Nesse sentido, não é qualquer 'um' que é convidado para declarar o seu próprio discurso, mas aquele 'um' qualificado para manter certas exigências dos discursos, discursos esses que são produzidos e inventados por 'eles' (o movimento surdo, pesquisadores acadêmicos, surdos e ouvintes) no campo da surdez. Como na educação, aqueles que falam sobre a educação, segundo Foucault (2013):

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, **em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo** (FOUCAULT, 2013, p. 41)

Portanto, tanto no campo da surdez quanto na educação, as relações de poder e saber são produzidas, emergidas e geradas pelos seus tipos de discursos, caso contrário, não há poder e saber. Mas, no campo da surdez estamos sendo transformados, sujeitados, engajados e impedidos por uma verdade. Seja qual verdade for produzida e/ou inventada, há uma relação de saber e poder.

Dessa forma, quando nos transformamos em sujeitos por uma verdade, podemos, talvez, estar agindo com *ignorância*. Recorro a Kohan (2009), que se baseia no pensamento do filósofo Sócrates, e afirma que todos os seres humanos são ignorantes, e cito:

De fato, **todos os seres humanos o somos**. A questão principal passa pela relação que temos com a ignorância. Alguns a negam, ignoram-na. **Esse é o principal defeito de um ser humano, parece querer dizer Sócrates: ignorar sua ignorância**. [...] Sócrates conclui que é o único em Atenas que sabe de sua ignorância, que ignora todas as outras coisas, menos a sua ignorância. E isso o torna o mais sábio. **O problema principal dos que ignoram a ignorância é que se fixam a uma relação disfarçada com o saber e, baseando-se nessa relação, fecham-se a poder saber o que de fato ignoram. Obstruem toda busca. Como se fosse pouco, quando alguém lhes mostra suas ilusões, reagem violentamente, como fizeram contra Sócrates** (KOHAN, 2009, p. 25, grifo meu).

Aqueles que falam do sujeito surdo, da escola, da inclusão, da educação, dentre outros, não podem “obstruir toda busca” do saber pelo outro, isso “ignora a ignorância”. Não podemos só fixar o saber de si e ignorar o saber do outro, uma vez que perderíamos com isso a possibilidade do conhecimento que foi construindo por uma verdade que desconhecemos. Visibilizar o saber do outro e tomar como uma experiência para o ato de questionar é o que torna o indivíduo um ‘sábio’, e esse trajeto é, de fato, assumir a sua ignorância. Kohan (2009, p. 26) diz que a *ignorância* não é “somente uma negatividade, pode ser todo o contrário, a afirmação que torna possível o saber, o pensamento, enfim, uma vida digna para os seres humanos”.

Então, a política da surdez envolve vários saberes e discursos produzidos historicamente em distintos campos. Educação especial é uma parte e surdos como marcas culturais é uma outra parte da política da surdez. Quanto a isso, afirma Lopes (2011, p. 7) que a “surdez é uma grande invenção. Não estou me referindo aqui à surdez como materialidade inscrita em um corpo, mas à surdez como construção de um olhar sobre aquele que não ouve”.

A partir da afirmação da autora, apoio-me na surdez que está interpretada não na materialidade do corpo, mas sim culturalmente nos vários campos

discursivos. Portanto, a surdez é uma construção de vários olhares discursivos desde no século XIX até os dias atuais e acredito que em cada espaço existem diversas visões diferentes – religiosas, políticas, educacionais, entre outras.

No entanto, as secretarias de educação produzem os discursos sobre a educação no campo da surdez, inseridos na educação especial. Os professores e instrutores surdos coadunam-se sem uma crítica ou mesmo sem visualizar (ou não querem visualizar) o que está acontecendo com a Língua a fim de manterem a própria vida de trabalhador com próprio salário, de forma que, com isso, as bandeiras defendidas pela “resistência surda” acabam por se minimizar. De acordo com Lopes (2013):

[...] a resistência no sentido que lhe dá Foucault (1997), ou seja, como um movimento interno à própria “invenção surdez” e ao próprio acontecimento do “tornar-se surdo” – um movimento de suspeita permanente sobre si e sobre as relações que os surdos vivenciam, um movimento de abertura feito dentro da própria invenção “ser surdo” que rompe com fronteiras discursivas, espaciais e temporais (LOPES, 2013, p. 10).

A resistência surda é minimizada quando a política da surdez conduzida pelos movimentos é captada pelo sistema da inclusão como discurso dominante e ocupa o tempo e o espaço de vários sujeitos surdos nas escolas.

Nos discursos das secretarias de educação se conserva a inclusão como imperativo do Estado, funcionando a educação especial para alunos diferentes. Nesse contexto, a estratégia educacional incorpora os corpos surdos como uma materialidade nas escolas, conformando uma verdade sobre a inclusão, constituindo a Libras como recurso e não como língua de instrução.

Aproveito-me da afirmação de Lopes (2011) de que a “surdez é uma grande invenção”, para realizar a reflexão sobre o discurso em torno do “Professor Surdo” que é inventado no nosso tempo. A invenção existe em vários discursos e saberes no campo discursivo, sendo impossível haver uma separação entre as várias áreas (clínica, religião, justiça, educação e entre outras) nas quais o sujeito surdo está inserido. Segundo Lopes (2011)

Se a linguagem nos permite entrar em um campo social de produção de verdades e de representações, ela também nos permite inventar as próprias coisas; nesse caso específico, inventar a surdez de muitas formas, dependendo das relações que estamos mergulhados. [...] Afirmar que a surdez é uma invenção é dizer que, sobre um corpo surdo, se inscrevem saberes que me permite significar o sujeito surdo dentro do contexto social, cultura e comunicativo em que ela está inserido. Não há como fazer significações sem que haja conhecimentos, representações sobre o que é ser surdo e o que seja surdez (LOPES, 2011, p. 16).

No próximo passo desta pesquisa são demonstradas narrativas (entrevistas) trabalhadas como uma metodologia de analisar as práticas nas quais os sujeitos surdos são constituídos como professores surdos, que estão inseridos nas escolas de ensino onde “a produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam, sendo a escola um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito” (ANDRADE, 2008, p. 174). A linguagem será um modo de analisar as narrativas como uma possibilidade de perceber práticas que constituem a *subjetividade* dos sujeitos surdos nas escolas: os efeitos, atitudes, pensamentos, relações com aluno e/ou professor surdo conduzido pelo sistema de educação e as práticas de *governamento* por meio das quais os sujeitos surdos são dominados e governados pelo Estado, como formas de conduzir nos espaços da inclusão.

3 NARRATIVAS DOS PROFESSORES SURDOS: PRÁTICAS QUE CONSTITUEM A SUBJEVIDADE DE SER PROFESSOR

Abordo aqui a discussão dos dados retirados nos materiais reunidos pelas narrativas dos professores surdos que atuam nas instituições de ensino pela prefeitura de Vitória e pelo Estado do Espírito Santo, dados que tratam das experiências narradas por eles quanto às práticas que constituem o ser professor surdo pelas verdades que circulam.

Utilizo esse procedimento metodológico da “narrativa surda” por meio da pergunta: “Qual o seu papel de professor na escola?”. Essas narrativas são produzidas por professores surdos atuantes nas instituições de ensino como forma de buscar experiências de si com o outro surdo discente. Pretendo com isso buscar não as respostas ‘certas’, nem distinguir do certo o errado e nem do verdadeiro o falso, mas pretendo sim buscar as verdades que subjetivam esses docentes; bem como abordar como são governados pelo Estado e pelo próprio regime de verdade.

A narrativa caminha em direção aos saberes da comunidade surda e a como esses saberes são estabelecidos pelas relações de poder que circulam por meio de diferentes construções discursivas da noção de ser “professor surdo”, e como se situam a partir da emergência deste profissional. Cito:

As entrevistas não permitem dizer *uma* ou *a verdade* sobre as coisas e fatos, mas pode-se considera-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação (mesmo que provisória e parcial) (ANDRADE, 2008, p. 175).

A autora afirma que a entrevista não é como uma adivinhação dos problemas a serem resolvidos, ou um resultado para futuras mudanças. As entrevistas são uma possibilidade de observar e analisar os “múltiplos discursos que agem sobre os sujeitos e seus efeitos e que nos fazem perceber o quanto as coisas

ditas no âmbito da – ou em torno da – cultura são produzidas e/ou inventadas” (ANDRADE, 2008, p. 177).

Por que escolhi a metodologia de pesquisa narrativa?

Andrade localiza essas “narrativas” pelo pensamento de Larrosa Bondía:

Larrosa Bondía (1994) diz que a etimologia da palavra narrar vem de *narrare*, que poderia ser entendida como *arrastar para frente*; a palavra “deriva também de ‘gnarus’ que é, ao mesmo tempo, ‘o que sabe’ e ‘o que viu’” (*ibidem*, p. 68). A expressão *o que viu*, por sua vez, vem do grego *istor*, que significa *história* ou *historiador*. Esse jogo de palavras articulados pelo referido autor justifica a ideia de que aquele que narra “é o que leva para frente, apresentando de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória” (*ibidem*, p. 68) (ANDRADE, 2008, p. 176).

No entanto, as narrativas são formas de *arrastar para frente* aquilo que se ‘sabe’ e o que se ‘viu’ nos tempos da sua história e que é guardado na memória para expressar ao mundo que não visibilizam as narrativas possíveis desse sujeito surdo que é professor.

Andrade (2008) afirma, porém, que as narrativas são também atravessadas por relações de poder construídas em torno de discursos hegemônicos criados pelos personagens narradores que, neste caso, são pesquisadores, linguistas e professores, surdos e ouvintes, que se posicionam como contradiscurso àqueles que não são destinados à surdez pelo reconhecimento político nas perspectivas do sujeito surdo pela língua, pela cultura e pela identidade.

Os sujeitos surdos, digo, os professores surdos, assumidos como personagens narradores, são constituídos em diferentes discursos, em diferentes histórias particulares sobre o mundo, sobre o lugar, sobre os grupos, e sobre si mesmos e sobre os outros.

Dessa forma, recorro a Michel Foucault (2013, p. 10), e afirmo que o discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Também menciona Foucault (2013, p. 20) a “parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo”:

[...] visto que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso. [...] Suponho, mas sem ter muita certeza, que não há sociedade onde existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar, fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza (FOUCAULT, 2013, p. 20).

Os discursos são produções da verdade, não quer dizer que os sujeitos são produtores da verdade. Veiga-Neto (2011, p. 44) afirma que, “para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes”. Os sujeitos que pronunciam os discursos, “indefinidamente, para além da sua formulação, são *ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer” (FOUCAULT, 2013, p. 20), são constituídos como uma prática, afirma Veiga-Neto (2011, p. 45), “é o discurso que constitui a prática”.

Conforme Michel Foucault (2011), no rodapé, declara, o ato da verdade pelo qual a verdade se manifesta e, pelo qual o sujeito mantém a relação com a verdade por meio de seus discursos e de suas práticas, cita:

o tipo de ato pelo qual o sujeito, dizendo a verdade, *manifesta-se*, e com isso eu quero dizer: representa a si mesmo e é reconhecido pelos outros como dizendo a verdade. Trata-se de analisar **não as formas do discurso** tais como ele é reconhecido como verdadeiro, **mas: sob qual forma se apresenta**, a seus próprios olhos e aos olhos dos outros, aquele que diz a verdade, [qual é] a forma do sujeito ao dizer a verdade (FOUCAULT, 2011, p. 46, grifo meu).

O ato da manifestação da verdade pelo qual o sujeito é submetido àquela verdade de manifestar por meio de práticas discursivas que produzem um “sujeito verdadeiro” por meio de formas específicas de como são manifestadas.

Dessa forma, Foucault (2011) explicita que há dois tipos de significado para o sujeito: 1) sujeito a alguém pelo controle e dependência e 2) sujeito preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. São dois tipos

que representam a forma de poder que subjuga e torna sujeito àquela verdade manifestada.

Na esteira da produção do sujeito pelas verdades que o subjugam ou mesmo que o capturam e o prendem à própria identidade, justifico o porquê de marcar os narradores desta pesquisa. São professores surdos e não ouvintes. São sujeitos surdos e não ouvintes. Eles advogam para si a identidade a fim de marcar que “PODEM” falar sobre o aluno surdo. Que são os mais qualificados para a discussão dessa temática.

Reivindicam a autoridade sobre um discurso específico sobre o aluno surdo criando verdades específicas como: “são o único modelo para o discente surdo”; “são os professores qualificados”; “são imprescindíveis e indispensáveis na escola onde o aluno surdo é matriculado”; etc.

Logo, não podia dar as costas a especificidade em que as narrativas eram produzidas. Inclusive as adjetivando como “narrativas surdas”.

A pesquisa narrativa será o procedimento metodológico para a produção dos dados por meio das entrevistas feitas com sujeitos surdos, professores e instrutores que, sistematicamente, foram contratados para atuar nas escolas. A partir do conceito de governamentalidade é possível afirmar:

[...] que práticas de *governo* e de *subjetivação* (ações do sujeito sobre ele mesmo) são modificadas e/ou deslocadas de foco fazendo emergir outras formas de *governamentalidade*, dadas pelas contingências políticas, sociais, econômicas, educacionais, etc. enfrentadas respeitando recortes temporais e espaciais” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 24).

A *governamentalidade* de que fala Veiga-Neto representa “o conjunto de ações de *governo* somadas às ações de *subjetivação*” (LOPES, 2013, p. 23). O conceito de *governamentalidade* emprega o uso das ferramentas de “*governo*” e “*subjetivação*”, como ferramentas de análise.

Pretendo também, com esta pesquisa, observar de que maneira ocorre a constituição do cargo de Professor Surdo nas escolas públicas. Observo que o Estado controla o cumprimento das legislações como uma estratégia de

investimento para que os sujeitos surdos sejam conduzidos aos cargos de Professor Surdo para o ensino de Libras. O Estado garante o direito dos surdos à inclusão e possibilita, por meio de uma ação política, uma inclusão como prática de governo para justificar suas atitudes diretivas.

Questões que me instigam a partir dessa prática: Por que, ao conduzir o sujeito surdo à docência, é necessário criar/nomear um cargo para esse sujeito na escola? Quais as implicações desse cargo na função docente desses sujeitos? Por que não são simplesmente professores? O que significa adjetivar essa função?

Encontro, a partir dessas práticas de governo pela criação do cargo e a inclusão do “Professor Surdo” na escola, três formas que subjetivam esses sujeitos: a) Subjetividade resistente: subjetividade constituída pelo ‘foco da identidade’ do sujeito surdo como uma identidade governada; b) Subjetividade salvacionista: subjetividade constituída pelo ‘salvamento’ do sujeito surdo pelo ‘futuro’, pelo ‘mundo dos surdos’, pelos ‘cuidados paternos’; e, c) Subjetividade docente: subjetividade constituída pela ‘docência’ do sujeito surdo, não por Ser Surdo, não pela identidade, cultura e comunidade, mas como modo de olhar fora da necessidade do Ser Surdo.

Que implicações na escola têm esse cargo criado? Qual a posição da militância surda nessa situação de inclusão na esfera educacional?

Potencialmente posso perceber que sim, há a inclusão de TODOS na escola. Porém cada um em seu lugar. E sim, contratar o “Professor Surdo” como empregado do Estado é uma forma de captura-lo para que se tornem possíveis os processos de inclusão do aluno surdo na escola.

Isso cria também na militância surda um “encantamento” por ocupar este lugar almejado. Assim, sem fazer a crítica radical dessa prática, os professores surdos não se formam, porque já são “Professores” permanecendo sempre no festejo diante da possibilidade de trabalhar em um espaço privilegiado.

3.1 SUBJETIVIDADE RESISTENTE

Nesta parte, abordo os relatos dos professores surdos que se posicionam no discurso, marcando a experiência pelo foco da identidade. Identidades que são governadas por si, pelo 'Ser Surdo', e as visões pelos ambientes discursivos que circulam no nosso tempo. Os discursos, como afirma o Veiga-Neto (2011), os subjetivam e, desse modo, os sujeitos surdos narram as práticas subjetivadas pelos discursos da identidade por meio das práticas de vivência nas instituições no nosso tempo. Recorro a Michel Foucault (2011) para afirmar que a prática dos discursos de identidade é constituída como uma forma de manifestar a verdade pela qual o sujeito está submetido e constrangido, para que se apodere do poder. Cito:

[...] uma forma de manifestação pura da verdade: lá onde existe poder, lá onde é preciso que exista poder, lá onde se quer mostrar que é efetivamente ali que reside o poder, e bem, é preciso que exista o verdadeiro; é lá onde não existe o verdadeiro, lá onde não existe manifestação do verdadeiro, então é porque ali o poder não está, ou é muito fraco ou é incapaz de ser poder (FOUCAULT, 2011, p. 49).

Enfim, o autor explicita que o poder, ou a força do poder, é entendido como a manifestação do verdadeiro e é necessário para governar os sujeitos, pela constituição de toda uma série de conhecimento, também toda uma série de manifestação do saber e pela produção da verdade. O poder necessita pôr aquele tipo de saber, aquele tipo de manifestação do verdadeiro e aquele tipo de produção da verdade, caso contrário, esse mesmo poder não existirá, ou cairá.

Dessa forma, é preciso visibilizar a resistência permanente da identidade do Ser Surdo como uma manifestação da verdade, do saber, do conhecimento para que o poder seja necessário para governar os sujeitos surdos, caso contrário, o poder fracassará. Digo manifestações da verdade como práticas que agem no posicionamento surdo que sustenta a permanência pelas verdades criadas pela militância. Discursos em torno de ter a escola bilíngue, de ter a presença de interprete de libras, do professor bilíngue, do professor

surdo, do modelo surdo para crianças surdas e alunos surdos, de ter ensino da libras como língua de instrução (L1) e o português escrito como L2, dentre outros. Dois professores surdos 'A' e 'W' afirmam nessa questão:

O professor surdo é um modelo importante. Também para educar, para ser educado e ser cidadão. (A)

Eu sinto que quando chego às escolas, os alunos surdos me veem como um modelo, exemplo de professor surdo para eles, assim percebem que é possível também os surdos serem professores. É um modelo para os surdos verem e seguir. É uma forma de demonstrar a capacidade dos surdos. (W)

De acordo com os argumentos acima, o professor surdo 'W' sensibiliza a forma de expressar a si como uma inspiração, ressaltando a importância da imagem do professor surdo como exemplo para os próximos surdos, crianças e alunos surdos. Expressar a si mesmo como demonstração da possibilidade de os surdos serem professores seguindo o 'modelo' de professor surdo, modelo para se 'verem' e 'sentirem' como uma possibilidade de se orgulhar sendo surdos. Cito:

*Mostra uma consciência do sujeito ao se relacionar com os alunos, para que eles **reconheçam a sua imagem, e identifiquem-se com ela** e tornam-se conscientes de sua **nova construção de ser diferente dos outros** (REIS, 2007, p. 94, grifo meu).*

Quanto ao professor surdo 'A', ele se posiciona afirmando que, na profissão de professor, ser surdo é como um modelo importante para a sociedade, o que deve ser trabalhado com crianças surdas e alunos surdos para que sejam educados e serem cidadãos. Educados no sentido de moldar o corpo dócil nos sujeitos surdos, assim facilitando as práticas de governo para que esse indivíduo seja útil aos outros, seja ao Estado e aos governadores como professores, seja às famílias ou outras instituições, transmitindo conhecimentos para serem cidadãos surdos, como um ser político, pela sua minoria seguindo a sua própria identidade. Seguindo a essa ideia, um professor surdo 'T' complementa:

[...] quero dizer que o papel do profissional tem a ver com identidade, aluno surdo vê a identidade do professor [...] Pensar nas

*metodologias e as estratégias é importante, mas precisa pensar também na identidade do aluno surdo, a **identidade surda** (grifo meu). (T)*

Enquanto o professor surdo ‘T’ exige a questão da identidade que é inseparável do professor, está seguindo o discurso da política da identidade, afirmando uma necessidade da importância de uma figura do professor surdo para outros surdos, sejam crianças e/ou alunos surdos. Diferente dos professores surdos anteriores, ‘A’ e o ‘W’, que estão seguindo a figura de um professor surdo como modelo.

Como segue essa discussão pela questão da identidade e modelo?

A autora surda Flaviane Reis (2007) discute sobre a questão dos termos da identidade e modelo, embora não concorde muito com o ‘modelo’ de professor surdo e acredite que essa visão deva ser desconstruída. A autora acredita que

Modelo implica dizer que há cópia dos objetos, por exemplo, roupas, utensílios, carros, jeitos pessoais, entre outras coisas, é como se houvesse o retorno ao mesmo. [...] E também pode se aproximar a uma questão, um elemento de cópias de qualquer coisa por meio dos quais de que não significam e de que não são produzidos (REIS, 2007, p. 92).

A autora surda segue o pensamento de Deleuze e Guattari pela ideia do ‘mapa da mesmidade’, que “(n)este sentido, se o professor surdo fosse *modelo* para o surdo, ele iria repetir a mesmidade, iria copiar todo o aspecto do ser surdo de forma mecânica” (REIS, 2007, p. 93). Embora muitos pesquisadores e professores sigam a ideia de ‘modelo’, os mesmos podem não pensar nesse sentido, ou pensam, mas, talvez, seja uma produção do discurso de manifestar a ideia de massificar os surdos para seguirem o caminho sendo professores surdos, isto é, seguir também pela política da identidade. Refiro-me a Michel Foucault (2011, p. 28) e aponto que não é questão de dizer o termo ‘modelo’ ou de ‘identidade’, mas sim “o acaso do discurso pelo jogo de uma *identidade* que teria a forma da *repetição* e do *mesmo*”.

Portanto, o modelo da identidade do sujeito surdo é uma forma de subjetivar os indivíduos surdos perdidos no seu mundo a fim de conquistar as suas próprias escolhas, estabelecidas no seu lugar, que é preparado por aqueles que lutaram. Isso também é uma invenção da política. Pode ser também como uma estratégia de conduzir os sujeitos surdos a ocuparem mais espaços com as suas formações, isto é, uma potência para enriquecer o movimento surdo. Isso é uma possibilidade da reflexão, não uma afirmação.

Recorro a Michel Foucault (2011, p. 97) na sua VII aula no curso realizada pelo Collège de France, em 1980, que tem início com uma pergunta interessante para discutir sobre a relação das ‘escolhas’ estabelecidas por aqueles surdos e a forma da condução das condutas por eles mesmos: “O que é a direção dos indivíduos? O que é a direção das almas, da consciência, que é tradicionalmente chamado, de outro modo e sobretudo entre os gregos, o governo das almas?”. Nesse sentido, o indivíduo é submetido por decisões, escolhas ou vontades, no “momento em que se é livre como indivíduo”. É nesse domínio que a direção do indivíduo faz para que se remeta à vontade do outro, à decisão do outro e, à escolha do outro. Cito:

Na direção, não se renuncia à sua própria vontade: busca-se simplesmente que a sua vontade seja submetida àquela de um outro. Equivale a dizer que o dirigido é aquele que diz: “Eu quero que outro me diga aquilo que devo querer”. Significa que eu me refiro à vontade do outro como princípio da minha própria vontade, mas eu devo querer eu mesmo essa vontade do outro (FOUCAULT, 2011, p. 97-98).

É como se se dissesse para os surdos escolherem essa direção que o outro quer: “Vá formar Pedagogia ou Letras Libras para ser professor”. E a maioria dos surdos é direcionada para se formar em uma das duas graduações, como princípio da importância do movimento surdo e das conquistas/ocupações de espaços. Não significa que os surdos não podem ou não devem escolher outra direção, mas “(e)xiste alguém que guia minha vontade, que quer que minha vontade queira isso ou aquilo, e eu não cedo minha vontade, eu continuo querendo até o fim, mas querendo a cada instante aquilo que o outro quer que eu queira” (idem, p. 98). Cito:

Quer dizer que o dirigido busca na direção não uma finalidade externa, mas uma finalidade interna entendida como modalidade da relação de si consigo. A fórmula da direção no fundo é: “eu obedeco livremente a isso que tu queres para mim, eu obedeco livremente isso que tu queres que eu queira, de maneira que eu possa estabelecer uma certa relação de mim comigo mesmo.[...] pode-se dizer que a direção é uma técnica que consiste em ligar duas vontades de maneira que elas restem uma relação a outra continuamente livres; de as ligarem de tal maneira que uma queira isso que quer a outra, mas isso com uma finalidade de subjetivação, que dizer, de acesso a uma certa relação de si consigo” (FOUCAULT, 2011, p. 100).

A direção também é uma prática em que o dirigido quer que o outro dirija, querendo ou não. É forma de transferir ou impor a vontade, a decisão, à escolha a qualquer outro e que imediatamente toma o lugar da sua vontade como uma relação de si para consigo.

Voltando à questão da identidade, a autora surda Reis afirma que

(t)rata-se de uma identificação com uma nova cultura, identidade, alteridade de ser. A língua de sinais, como ponto de início, concorre para ter o seu novo posicionamento de identificação para construir uma identidade (REIS, 2007, p. 91).

A identidade criada está ligada ao ideal, como diz a autora surda mencionada acima, a cultura e a língua de sinais seriam como uma invenção do sujeito, de ser, sendo surdo. A profissão de professor, que se liga à identidade do sujeito surdo, é uma forma de a autora demonstrar que (é) esse profissional que revela sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade, e sua alteridade, a partir da qual foi construído seu jeito de ser (REIS, 2007, p. 88).

A identidade mais uma vez é construída do seu jeito de *ser sendo surdo*, como uma construção política da sua minoria, conquistando indivíduos que ‘não ouvem’, demarcando seus espaços. Recorro a Reis (2007, p. 93) para apontar que os “professores surdos que estão em circulação no espaço educacional” e, nesse espaço “se movimentam para assumir e construir a identidade e cultura como identificação de si mesmos” (idem, p. 90). Isso ocorre visibilizando que a “importância da identificação é que ela nos faz entender as diversas posições assumidas pelo sujeito para se identificar aos outros para valorizar o seu ser” (idem, p. 91). Valorizar o seu ‘ser’ significa que, nos

processos identificatórios, vários professores surdos apresentam representações da identificação e reconhecimento do olhar e da *cultura surda*¹⁷, porque conhecem a história dos surdos e sabem, através do seu jeito de ensinar, levar outros surdos a identificar a própria cultura (idem, p. 93).

Enfim, “nota-se que há inúmeros exemplos demonstrando como os professores surdos agem e que leva os alunos se identificar com a cultura, língua de sinais, entre outras coisas” (idem, p. 93). Desse modo, identificar é como dizer que, para surdos, é aquilo pelo qual se detém, se combina, se assemelha e se encaixa conforme a ideia constituída pela identidade. A identidade seria como um “cruzamento de informações de várias áreas que se desenvolve novos olhares à questão de identificação dos surdos” (idem, p. 93). A identidade cria condições de possibilidades para conduzir as condutas dos sujeitos surdos.

E, se pensarmos em outras profissões ligadas à identidade do sujeito surdo, esse sujeito seria denominado também como: diretor surdo, pedagogo surdo, coordenador surdo, advogado surdo, piloto surdo, porteiro surdo, fiscal surdo, dentre outros. E também, como pessoa, pelo dizer: mãe surda, pai surdo, filho surdo, negro surdo, loira surda, adulto surdo, criança surda, idoso surdo, dentre outros.

Essa é a primeira marca usada pela militância em nosso tempo. Essa marca identifica pessoas e profissões dos que ‘não ouvem’ e produzindo a cultura surda o lugar privilegiado da língua de sinais. Nesse contexto, podemos ver o modo como o surdo se posiciona pela sua identidade. Na dissertação do pesquisador surdo Miranda (2001) pode-se perceber como trabalhos de vários pesquisadores surdos (como Reis e outros) partem sempre da identidade:

Sou surdo! O meu jeito de ser já marca a diferença! [...] Ser surdo, viver nas diferentes comunidades dos surdos, conhecer a cultura, a língua, a história e a representação que atua simbolicamente distinguindo a nós surdos e à comunidade surda **é uma marcação para sustentar** o tema em questão. (MIRANDA, 2001, p.8, grifo meu)

¹⁷ Mais a frente do texto trará autores surdos que discutem nessa direção.

Esse posicionamento que demonstra o autor surdo Miranda é o de participar em uma política da diferença pelo viés da sua identidade, sendo 'surdo' como ideal dos discursos para circulação de saberes e poderes marcando espaço. A identidade surda e seu lugar na comunidade linguística e na cultura "começou a se formar no século XIX e se constituiu claramente no século XX [...] como resultado de uma outra relação de poder e saber entre surdos e ouvintes" (BENVENUTO, 2006, p. 229).

Nesse contexto, recorro a Skliar (2009) para quem a constituição da identidade do sujeito surdo parte nos séculos XIX e XX, como uma nova relação de saber e poder direcionada para pessoas surdas como uma invenção da política, o que seria a 'política da surdez'. O autor propõe "caminhar as políticas da surdez como diferença e não como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas" (SKLIAR, 2009, p. 7). Assim podemos compreender a surdez como uma grande invenção, como afirma Lopes (2011), "embora que a surdez seja uma área ambígua que envolve muitas áreas com seus saberes e poderes" (SKLIAR, 2009, p. 7).

Seguindo o caminho da identidade do sujeito surdo, Skliar (2009, p. 11) explicita que a "surdez configura-se atualmente como um território de representações, de um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricas quanto às relações de poder/saber que os determinam":

Um território irregular, seguindo por Owen Wrigley (1996) que define um país sem território geográfico pelos surdos que lutam pela sua bandeira, a 'bandeira surda', conquistando seus espaços no país para sua própria comunidade que Witchs (2014) entende como "local de poder simbólico" para "uma forma de vida surda".

Refiro-me a uma possibilidade de entender que a forma de vida surda é constituída de discursos que a inventam, que a determinam histórica e socialmente (WITCHS, 2014, p. 42).

Enfim, a constituição dos discursos inventados pelos surdos como um espaço para uma forma de vida surda se deu pela emergência do posicionamento sobre a surdez desde nos séculos XIX e XX e que tem sido entendida como

uma resistência, ‘resistência surda’, conforme a Perlin (2005, p. 69) afirma o “(p)or que surge a resistência surda? Ela é uma força contra o poder ouvinte de ideologia dominante ouvintista”.

A autora explicita sobre a emergência da identidade surda por meio da própria resistência surda, afirmando que “muitos têm se ocupado em escrever sobre o surdo tendo como ponto de partida a deficiência, propondo a correção da fala, a oralização” (PERLIN, 2005, p. 52) e a resistência surda ganha forças contra esse saber ouvintista¹⁸ para iniciar uma outra relação de saber e poder dos surdos. Cito:

O discurso surdo inverte a ordem ouvintista, tem o peso da resistência. Rompe e contesta as práticas historicamente impostas pelo ouvintismo. E o discurso surdo continua na busca de poder e autonomia (PERLIN, 2005, p. 58)

No entanto, o discurso da identidade tem ganhando força na comunidade surda. Gladis Perlin (2005) explicita sobre a forma pela qual essa identidade se constitui:

A identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições (PERLIN, 2005, p. 52).

A autora segue o pensamento de Stuart Hall sobre as identidades culturais na pós-modernidade, associando-o aos sujeitos surdos na perspectiva de Estudos Culturais, como uma possibilidade da construção de identidades surdas envolvendo em um jogo político educacional. As identidades de que fala a autora propõem uma forma de relacionar os indivíduos surdos continuamente num processo de transformação, de estar em movimento em grupos políticos, de moldar os sujeitos surdos para uma ou para várias formas de se conduzirem, assim como de formar uma ‘identidade mestra/cultural’. “Neste

¹⁸ *Ouvintismo* ou *ouvintista* para Skliar é “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 2005, p. 15).

caso os surdos encontram, inclusive hoje, o jogo de uma política educacional em cena tentando garantir maior proximidade com a identidade cultural surda” (PERLIN, 2005, p. 52).

A identidade surda, para a autora, sempre está em jogo nos discursos em direção a militância. Strobel (2008, p. 24) define a cultura surda como “o jeito de o sujeito entender o mundo e de modifica-lo a fim de se torná-la acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais¹⁹. Segundo a autora:

A cultura surda exprime valores, crenças que, muitas vezes, se originam e foram transmitidas pelos sujeitos de geração passada ou de seus líderes surdos bem sucedidos, através das associações de surdos (STROBEL, 2008, p. 26).

Strobel explicita a cultura surda como um modo que constitui os surdos pelas experiências visuais que ‘contribuem’ para definir as identidades surdas. Assim, afirma Strobel que o:

essencial é entendermos que a cultura surda é como algo que penetra na pele do povo surdo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e de comportamentos (STROBEL, 2008, p. 25).

Nesse caminho, a constituição da identidade surda traz uma implicação para a contribuição do professor surdo. A partir da identidade cultural surda, pode-se afirmar que, antes de ser professor, ‘ele é surdo’:

[...] professores surdos, pela falta de construir a identidade cultural, pois a identidade é um processo em construção. Os desejos de identificação dos alunos continuam buscando se vincular à questão de identificação do professor surdo em busca de valores para construir a identidade (REIS, 2007, p. 95).

¹⁹ Entende-se a ‘percepção visual’ como uma ‘experiência visual’. Skliar (2009, p. 11) entende que definir a surdez como uma experiência visual “constitui e especifica a diferença, não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc”.

Reis (2007, p. 91) acredita que a “postura do professor surdo permite a identificação à cultura surda”, “a cultura surda permite fazer emergir a identidade; permite vincular valores para se construir, ou seja, adquirir língua de sinais; permite identificar os valores surdos” e “a partir daí, o sujeito surdo inicia a produção cultural”.

A possibilidade de pedagogizar as práticas que constituem identidades surdas é a melhor condição de atingir a TODOS no espaço escolar. Os surdos para que se conduzam assim. E ouvintes para que vejam e compreendam o que é a “cultura surda” e acostumem com ela. Nesse contexto, Perlin (2005) afirma:

É uma identidade subordinada com o semelhante surdo, como muitos surdos narram. Ela se parece a um ímã para a questão de identidades cruzadas. [...] **O encontro surdo-surdo é essencial para a construção de identidade surda**, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem **O grifo é meu**. (PERLIN, 2005, p. 54)

Enfim, ‘como muitos surdos narram’ os discursos que compõem a identidade surda, eles estão em circulação e constituem o professor surdo e sua relação com a docência.

*Eu sinto que quando vou para escola para ensinar libras, LIBRAS, que é algo **que pertence aos surdos. Libras pertence aos surdos. Os professores que possuem a capacidade de ensinar libras são surdos**. O papel do profissional é ensinar libras para os surdos aprenderem a crescer e também para ouvintes ter contato com Libras e conhecer para quando encontrar outros surdos, poderão se tornar amigos, vizinhos, parentes etc. **O professor de libras que ensina libras é o próprio surdo**, pois tem o sentimento nato de ensinar libras. (grifo meu). (C)*

O comentário da professora surda ‘C’ demonstra que ela exige que quem deveria ser professor de libras e quem deveria ensinar Libras seriam os ‘surdos’. A professora acredita que a Libras é própria dos surdos, como se fossem os donos da língua. Interessante refletir o porquê de esse argumento ter sido definido e decidido por ela e porque ela o tem adquirido dessa forma, como informação, para assumir essa posição de segurança pelo comentário formulado.

Nesse contexto, a autora surda Rebouças (2009, p. 42-43) defende “a prioridade de contratação de docentes para o ensino desta disciplina deve ser legalmente respeitada a favor de pessoas surdas qualificadas para esta atividade”. A autora defende isso, pois acredita que a militância surda se mobilizou e conquistou legalmente o decreto 5.626/05, que determina que pessoas surdas qualificadas são quem tem **PRIORIDADE** para exercer a docência da disciplina Libras nas instituições de ensino, desde a educação infantil até o superior.

Mas afirma que

(c)aso o professor ouvinte saiba LIBRAS com nível de comunicação fluente e queira ensinar essa língua, basta que ele tenha a titulação necessária e a certificação do PROLIBRAS para exercer a docência de forma satisfatória para a formação de pedagogos e fonoaudiólogos (REBOUÇAS, 2009, p. 43).

Nesse caso, a autora justifica o “fato conhecido e que incomoda a comunidade surda, é a prática de professores ouvintes que não dominam a LIBRAS e que em vez de ensiná-la, abordam apenas temas teóricos sobre a Educação dos Surdos” (REBOUÇAS, 2009, p. 43). E cita:

A meu ver, as questões teóricas que permeiam a Educação dos Surdos devem ser abordadas numa disciplina específica para esta temática, ou seja, **LIBRAS e Educação de Surdos são conteúdos que devem ser ensinados em disciplinas separadas**. O ensino da LIBRAS deve estimular a prática comunicativa da língua, promovendo atividades que envolvam a compreensão e a expressão em LS, tais como: bate-papos, discussões, apresentações de seminários, dramatizações, visualização de vídeos, visitas às instituições de surdos, etc. (REBOUÇAS, 2009, p.44).

A autora afirma que as questões teóricas **devem** ser abordadas e trabalhadas como disciplina separada da disciplina LIBRAS, pois a LIBRAS deve ser desenvolvida pela prática como uma aquisição da Língua estrangeira. Parece ser um curso de Libras básico, mas a disciplina é de carga horária insuficiente para adquirir uma nova língua. E posiciona um tipo de discurso que envolve uma relação de poder que deveria respeitar a ‘hierarquia’ construída pela militância surda:

Para ser professor de LIBRAS, uma pessoa surda ou ouvinte, precisa dominar os elementos fundamentais da Cultura Surda, **assumir e respeitar os valores básicos da comunidade surda**. [...] A comunidade surda também é composta por **uma estrutura hierarquizada, marcada por posições definidas, onde cada lugar é ocupado e legitimado de alguma forma**. A produção do discurso de uma pessoa surda ocorre de acordo com o local que ela se situa e o lugar que ela ocupa no grupo social (REBOUÇAS, 2009, p.58).

A questão mais intrigante aqui é a repetição de que o que qualificaria um professor de Libras seria a identidade e a militância. Realizando o segundo plano a formação docente específica. A autora cita Gotti a fim de discutir a implementação da lei pelo poder público no uso e disseminação da LIBRAS

“foi necessária a mobilização da comunidade surda (dirigentes, membros acadêmicos), **colaboradores** (comunidade acadêmica) e **comunidade político-educacional** (órgãos e instituições governamentais) **para a regulamentação desta lei**, o que só se deu a partir do decreto 5.626/2005” (REBOUÇAS, 2009, p. 68).

Porém, pelas conquistas legais do direito à implementação da lei da LIBRAS como disciplina e pela incorporação dos professores para o ensino de LIBRAS, são conquistas da comunidade surda, que as tem a fim de delimitar um território, como “esse espaço é dos surdos”, “é próprio dos surdos” e “é meu”.

Esta hierarquia de prioridade é muito clara e mostra as exigências requeridas para o ensino da LIBRAS. O texto do decreto informa que pessoas ouvintes podem ensinar a disciplina, **se atenderem as exigências legais**. Porém, a prioridade principal é sempre dos surdos, titulados em nível superior, **ou mesmo em nível médio** (REBOUÇAS, 2009, p. 74)

Mais uma vez, a autora se posiciona defendendo o ‘surdo’ como profissional para o ensino de LIBRAS, levando em consideração a questão ‘hierárquica’ disposta no decreto, a partir da titulação de nível médio, superior, acadêmico ou pós-graduação.

O que importa para a autora é, que pela sua identidade cultural para ser professor, é mais importante do que a formação. Não que a mesma abandone a formação. Mas a surdez pesa mais na escolha do docente. Assim observando “que a prioridade das pessoas surdas nos âmbitos da formação e do ensino é um direito estabelecido por lei”. (REBOUÇAS, 2009, p. 68), recorro a Michel Foucault (2011) que afirma:

Para tornar-se sujeito de verdade, para ser operador em uma manifestação de verdade, não existe necessidade de um constrangimento específico: a verdade é suficiente por ela mesma para fazer a própria lei. [...] O que determina meu papel, o que me autoriza a fazer tal ou tal coisa, o que me obriga num procedimento de manifestação da verdade, bem, é a própria estrutura do verdadeiro, é o próprio verdadeiro e é tudo (FOUCAULT, 2011, p. 80).

Os procedimentos da manifestação da verdade, no caso do discurso da identidade cultural surda, que constrange os indivíduos a essas obrigações a partir da constituição de regimes de verdades específicos que colocam o sujeito surdo no certo de docência. Segundo Foucault (2011):

A evidência é a melhor prova e demonstração que não existe necessidade de qualquer coisa como um regime de verdade acrescentando-se de qualquer modo ao próprio verdadeiro. É o próprio verdadeiro quem determina seu regime, é o próprio verdadeiro quem determina a lei, é o próprio verdadeiro o que me obriga: **é verdade, eu me inclino!** (FOUCAULT, 2011, p. 80, grifo meu)

Nessa perspectiva, os indivíduos surdos engajados, são constrangidos pelas verdades estabelecidas por um “Ser Surdo”. Assim, a política da identidade cultural surda, é regida como lei. O autor menciona: “se é verdadeiro, eu me inclinarei! Se é verdade, portanto, eu me inclino! É verdade, portanto, eu estou vinculado” (FOUCAULT, 2011, p. 82). Nesse sentido, esse fato “dá o direito à verdade de dizer: você é forçado a me aceitar porque eu sou a verdade; [...] você é forçado, você é constrangido, você deve me inclinar” (FOUCAULT, 2011, p. 82).

Rebouças e outros surdos e ouvintes pesquisadores acabam se inclinando e operando nesse regime de verdades,

é porque el(a) se constituiu a si mesmo ou porque el(a) foi convidada a se constituir como operador(a), num certo número de práticas ou como parceir(a) num certo número de jogos e [...] que o verdadeiro será considerado como um vínculo em si mesmo (FOUCAULT, 2011, p. 83).

Rebouças (2009) afirma:

A prioridade dos surdos nos cursos de formação de professores de LIBRAS para todos os níveis de ensino **é uma grande conquista dos surdos brasileiros**. A formação de professores surdos para o ensino da LIBRAS amplia o mercado de trabalho para as pessoas surdas, admitindo que elas possam ensinar a ouvintes. Os alunos surdos também serão muito beneficiados ao interagir com docentes surdos titulados, capazes de transmitir conhecimentos numa língua de expressão comum (REBOUÇAS, 2009, p. 72, grifo meu)

Então, retorno ao comentário da professora surda 'C' que se posicionou afirmando que é 'dos surdos', própria dos surdos, a Libras e também o é o ensino de LIBRAS. Rebouças (2009, p. 74) afirma sobre essa questão que "o profissional surdo é o que há de melhor para o ensino da LIBRAS. Os surdos em todo mundo sabem do fato incontestável da **experiência visual** como fator importante de **fluência comunicativa e identidade**".

Nos dados da pesquisadora Rebouças (2009) posso visualizar a defesa travada pelo docente surdo por outros surdos muito respeitados. Surdos que são docentes em diferentes instituições são exemplos dessa defesa:

*Hoje o momento **para ensinar a LIBRAS é do profissional surdo; acho que futuramente o ouvinte poderá, claro que com um estudo lingüístico aprofundado, também ensiná-la, mas este momento atual do ensino da LIBRAS é nós surdos, porque além de mais experientes a língua de sinais tem mais valor para nós.*** (REBOUÇAS, 2009, p. 105)

*Não concordo com essa atitude, **acho que o ensino de LIBRAS sempre, em todos os níveis, deve ser feito por professores/instrutores Surdos que possuem a LIBRAS como sua língua própria, por que os professores Surdos sabem e conhecem quais são os erros dos alunos ouvintes que aprendem***

e usar as estratégias principalmente com as expressões faciais e corporais e a percepção visual que são fundamentais para o ensino [...] (REBOUÇAS, 2009, p. 106-107)

O ensino de LSB pelo surdo, em minha opinião, é melhor pelo fato do surdo ser usuário nativo, logo a sua fluência na língua e o trato com ela será diferente do professor ouvinte. (REBOUÇAS, 2009, p. 107)

[...] A língua de sinais é própria dos surdos, tem a ver com o pensamento e a identidade do surdo. O ouvinte é diferente; ele não é surdo. (REBOUÇAS, 2009, p. 108)

Algumas instituições preferem ouvintes, mas eu não concordo, acho que os ouvintes que ensinam LS não podem ser escolhidos de forma aleatória, é preciso um bom nível lingüístico, acho que os ouvintes podem seguir outro caminho tipo intérpretes. [...] mas sei aquele que não mantém um contato com surdos e com suas associações, etc. não tem habilidade para ensinar a LIBRAS tão bem quanto nós. (REBOUÇAS, 2009, p. 111).

Ao ler os comentários desses docentes me fiz algumas perguntas: Quem são os professores surdos e onde estão atuando? Teriam os surdos desde sempre um conhecimento linguístico aprofundado a ponto de serem considerados melhores? O que seria esse conhecimento linguístico aprofundado? Só os surdos o têm? Como adquirem? Quais seriam as formações? Só o fato de serem surdos significa que já a têm?

Por surdos serem nativos, é possível alcançar a meta das probabilidades de quantidades para serem professores de libras, sendo que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes? E quanto aos ouvintes nativos da Libras, sendo filhos de pais surdos? Ouvintes nativos da Libras não podem ser professores de Libras ou podem? E os outros ouvintes não-nativos não podem? Mas, e as outras línguas? Por que nelas é permitido que ouvintes não-nativos se formem sendo professores da língua e na libras não?

O comentário do professor surdo 'W', feito a partir do comentário da professora surda 'C' na roda de conversa diz que:

Eu vi a fala da 'C' [...] No meu passado, eu como aluno da escola oral e auditiva, também outros surdos presentes aqui e fora, crescemos na escola e nos comunicávamos em Libras, eu agradeço a quem? Os surdos adultos! Claro que existia o método oral, mas usamos

Libras às escondidas. Depois desses momentos, eu me tornei um instrutor de Libras e comecei a trabalhar na SEDU (Secretaria Educação do Estado do Espírito Santo), e eu percebi as falhas do ensino destinado aos alunos surdos e me incomodava e percebia a minha dificuldade de ensinar aos surdos e perai.... PERAI! Perguntava para surdos alunos, se eles conheciam a escola oral e auditiva e muitos deles respondiam que não conheciam. (W)

‘PERAI’... ‘perai’... são pronunciadas da palavra ‘para aí’ ou ‘pare aí’ como um susto para o professor surdo ‘W’ que os alunos surdos não conhecem a escola oral e auditiva como uma marca histórica dos surdos, susto que se dá pela comparação que faz com os surdos cariocas, que ficam incomodados de os outros surdos não conhecerem o ‘INES’ e/ou a ‘FENEIS’. Isso causa frustrações para muitos surdos e professores surdos, uma vez que são informações de que não poderiam jamais esquecer, sendo a história sempre transmitida como marca de identidade dos sujeitos surdos para as crianças e alunos surdos. Será que é por isso que exigem professores surdos? Por que conhecem a história?

O professor surdo ‘W’ é grato aos surdos mais “velhos” por ter ocorrido a aquisição e a transmissão da Libras de geração a geração surda. Apesar de ter frequentado uma escola de metodologia oralista no tempo dele, ele expressa que:

Tínhamos uma escola baseada no método oralista, mas tínhamos contato com os nossos pares surdos e com a libras, éramos felizes e tínhamos comunicação. Percebo que os surdos de hoje não são os surdos de como éramos, surdos que tem contato com outros surdos e com a libras que nos levou a tornamos fluentes e proficientes. (W)

O professor surdo ‘W’ afirma que os surdos atualmente, digo, os da geração nova, não são como os surdos do tempo dele, ‘W’, e nem da geração anterior do ‘W’. Por quê? Será que a prioridade e a exigência do professor surdo na escola estão vinculadas a uma possibilidade dessa potência? Seria a institucionalização e pedagogização dos encontros de gerações surdas?

A potência a que se refere o narrador surdo está no encontro de gerações e não necessariamente na escola. Destarte posso então interrogar se podemos, por meio da institucionalização do professor surdo, reaver as potências

perdidas quando na grade discursiva do nosso tempo não valoriza e não incentiva o encontro de gerações surdas. Para onde foram esses espaços de encontros? Quais os riscos de pedagogizarmos esses encontros no espaço da escola?

3.2 SUBJETIVIDADE SALVACIONISTA

A possibilidade de uma subjetividade salvacionista vem das narrativas dos professores surdos inspirados na ‘salvação’ do próximo surdo. Essa preocupação parte dos professores surdos ao vincularem-se aos outros surdos discentes, principalmente crianças, como uma responsabilidade totalmente assumida por eles. Veja o comentário do instrutor surdo ‘E’:

Eu quero salvar os surdos! Quero salvar o CAS (Centro de Atendimento aos Surdos)! Por isso estou aqui! Quero satisfazer os surdos a ganharem a autoestima e serem felizes. O CAS existe para surdos se encontrarem e se comunicarem. Se os surdos não lutarem, o CAS vai fechar (**grifo meu**). (E)

O instrutor surdo ‘E’ narra uma enorme preocupação com os surdos matriculados no CAS (Centro de Atendimento ao Surdo – Vitória/ES) como um ‘herói’, um ‘salvador’, quase um ‘Super-man Surdo’ por salvar os surdos abandonados no CAS com profissionais ouvintes bilíngues. Tendo ou não os profissionais ouvintes bilíngues a competência e a fluência por conta de sua proficiência para o ensino, a preocupação do instrutor surdo é a proximidade ideal do surdo de sua identidade cultural. Essa é uma responsabilidade dada a muitos professores/ instrutores surdos.

No curso *Do governo dos vivos*, Michel Foucault lança uma questão interessante sobre a ‘salvação’ dos homens, sobre “como, em nossa civilização, funcionaram as relações entre o governo dos homens, a

manifestação da verdade sob a forma da subjetividade e a salvação para todos e cada um? ” (FOUCAULT, 2011, p. 68). Cito:

[...] com efeito, se no exercício do poder a manifestação da verdade sob a forma da subjetividade e a salvação por todos e cada um estão ligados é simplesmente pelos efeitos próprios disso que se chama ideologia. *Grosso modo*, consiste-se em dizer: na medida em que os homens estão mais preocupados com sua salvação no outro mundo do que com isso que se passa aqui embaixo; na medida em que querem verdadeiramente serem salvos, eles permanecem tranquilos e é mais fácil governá-los. [...] (É) precisamente o efeito próprio disso que se chama ideologia: quanto os homens estão preocupados com a sua salvação no além, tanto é fácil aqui embaixo governá-los (FOUCAULT, 2011, p. 68).

Se pensarmos que o surdo sempre espera ser salvo do “mundo ouvinte” em direção ao outro mundo – “O mundo surdo” – qual seria o papel do professor surdo? Para imprimir a verdade do mundo surdo possível, bilíngue e perfeito, quem melhor do que o professor surdo?

Parece-me que para conduzir as condutas dos sujeitos surdos. Governando-os por meio dos regimes de verdades criadas por uma ideia de identidade cultural surda, o melhor agente é o professor surdo. E para tal papel, a identidade ganha mais visibilidade do que a formação.

No entanto, no comentário do instrutor surdo ‘E’ demonstra que há uma falta do contato, do olhar e da aproximação entre professor surdo e aluno surdo. Também há um desejo de ‘salvar’ o CAS, para que esse espaço permaneça um espaço dos surdos como um encontro para fortalecer a ideia da ‘comunidade surda’. Comunidade como um espaço de encontros.

Na escola de surdos, isso se referiria a uma ideia de uma associação de surdos, por sua identidade, por sua cultura e por sua língua de sinais. Percebo atualmente que os sujeitos surdos focam mais na preocupação nas escolas do que nas associações de surdos. Hoje, com a inclusão, os espaços escolares são onde os surdos estão. As associações como lugares de encontro estão a cada dia mais relegadas aos encontros virtuais.

Há uma possibilidade de que essa preocupação tenha surgido quando começou a oportunizar os espaços para a contratação de professores/instrutores surdos nas escolas? Ou a contratação desses profissionais é um efeito da pedagogização do encontro surdo-surdo no espaço escolar?

É uma forma de refletir, pois o Instrutor surdo 'E' foi ex-presidente de associação de surdos e em nenhum momento comentou sobre a importância da associação de surdos, somente focou a importância nos surdos nos espaços da escola. Seguindo nesse contexto, veja o argumento do professor surdo 'A':

Quando **eu era presidente da associação dos surdos**, eu gostava de aconselhar os surdos, ensinar para eles, e assim aprendiam. [...] **Mas eu sou professor** e [...] **essa ação é automática**, sinto que é uma delícia ensinar essas coisas. É um sentimento de gostar e de preocupar, é muito bom. **É um sentimento que assumo como professor** (A)

Embora o professor surdo 'A' não tenha comentado muito sobre a associação dos surdos, ofereceu exemplos de 'ações automáticas' feitas por ele na associação, papel que está assumido no trabalho de professor para alunos surdos na escola, trabalho esse que é de 'aconselhar', 'comportar', 'educar', 'ensinar', etc. O professor surdo 'A' afirma:

Aconselhar aos surdos é um processo educativo para que eles se comportarem e sejam educados. Educar é o mesmo de ensinar, o aconselhamento faz parte da educação. Visto que, ocorrem problemáticas na escola, tenho a necessidade de aconselhar aos alunos surdos sobre o que melhor para vida deles (A)

A importância da ideia da associação de surdos no nosso tempo não está sendo narrada pelos professores surdos 'E', 'A' e a 'Z' como ex-presidentes da associação de surdos. Impressionante! A emergência dos discursos sobre a importância da associação de surdos circulou muito nos séculos XIX e XX, tempo em que surgiu a resistência surda pelos movimentos da militância surda.

No século XXI, logo nos primeiros anos, como efeito das lutas das associações de surdos, as conquistas para a educação dos surdos se deram com a implementação das leis que oficializam a LIBRAS como língua natural das pessoas surdas no país e as mudanças na educação para surdos com a contratação dos profissionais na área da surdez. E ainda faltam outras mudanças. A institucionalização da Libras a transforma de “assunto comunitário” para “dever do Estado”. Essas conquistas no meio de espaços escolares faz com que as lutas surdas das associações sejam capturadas pelo Estado como uma possibilidade de manter o discurso da inclusão como uma verdade no meio da comunidade surda que, por muito tempo, resistiu a ela.

Essas conquistas foram e são festejadas pelos surdos, já que o Estado investiu em ocupar os espaços por surdos, professores/instrutores e alunos. As práticas de governamento das lutas surdas têm gerado diferentes formas de subjetivação.

Sendo a Libras um assunto do Estado e não mais um assunto comunitário, os modos que os professores/instrutores surdos agem nas escolas em que assumem como servidores do Estado mudam. Outras subjetividades entram em ação.

Então, muitos professores/instrutores surdos assumem a função de ocupar os espaços nas escolas como uma responsabilidade de ‘salvar’ os surdos, sem permitir que os ouvintes ocupem os lugares conquistados por eles. Acreditam que só a aproximação do outro surdo é uma ‘salvação’ dos surdos e da comunidade, como um ritual. Veja o comentário do professor surdo ‘T’:

Eu sinto que os alunos surdos não têm professores surdos e eu me tornei professor por esse motivo, para eles terem contato com o surdo para aprender e ter conhecimento por meio de outro surdo. Isto é uma forma de estimular a autoestima deles. (T)

Alunos surdos não têm professores surdos e, na atualidade, a verdade que circula entre surdos e ouvintes pesquisadores, é exigido que esses alunos tenham a presença de professor/ instrutor surdo. Essa verdade se apoia no

modelo da identidade, como o ideal para a ‘autoestima’ das crianças e alunos surdos. Veja o comentário da ‘B’:

[...] vou citar exemplo de uma escola que trabalho, o aluno surdo mora perto na escola, está sozinho e eu sinto que **“e agora? o que faço e o que vou fazer?”**, pois só eu e o aluno surdo **(grifo meu)**. (B)

Eu estou sem saída, eu preciso continuar porque... eu não tenho como resolver isso, dizer que está no lugar errado e abandonar esta escola. **Esse espaço precisa de mim, sinto que eu preciso estar no espaço, naquele lugar que precisam de mim**, mas o espaço precisa de melhorias ou ter mudanças drásticas, tipo o lugar que tem muitos surdos incluídos que poderá ser melhor do que este surdo estar isolado. Eu sinto que... por exemplo; **eu como professora e estou lá porque precisam de mim, sinto isso e para não abandonar, a solução não é minha, preciso estar lá, pois precisam de mim, sei que o surdo está sozinho e eu sou surda**. Eu sei que aluno surdo convive pouco com a comunidade e a comunidade não atende o aluno surdo ou porque ele é surdo, eu acho. (B)

Aquele espaço precisa de mim, naquele lugar precisam de mim... estou lá porque precisam de mim, preciso estar lá! Sentimento de preocupação pelo espaço, pelo lugar e pelo surdo isolado e perdido. Uma forma de “ajudar”, de auxiliar a resolver as necessidades do espaço e do lugar para o surdo. É como se dissesse: “Estou servindo à Comunidade Surda”. Outro comentário do instrutor surdo ‘E’ que expressa a necessidade da presença do professor surdo:

Os surdos de antes eram melhores do que surdos de hoje. Eu aceitei ser instrutor de libras para ensinar surdos e ouvintes para no futuro, que a vida dos surdos seja melhor, se não tiver surdos professores ou instrutores, os surdos nas escolas ficam perdidos. Sem instrutor, como fica? Como vai ser no futuro? Eu aposentei para ficar em casa? Tenho vontade de trabalhar com os surdos (grifo meu). (E)

Eu já ensinei muitos surdos na minha casa, hoje eles me agradecem. Eu fico feliz. Por exemplo, não conhecem banco, empréstimo, poupança, cartões e esses funcionamentos administrativos, e eu ensino. Os surdos precisam aprender para serem independentes, para irem qualquer lugar e ter vários tipos de comunicação. Por exemplo, não tem intérprete no banco e no hospital, como vai fazer? **Isto é a minha preocupação. Vai ter intérprete em todos os lugares? TODOS OS LUGARES? NUNCA!** Andando na rua, simplesmente comunicar com um ouvinte... e aí? Perguntar o local... como faz? Apenas escrevendo no papel para conseguirem se comunicar. **Digo que os surdos estão perdendo! OU já perdeu! Isto é sério! Infelizmente, eu fico... sem o que dizer**. (E)

O comentário acima do instrutor surdo expressa um sentimento forte de preocupação dos surdos, pelo futuro deles 'fora' da escola, pela sua comunicação, e demonstra a assunção de uma função de professor para uma possibilidade de preparar um surdo 'cidadão' independente, livre de intérprete de libras, lidando com outro modo de conviver no mundo. Do mesmo modo que o professor 'W' mencionado no comentário anterior, 'E' afirma que os surdos da geração anterior eram melhores do que os da geração nova.

Para refletir sobre isso, sobre o tempo do oralismo, o professor surdo 'W' afirmava ser feliz e, talvez, refiro-me ao fato de que os surdos tinham mais contatos com outros surdos no centro da escola, numa escola só de surdos, refiro-me também ao fato de que tinham presença de 100 a 200 surdos e tinham encontros diariamente na escola e, além disso, os encontros ocorriam também em outros vários espaços. O que difere disso é que atualmente, na inclusão, os surdos ficam isolados em diferentes escolas, nas salas com alunos ouvintes e o momento com o professor surdo é só o horário de atendimento especificado pelo sistema de ensino, sendo que essas aulas se dão geralmente em poucas horas e dias da semana, além de ocorrerem outros contratempos.

O sentimento de preocupação envolve muitos professores surdos narrados aqui, veja o comentário da 'Z':

Minha preocupação é o "futuro", porque os alunos vão para a escola e começam a estudar e a crescer (biologicamente e cronologicamente). Então já tive experiências com 6 alunos surdos, cada aluno surdo diferente com seu tipo de comportamento e de aprendizagem, de níveis de pensamento e de memórias. Às vezes, as famílias dos alunos surdos não ensinam, não educam e não os aconselham e **me sinto responsável por tudo! Professor surdo é assim! (grifo meu).** (Z)

Professor surdo é assim! A professora surda 'Z' define o seu papel de professor como uma *responsabilidade total* pelos alunos surdos na escola, afirmado a sua função pelo 'futuro' dos alunos. Mas professor surdo é assim mesmo? Assim como? De assumir essa *responsabilidade total* pelo 'futuro' dos seus alunos?

Em muitas partes narradas das entrevistas são encontradas muitas acusações, denúncias e críticas sobre as atitudes das famílias, escolas, professores em geral (surdos e ouvintes, na área da surdez e outras). Em relação a isso, tomo as palavras de Biesta (2013, p. 102), que afirma “a educação é um instrumento que pode ser posto a funcionar para produzir certos objetivos predeterminados”. Mas e se ‘não funcionarem’ esses certos objetivos predeterminados?

Se o instrumento falha, a culpa é normalmente atribuída aos estudantes que não têm motivação, aos pais que não dão apoio suficiente, ou aos professores que não possuem habilidades eficientes para ensinar – e não a pressuposições (erradas) sobre o que a educação pode realisticamente realizar (BIESTA, 2013, p. 131).

Nesse sentido, é referenciada a alguém uma ‘culpabilidade’ pelos desvios de certos objetivos predeterminados ou em uma expectativa tecnológica, sociológica e econômica.

Biesta (2013) afirma que a expectativa ‘tecnológica’ pode ser encontrada de várias maneiras, sendo uma delas a pressão do governo de muitos países que colocam o sistema educacional para melhorar seu desempenho, para encontrar resultados específicos, para monitorar os currículos, para publicação do quadro classificatório das escolas, para tornar mais rigorosos os sistemas de inspeção e controle e assim por diante.

Também pode ser a transmissão de conhecimento e de habilidades com seus valores e normas, para uma possibilidade de ter a educação de caráter, educação de cidadania, educação para contrapor à desintegração social e assim por diante; a expectativa ‘sociológica’ pode ser encontrada em uma tentativa de olhar a escola para buscar uma solução de problemas sociais tais como: crescente uso de drogas, intolerância, conflito de culturas, etc., como forma de resolver problemas sociais para uma sociedade melhor.

E a expectativa ‘econômica’ pode ser encontrada em uma ideia da ‘empregabilidade’, que muitas pessoas impõem como responsabilidade da escola, os processos de estímulo de ‘competência’, de ‘habilidade’ e de

‘talento’, com a finalidade de investimento para um futuro melhor dos alunos, tornando-os produtivos para se inserirem no mercado.

Enquanto as expectativas tecnológicas não se realizam, surge essa ‘culpabilidade’ destinada a alguém que não teria mantido ou cumprido certos objetivos predeterminados. Nesse contexto, muitas narrativas dos professores e instrutores surdos ‘atacam’ procurando culpados. Vários culpados vão surgindo, começando pela família, pelo professor e pela escola.

“Atirando” a culpa na família:

O aluno surdo (A) quer e tem interesse em aprender, em estudar, e em ingressar no curso de graduação em letras-libras. Mas tem dificuldade de leitura e também comunicar com os ouvintes, mas a mãe do aluno surdo superprotege e não ensina, nem educa e nem aconselha. Só protege! Como se o aluno surdo fosse uma galinha que a mãe protege e dá o milho como alimento, criando limites da vida do filho surdo que não pode, não deve, não é bom porque ele é surdo! O aluno surdo tem uma angústia e um incômodo! Ele tem 19 anos e fará 20 anos esse ano! O aluno surdo sempre briga com a família. (Z)

“Atacando” o professor:

Os alunos criticam aos professores surdos que não ensinam palavras e eu defendo para não acusarem, esquecem. Agora é o momento que vou ensinar para eles aprenderem. Eu planejei uma aula para ensinarem de acordo com os conteúdos da escola, os surdos reclamaram “DE NOVO! Já mil professores surdos me ensinaram isso! Quero aprender outra coisa!” Aí eu olho e fico assim... e agora? (E)

Quando a professora surda saiu e entrou a professora bilíngue, ela só trabalhava com o método direto (repetição, perguntas e respostas), os surdos evadiram por este motivo. Os alunos cansaram dessas atividades com perguntas e respostas. Os surdos querem aprender, ter comunicação e serem ensinados. Eu fico triste, mas vou fazer o que? (E)

Os professores das disciplinas não têm conhecimento sobre surdos e não planejam as metodologias adequadas para os alunos surdos, por isso os surdos não tem conhecimento geral que precisam saber. Os professores ouvintes se formam e trabalham planejando para ouvintes. Quando chega um surdo na sala de aula com a presença de intérprete, o professor da disciplina não tem tempo para aproximar ao surdo, pois o tempo é curto e a sala tem muitos alunos ouvintes e precisa ensinar a todos em um determinado tempo. O surdo não recebe atenção do professor, sempre lamenta sobre o professor regente e as dúvidas vão para sala de recursos. Isto é falta de

esforço e vontade do professor querer trabalhar com todos na sala de aula, inclusive surdo. (Z)

“Mirando” a culpa na escola:

Não estão preparados e nem prontos para atender, existe a falta de profissionais capacitados, acho que não tem profissionais suficientes. Por exemplo: estão “jogando” as pessoas nas escolas, “atirando”, “forçando a barra” e “constrangendo”. Mas nas escolas, cadê os profissionais? Eu acho que... eu entro nas escolas, dentro nas escolas, sinto que estão “perdidos”, sentem só e sem solução. Por exemplo: Eu como profissional surdo, me sinto só e não sei o que fazer, não tenho com que compartilhar, mas eu sei que trabalho dentro da escola precisa de preparação para melhor qualidade de atendimento as pessoas que fazem parte deste espaço. Eu acho que, por exemplo, no caso do aluno surdo que está sozinho (o único) na escola com os alunos ouvintes a sociedade acredita que é algo bom, acho ótimo, mas o desenvolvimento intelectual do aluno surdo? Falta a escola fazer parte do processo de escolarização do aluno surdo! A escola precisa estar preparada para receber e atender esse surdo, o espaço escolar precisa reconhecer as reais especificidades para atender o aluno surdo para melhorar qualidade do ensino e de aprendizagem, qual a “escola” ideal para ele, que seja com mais surdos, eu acho. (B)

Mas o governo manda e... Penso que implantar uma política inclusiva no âmbito educacional, precisa fazer com qualidade e de forma correta, não pode apenas só incluir como "jogá-lo" dentro do espaço de outro, "só jogar", "jogar" na escola? Pessoas com deficiência estão sendo jogados nas escolas para fazer o que? As pessoas com deficiência não sabem o que estão fazendo dentro no espaço dos outros. Cadê a qualidade para essas pessoas com deficiências? Se para os ouvintes e “normais” já está organizado, pois tem tudo para aprender e se desenvolver, e para pessoas com deficiência não, isto é que está em falta. (B)

Perguntava para alunos surdos se eles conhecem a escola oral e auditiva e muitos deles respondiam que não a conheciam. Só respondiam que ficava em casa e iam para escolas regulares, apenas isso. Via essas idas e voltas dos alunos surdos, e percebi uma inclusão em razão da lei e também mostra uma máscara da educação. Isto não é uma inclusão de fato que queremos e pensamos, [...] Se uma sala regular com um surdo e monte de ouvintes, a presença de intérpretes não é uma educação correta! Não dá certo. Eu compreendo a importância do intérprete, existem profissionais intérpretes que são competentes, mas na sala regular eu fico na dúvida. É impossível ter uma educação bilíngue ou um sujeito bilíngue na inclusão. (W)

Percebo que até hoje tem muitas falhas na educação, mas vamos caminhando para ver no que vai dar. (F1)

Enfim, voltando ao comentário da professora surda 'Z' sobre a preocupação pelo 'futuro' do aluno surdo, que efeito causa essa impressão de preocupação? Veja o argumento do professor surdo 'A':

Eu sinto a preocupação dos surdos pelo futuro dele, do crescimento dele. Quero o melhor para os surdos, aprender e conhecer várias coisas. **Se eu não ensinar me sinto mal. Chega o aluno surdo e me sinto responsável por ele**, pelo futuro melhor para ele em nível de desenvolvimento aprendizagem ao **ver o modelo de surdo por meio de um adulto surdo. O professor surdo é um modelo importante (grifo meu).** (A)

Mais uma vez, preocupação pelo 'futuro' dos surdos! Chega um aluno surdo e surge um sentimento de uma grande responsabilidade por ele. Uma percepção que leva a uma condição de "carregar nas costas" a preocupação pelos alunos surdos nas escolas. Imagino que, no seu dia a dia, entrando e saindo das escolas assim, nunca estará satisfeito pelo seu trabalho.

O fundamental do trabalho do professor/instrutor surdo é transformar o indivíduo surdo em sujeito surdo cultural pela sua identidade e língua de sinais, para que ele possa estar inserido na comunidade surda. Nesse contexto, seria uma satisfação dizer: "consegui conquistar um surdo na comunidade surda, salvei mais um surdo, UFA!". Veja mais comentários da professora surda 'Z', que expressam a sua preocupação dos alunos surdos:

Os dois vão concluir o ensino médio, **a minha preocupação é o que vi ocorrer depois dessa formação. Para o futuro deles? Como e onde irão trabalhar? Eles não sabem! (grifo meu).** (Z)

Minha maior preocupação dos surdos atual é a falta de informação e comunicação. A família não tem ensinamentos pelos filhos surdos, então **tudo fica nas costas dos professores surdos como um peso enorme de responsabilidades! Acho que nós professores surdos somos responsáveis por TUDO!!! Não é assim... (grifo meu).** (Z)

Nas narrativas podemos perceber a preocupação dos professores surdos pelo "futuro" dos alunos surdos. Isso se dá porque a experiência de vida escolar, da família e da sociedade dos professores surdos tem uma relação direta com a experiência de vida dos outros surdos. Salvar o futuro do outro semelhante a

mim para que não seja mais um “sofredor” como na vida dos professores surdos que sofreram. Dos surdos mais velhos para os surdos mais jovens, da geração mais velha para a geração mais jovem. Cito:

Eu como papel profissional, **chego na escola e vejo os surdos e me sinto... e fico pensando... de como irei trabalhar com esses surdos** para se desenvolverem, para o bem deles. Eu preocupo com essas sensações para os surdos **(grifo meu)**. (F2)

Surdos que não tem experiência, nunca aprenderam e não conhecem as realidades. [...] me sinto também essa sensação de preocupação, pois os surdos só conhecem apenas o mais simples possível, muito básico. Por isso **precisa de união e parceria de trabalhar com alunos surdos**, [...] **Eu sinto que tenho vontade de ensinar aos surdos para terem o modelo surdo (grifo meu)**. (F1)

Isto é uma falha, não consegue ter contato com o mundo! Eu percebo isso! (W)

Dito de outra forma, a existência de professores surdos que se preocupam pelo ‘futuro’ dos alunos surdos é bastante comum, é a necessidade básica da vida: ‘sobrevivência’. Esse ‘sobre-vivência’ é a forma pela qual o indivíduo qualquer, que adquire a reponsabilidade desse sobre-viver no mundo em que está inserido, se prepara para uma atitude em uma única ação na vida: uma troca pelo serviço ou pelo trabalho. Faço os serviços/trabalhos necessários em troca de uma forma de sustentar a vida: o salário. Que esse salário não se baseia só pelo dinheiro ou o valor do dinheiro, mas em um valor de troca por seu serviço/trabalho. Valor para uma forma de sustentar a vida. Estou trocando o serviço/trabalho por viver, como uma forma de sobrevivência pela troca de valor em um serviço/trabalho. Ou poderia também ser uma troca por interesse particular, como, por exemplo, fazer um serviço/trabalho por um carro ou um apartamento, que seria de longo prazo ou de curto prazo, como ir ao cinema e/ou à lanchonete ‘MC Donalds’ durante um passeio, ou até como economizar para um objetivo particular. Nesse caso, não vejamos o valor pelo dinheiro pois o dinheiro é apenas ‘moeda de passagem’.

Recorro a Masschelein e Simons (2013), que discutem a questão do ‘futuro’ dos alunos:

As matérias ensinadas na escola não são “mundanas” o suficiente. Os temas são “artificiais”. A escola não prepara seus alunos para a “vida real”. Para alguns, isso significa que a escola não leva suficientemente em conta as necessidades reais do mercado de trabalho. Para outros, isso significa que a escola coloca ênfase *demais* na ligação entre escola e o mercado de trabalho ou entre escola e as exigências do sistema de ensino superior. **Essas preocupações, assim dizem os críticos, tornam a escola incapaz de proporcionar os jovens uma ampla educação geral que os prepare para a vida como um adulto.** O foco no currículo escolar não permite, de modo algum, uma conexão real com o mundo, tal como este é experimentado pelos alunos. A escola, portanto, não só fecha para a sociedade, mas também fecha às necessidades dos jovens. Presa em seu próprio sendo de autojustiça, a escola é acusada de ser uma ilha que não faz nada (e não pode fazer nada), mas aliena os jovens de si mesmos ou do seu entorno social (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 13-14).

As preocupações com o futuro dos alunos são referidas a algo ‘fora’ da escola e não da escola, como afirmam os autores acima, “(m)uitas vezes falamos em termos de objetivos e funções quando se trata de caracterizar o significado da escola”, mas “ao fazer isso, estamos no referindo a algo que está *fora* da escola, tal como sociedade, cultura, emprego ou educação superior” ou “serve para preparar os jovens para o mundo do trabalho ou para outros estudos no ensino superior”.

Contextualizando, isso é uma forma de demonstrar que a tarefa da escola é proporcionar pessoas ‘empregáveis’, assim, “prontas para trabalharem, imediatamente numa nova atividade”, a se tornarem pessoas de sucesso por suas competências, com ‘promessa de empregabilidade’. A competência ou a habilidade ou o talento na educação torna-se uma ‘capacidade de agir’ no mundo de trabalho. A empregabilidade é a “palavra em torno da qual o discurso e o pensamento sobre a escola são orientados hoje” (idem, p. 87-88).

Dessa forma, “o emprego se torna cada vez mais uma responsabilidade do indivíduo”, para uma questão política do Estado do bem-estar social. Como um ‘investimento próprio capital humano do indivíduo’, quando o “indivíduo é batizado como um aprendiz (ao longo da vida)”, isso acaba carregando “a responsabilidade vitalícia de encontrar o seu próprio emprego” (idem, p. 111-112). É como os autores dizem que:

O adágio é: ser empregável! O evangelho: a empregabilidade é o caminho para comprar sua própria liberdade e contribuir para o progresso social! O sermão: não se aliene e não dê de ombros à sua responsabilidade para com a sociedade! O lembrete tranquilizador: deixe aquele que não tem necessidade de aprender atirar a primeira pedra! (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 112).

Mas qual é o propósito da escola? Se preocupar com algo fora da escola? Preparar para o mercado de trabalho ou para o ensino superior? Masschelein e Simons (2013, p. 26) explicitam que o papel da escola é fornecer um espaço de ‘tempo livre’ e não ‘tempo produtivo’, ou seja, “o professor é alguém que trabalha em um mundo não produtivo” e não trabalha “para o ritmo do mundo produtivo” (idem, p. 31-32). Dessa forma, argumentam que

(n)a escola, o objetivo é focar em algo de perto e em detalhe, se empenhar em algo e trabalhar arduamente nisso. Em outras palavras, é sobre praticar e estudar algo. Como sugere o dicionário, estudar é uma forma de aprender em que não se sabe, antecipadamente, o que se pode ou se vai aprender; é um evento aberto que não tem “função”. É um evento ilimitado que só pode ocorrer se não houver propósito de fim para ele e nenhuma funcionalidade externa estabelecida. É o conhecimento pelo bem do conhecimento, e habilidade pelo bem das habilidades, sem uma orientação específica ou um destino definido (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 92).

A escola fornece um ‘tempo livre’ ou ‘tempo escolar’, ou seja, ‘tempo tornando livre’ no espaço para se empenhar no interesse em algo, como a matéria. Sem a necessidade de preocupação com algo fora da escola, como na sociedade, família ou emprego, havendo necessidade de preocupação apenas com a matéria aplicada pelo professor. O professor é aquele que faz da escola ‘uma escola’ e não uma ‘negociação’ para fora dela e é quem transforma um aluno em ‘um aluno’ e não em uma preparação em desenvolvimento de capacidade, habilidade e competência para algo para fora da escola, para o mundo real. A escola quer ser um lugar em que o professor se empenhe na matéria para os alunos se interessarem nele, se interessarem nesse algo para estudo, nesse exercício e nesse treinamento pelo bem do conhecimento e da habilidade.

Outra relação entre professor surdo e aluno surdo vem representada por um sentimento de família.

Olha só, um exemplo: os pais tiveram a relação sexual e tiveram os filhos, o que os pais esperam dos seus filhos, essa sensação que quero mostrar é o mesmo que sinto pelos alunos surdos, sensação de pensar e imaginar o futuro deles. De como vou fazer, de como irei fazer, de como vai fazer, como eles se desenvolverão, de que modo vão aprender, os passos deles... **O que os pais sentem pelos filhos é o mesmo que sinto pelos surdos, professor é igual (grifo meu).** (F2)

Ser professor é assumir papel de pai? Ou de amigo? Hum... interessante refletir. Nos comentários anteriores postados aqui, alguns falaram da família e resolveram assumir o papel da família no lugar do dele. Bem, veja outro comentário do professor surdo 'A':

Quando eu era presidente da associação dos surdos, eu gostava de aconselhar os surdos, ensinar para eles aprenderem. **Esse aconselhamento, esse tipo de situação, eu vejo como se eles fossem meus filhos. Mas eu sou professor e estou fazendo meus alunos surdos como se fossem meus filhos...** estranho né. [...] **É um sentimento que assumo como professor, de fazer como se eu fosse pai deles,** de ver os passos deles e o seu desenvolvimento. **É muito fofo e gratificante eu sentir e ver como meus filhos.** De sentir como um agradecimento que esses surdos terão por mim, pelos trabalhos que fiz com esses sujeitos. Eles me veem como amigo e eu verem que eles aprenderem alguma coisa e cresceram, me sinto bem e feliz **(grifo meu).** (A)

Ser professor obedece a esse perfil? Se preocupar com alunos surdos como filhos? Isso é ser fofo? Pelo menos só para se sentir bem e feliz e ter expectativas pelo agradecimento recompensado, pelo trabalho assumido como 'pai professor' ou 'professor pai'. Recorro Masschelein e Simons (2013), que se referem à *pedagogização* como uma tática de 'domar' a escola:

Aos nossos olhos, o professor que perde seu amor pelo mundo – que perdeu o entusiasmo pelo assunto e por isso não tem nada mais para compartilhar – não vai durar muito tempo na escola. A não ser, é claro, que mude seu foco para a prestação de cuidados e desista de ser professor para se tornar um pai substituto. Fazendo isso, ou por meio disso, ele doma a escola e nega aos jovens a oportunidade de serem um aluno (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 115).

Nesse caso, o professor que perde seu amor pelo mundo é aquele que, de acordo com autores mencionados acima, perde a característica da docência.

Torna-se um familiar para manter nesse espaço. Ser professor que tem amor pelo mundo (o tema ou a matéria) é como um ser um ‘amador’ (*amateur*). Alguém que faz isso por amor! Cito:

Ao lado do “amor pelo assunto”, e talvez por causa disso, também ensina por amor ao aluno. Como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo. Não só é conhecedor de matemática, mas apaixonado pelo assunto, inspirado por seu trabalho e pelo material. Esse é um entusiasmo que se mostra nas pequenas ações ou gestos precisos, expressões de seu conhecimento, mas também expressões de sua preocupação com o trabalho à mão e seu lugar nele (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 77).

Dessa maneira “o professor está realizando um ato pedagógico na medida em que compartilha o mundo com os alunos por amor ao mundo e à nova geração e, fazendo isso, tira-os de seu imediato mundo da vida, que inclui a família” (idem, p. 114-115). Nesse caso, tirar de seu imediato mundo de vida está “nos referindo a algo que está *fora* da escola, tal como sociedade, cultura, emprego ou educação superior” (idem, p. 87). Enfim, “o professor não é uma babá ou um pai de meio período (ou de tempo integral) como, atualmente, muitos querem que ele seja. É por apresentar algo, por ser apaixonado por seu assunto e por abrir o mundo por meio de todos os tipos de matérias que o professor cumpre a sua responsabilidade pedagógica. Nesse sentido, a escola não é nem uma família, nem um lar” (idem, p. 115). Mas, Masschelein e Simons (2013) explicitam a forma de pensar sobre essa ‘prestação de cuidados’ que o professor assume:

Isso não quer dizer que o cuidado não tem nenhum papel da escola ou que os professores não dão certo tipo de cuidado. Pelo contrário, **é um cuidado que é motivado pelo amor ao mundo**; uma preocupação voltada diretamente para manter os alunos atentos, para dar apoio quando seu desempenho fica aquém e para garantir que eles tenham o tempo livre, **apesar de uma situação difícil em casa. Exigir que os professores forneçam cuidados paternos** – e, portanto, subordinem o seu amor ao mundo ao cuidado das crianças – **é uma forma de domar** (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 115, grifo meu).

É uma forma de domar! Dessa forma, domar está implicando nos três domínios: professor, aluno e a escola. Domar o professor implica em um representante na velha geração transmitir a matéria “com o conhecimento, significados e valores de uma ordem social existente”, em resolver ‘problemas sociais’ que não seja capaz na geração velha para que seja resolvida na geração nova. Domar os alunos implica “que são o centro das atenções, que suas experiências pessoais são o solo fértil para um novo mundo, e que as únicas coisas que têm valor são as que eles valorizam” e “se tornam escravos de suas próprias necessidades, um turista no seu próprio mundo da vida”. Domar a escola “implica governar seu caráter democrático, público e renovador” e, “(i)ssso envolve a reapropriação ou a reprivatização do tempo público, do espaço público e do “bem comum” possibilitado por ela”. É uma forma de criar uma “serie de estratégias e táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, naturalizá-la ou controlá-la” (idem, p. 105-107).

Os autores mencionados acima acreditam que a escola é, portanto, uma forma de “abrir o mundo e trazer o mundo (palavra, coisas e práticas que o compõem) para a vida. Isso é exatamente o que acontece no ‘tempo escolar’” (idem, p. 98). Mas o “tempo livre” tem a ver com o “tempo escolar” ou vice-versa? Cito:

[...] o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas **é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir**. O tempo livre não é um tempo para o eu (para satisfazer necessidades ou desenvolver talentos), mas **um tempo para se empenhar em algo**, e esse algo é mais importante do que as necessidades pessoais, os talentos ou os projetos. É por abrir um mundo para as crianças e os jovens (e, como dissemos antes, isso não é o mesmo que simplesmente torná-las familiares com ele; é trazer o mundo para a vida e fazê-lo atraente para eles) que crianças ou jovens podem experimentar a si próprios como uma nova geração em relação ao mundo, e como uma geração capaz de construir um novo começo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 98-99, grifo meu).

O tempo livre vem do significado de *scholé*, que deriva do grego e se refere à noção de ‘escola’ como espaço para “tempo de pensamento, estudo e exercício”, que difere do “tempo de lazer”, “tempo de aprendizagem”, “tempo de

desenvolvimento”, “tempo de crescimento”, entre outros, como “algo” de necessidade ou imediato ou urgente ‘fora’ da escola.

Em nosso tempo, a escola é uma instituição onde ocorrem práticas de governamento do Estado e assim é bem útil em incorporar os professores surdos como uma estratégia de investimento de manter a inclusão. E, apesar das questões postas, há ainda aqueles docentes surdos que buscam outras formas de viver a docência neste tempo.

3.3 SUBJETIVIDADE DOCENTE

Várias narrativas dos professores surdos falam sobre a responsabilidade de assumir o papel de docência e sobre as práticas produzidas quando esses profissionais se vinculam com outros surdos discentes. Experiências docentes que transitam por outras experiências de si e de outros sujeitos surdos. Práticas que produzem nos sujeitos surdos uma ‘subjetividade docente’, que transitam por uma responsabilidade de os docentes cumprirem o papel definido pelo Estado junto ao cumprimento de seu papel com a comunidade surda, assim transformando os outros indivíduos surdos em sujeitos de conhecimento ou produtos de conhecimento. Observa o pensamento da professora surda ‘Z’:

A escola é responsável por **ensinar a base do conhecimento sobre o mundo e das coisas que como elas acontecem nele**, como na política da presidente Dilma, globalização, crise, inflação, custo de vida, falta de água, e essas coisas acontecem porque, como, o que, esses problemas que os surdos alunos não conhecem (**grifo meu**).
(Z)

A professora surda ‘Z’ afirma um posicionamento da escola como responsável por ensinar a base de conhecimentos de e sobre o mundo: o que acontece nele? Como? Por quê? Assuntos que não são ensinados para alunos surdos nas escolas e são assumidos pela professora surda ‘Z’. Mas a professora surda ‘Z’ deveria se responsabilizar por ensinar conhecimentos de mundo, como a globalização, a crise, o custo de vida, a falta de água, a inflação, a política da presidente Dilma, por exemplo?

Mas ela, por acaso, é professora de que? Qual é ou seria a função dela? Digo que é professora. Focando na sua docência.

É interessante refletir que talvez comporte ao professor assumir uma responsabilidade de ensinar tudo que um aluno precisa. Deslocando uma profissão assumida, desviando a sua função, para que o aluno aprenda alguma coisa além da Libras. Complemento o comentário do instrutor surdo 'E':

Conversei com a pedagoga que **não vou ensinar só libras [...].
Pensa que surdos só sabem libras?**

Surdos precisam ter vários acessos a comunicação, só libras não! **SÓ LIBRAS?** Assim os surdos não vão conseguir sobreviver fora. **Eu tenho experiência disso!**

Por exemplo, preocupo com surdos também com o ensino de aritmética e álgebra, **ensinando libras também acrescento a matemática** para eles aprenderem com operações matemáticas.

[...] mas **quero também é ensinar palavras e vocabulário do português. (grifo meu).** (E)

“Tenho experiência disso!”. Comentário do instrutor surdo 'E' que se impõe o desafio de ensinar também outras coisas que sabe e aprendeu, para que os outros surdos aprendam e saibam, para que os surdos sobrevivam fora da escola, caminhando a sua vida com conhecimentos de mundo adquiridos por experiências passadas pelo instrutor surdo 'E', experiências como o acesso aos cálculos para compras e trocos, bem como o acesso a bancos, a hospitais, a supermercados, a lojas e a vários outros espaços.

Não vou ensinar só Libras. **SÓ LIBRAS?** Pensa que surdos só sabem e servem para isso? Vou ensinar o português sim! Esse comentário do 'E' o posiciona em um enfrentamento à pedagoga, aos professores e à escola pela função de si, uma resistência criada por nova atitude que se dá por meio de bate-boca, violentamente, e de desvio de função: “vou ensinar o português sim”.

Minha preocupação **não é o português, mas sim 'palavras' do português eles precisam conhecer, só a libras não adianta!** Por exemplo, **aprender a ler e a escrever o português é com professor bilíngue, eu somente acrescento palavras do português mesmo ensinando libras**, por exemplo, soletrar as palavras como “árvore”,

“ar”, “coração”, “quadro” e entre outras, os surdos ficam surpreso, pois não sabiam e não conheciam.

Peço também para produzir frases dialogando com esse sinal para escrever, **não precisam da estrutura perfeita do português**, apenas palavras, por exemplo, “EU IR FESTA LÁ TER LOTADO”, “AMIGO MEU AFASTAR”, “DESCULPA AMIGO VOLTAR”, “MÃE MINHA TÁ TRISTE”, essas frases. Eu ensino e conserto, pois os surdos não sabem. Isto é importante para terem vocabulário do português e saber um pouco.

Trabalho assim! Libras e palavras do português! Só sinalizando não (**grifo meu**). (E)

O comentário acima narrado pelo instrutor surdo ‘E’ assume a posição de respeitar o espaço do outro e a área do outro, ou seja, não estou dominando a área do português ou a área de ninguém. Não vou ensinar o português, pois é incumbência do professor bilíngue e eu ensino apenas ‘as palavras do português’. Quer dizer que não estou desviando a minha função. Vou ensinar ‘somente’ acrescentando o português à Libras. O desafio do instrutor surdo não é a ‘estrutura perfeita’ do português, mas sim o básico do português. É o vocabulário do português que os alunos surdos necessitam para comunicação. Veja os exemplos narrados do Instrutor surdo ‘E’ sobre o porquê dessa necessidade do português e da comunicação do português:

No CAS, tem surdos que já terminaram o ensino médio e sabem libras, **mas não sabem palavras do português, como pode? Quase eu choro por causa disso, me causa uma forte frustração.** Poxa (Porra)... **Vejo que tem muitos surdos formados que não ensinam palavras? Que é isso?** Por exemplo, sabem sinal de “ônibus”, mas não sabem a palavra... **eu fico assim... Meu Deus!** Outro sinal, “ponto de ônibus” e sabem o sinal, mas não palavra, **mais uma eu fico assim... Caraca!** Surdos falam do passeio e usou o sinal de “passear” e “viajar”, pergunto palavras e não sabem! **Eu fico assim... não sei explicar! Mas sinto uma decepção muito grande! Eu fico quieto e com paciência para ensinar. Os surdos são inteligentes e sabem comunicar... mas não saberem as palavras é complicado! Conversei com a pedagoga que não vou ensinar só libras, vou usar os DOIS! Não vou conseguir guardar a magoa e ficar insatisfeito com essas coisas, quero é ensinar para eles aprenderem e conhecerem! Amanhã vou morrer... e aí? Eu sei palavras e vou guardar? Vejo que não sabem palavras e não posso ensinar palavras? Quero ensinar!** Quero que aprenda a escrever simples! Por exemplo, de **produzir frases e textos de acordo com a estrutura não é minha função**, mas simples como palavras dos objetos dentro da sala: “mesa”, “cadeira”, “quadro”, etc. Quero que eles aprendam.

[...] até morrer vou ensinar sinais e palavras! (grifo meu). (E)

Nesse sentido, os exemplos narrados são expressos pela preocupação de que os surdos não podem viver sem o português ou as palavras do português. É como dizer: Você não pode viver sem o português, sem o português você não vive e não saber o português é perder a sua vida, é o que mais necessita qualquer ser humano na vida, não só os surdos.

A preocupação do instrutor surdo foca na aprendizagem como algo ‘fora’ da escola, mas incluído nas necessidades e imediatas do mundo. Mesmo com o ‘foco da identidade’, a maior preocupação é saber o português, “até morrer vou ensinar o português e ninguém vai me tirar essa possibilidade”. Vejamos outros comentários de outros professores que também comentam sobre a necessidade do português ou sobre as palavras do português:

E ainda mais me preocupo que eles não conseguem aprender o português, é complicado. (F1)

Verdade! Mas eu penso que os surdos, no meu caso de ensinar, **surdos precisam aprender ter domínio das frases, principalmente das frases do que só sinais. Me falam para eu ensinar só libras e o português é para os profissionais bilíngues. Eu digo que NÃO, eu vou ensinar os DOIS, Libras e português juntos!** Exemplo, ensino Libras e também as frases do português. Um texto, os ouvintes conseguem ler e os surdos não, por isso **eu me sinto que estão perdidos e fico incomodado e preocupado. Penso que assim não vai ficar! Assim não dá! Eu como profissional preciso pensar e ter a preocupação em ensinar também as frases e os textos... para mim isto é importante! (grifo meu).** (F2)

Vou complementar a fala do F2. Por exemplo, quando o professor escreve e algumas palavras como “avião” e “banana”, **os surdos veem e não conhecem e o professor surdo mostra as figuras e os sinais para eles aprenderem.** Isto é bom para o desenvolvimento deles. (C)

Outros professores surdos também têm as mesmas sensações de preocupação e assumem a necessidade de ensinar o português ou as palavras do português para que os alunos aprendam, como se não houvesse saída. É como se se desse o direito ao Português de ‘dizer’: Eu sou O Português e

vocês devem se inclinar, se inclinando a mim vocês vão aprender quem Eu Sou. Se vocês não fizerem o que Eu quero, vocês estão perdidos no mundo.

É uma forma de dizer que os professores surdos se preocupam com os outros surdos que não tem 'Português' na sua vida e no seu coração e dizem: "Meu Deus! Você não conhece O 'Português'! Você precisa conhecer O 'Português' e eu vou te ensinar para você conhecer e aprender as 'Palavras do Português' para colocar na sua vida e no seu coração!". Isso também dá o significado para a 'subjetividade salvacionista'.

Há narrativas também que mostram quando os professores surdos focam mais no trabalho de 'docência'. O comentário grande e interessante seguido o exemplo pelo professor surdo 'W':

Eu como profissional surdo tenho a seguinte responsabilidade, antes de estar em sala de aula, preciso ter a consciência e competência de estudar, planejar e ensinar com qualidade.

Eu ensino para as crianças surdas, **só ensina? Mas sinto que existe a falta da produção do conhecimento absorvido. Só eu ensino e os surdos não produzem? Eu percebo isso**, uma coisa que me incomoda. Isto me fez pensar bastante e... e senti que eles precisam mesmo de manifestar o conhecimento aprendido.

Então, primeiro quero dizer que o conhecimento é relevante para o desenvolvimento do surdo, digo do conhecimento de modo geral, esse conhecimento podem ter dois tipos: saber e conhecer.

Um exemplo de "árvore", eu mostro a árvore e os surdos já respondem "eu sei" ou "eu já sei". Pergunto se conhecem e eles respondem "conheço" ou "já conheço". **Aí pergunto: o que significa? Eles não sabem responder e balançam a cabeça para os lados como resposta de não saber responder ou dizem "não sei"**.

Aí eu escrevo o significado da árvore em quatro questões: Para que? Para a vida, para viver. Porque? Não lembro muito bem, mas tenho nos meus planejamentos para ensinar esse conteúdo para surdos, ensino para eles aprenderem e depois os faço para eles explorarem o significado para produzirem a opinião deles em torno da temática apresentada. **Porque em muitas vezes vejo os surdos sem produzirem, ou seja, eles estão com a mente fechada para o mundo de aprendizagem e o sentimento fica fechado, eles não têm iniciativa.**

[...] **quando eu poderei me comunicar com os surdos de forma produtiva sem precisar de perguntas e respostas 'sei' ou 'entendi'**. Quero conversar e perceber a manifestação deles, pergunto sobre a "árvore" e os surdos podem conversar comigo sem precisar responder, exemplo: os surdos mostram o sinal de árvore,

mas **quero saber o que mais eles sabem sobre a árvore e os questiono.**

Exemplo, para que árvore? Ela ajuda na qualidade do ar, existem poluições produzidas pelas fábricas e veículos automotivos, uma árvore neutraliza a emissão de poluentes e contribui na boa qualidade do ar que respiramos.

Outro exemplo: é a madeira extraída das árvores, para que serve? Para produzir objetos como mesas, armários, entre várias coisas por meio da madeira. As medidas das árvores, isto é matemática. **Isto aconteceu com um aluno surdo e fiquei impressionado com essa produção. Porque isto aconteceu?**

Pois percebo que esse aluno surdo tem uma mãe ouvinte que sabe libras, a qual se preocupa com a educação dele e possui um intérprete competente e o professor ouvinte que sabe Libras. Duas pessoas que pensa na educação para desse surdo, ou seja, língua de instrução e conhecimento, **isto é relevante para o aprendizado do surdo**. Por exemplo, eu observo que a maioria dos pais dos surdos são ouvintes, eles não sabem libras e defendem o oralismo como era na minha época, por isso, para mim ficou difícil adquirir o aprendizado, faltou eu produzir. Isto é muito importante. Eu preocupo com isso! **(grifo meu)**.

Comentário profissional e que demonstra dedicação pelo seu papel de professor, assumindo uma função de ensinar para que os alunos produzam. É o que todo professor surdo deveria fazer? Só ensinar Libras? Só Libras? Porque não outras coisas? O professor surdo consegue confiar na família, na escola, nos professores, que estão ensinando essas coisas? O que é ensinar só Libras?

Vejamos, por um e outro lado. Os professores surdos são contratados pelo sistema educacional para conduzir o trabalho nas escolas, digo “conduzir” no sentido de conduzir o interesse do Estado. O trabalho deles seria feito de acordo com os procedimentos educacionais que funcionam como regras ou manuais indicadores do como atuar como professor surdo nas escolas, o que faz com que esses professores assumam sua própria função pelo sistema educacional e não por si mesmos. Por outro lado, nem todos os professores surdos conduzem da forma que é ditado pelo sistema educacional. Tenho percebido que, em algumas narrativas dos professores surdos, vê-se que em suas práticas não são conduzidos pelo interesse do sistema educacional como fazem os outros professores contratados. Ou seja, alguns professores não

partem do princípio que os professores deveriam apenas transmitir o saber, que ensinam e aprendem daquela maneira que se deveria ensinar e aprender.

Cito:

A mensagem que acompanha isso, no fim das contas, é a de que é importante saber isso, mas você tem que cuidar disso desta e daquela maneira, e isso deve levar a esta ou àquela competência, caso contrário você nunca vai ser tornar um membro bem-sucedido da sociedade ou encontrar um lugar no mercado de trabalho (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 89).

Esses autores acreditam que “(n)ormalmente, vemos a educação como sendo orientada pelo objetivo e como provedora de direção ou de um destino. Isto implica que os adultos ditam o que as crianças ou os jovens (deveriam) fazer” (idem, p. 98). A narrativa do professor surdo ‘W’ explicita que

o professor não é o que manda aprender, nem aquele que indica o que deve ser apreendido ou aconselha que se aprenda, isto é, preocupa-se tanto com o que, de fato, aprende quanto com que os que aprendem nunca deixem de querer aprender (KOHAN, 2013, p. 89).

E que:

O professor deve ir à busca da atenção dos seus estudantes, sair ao encontro dessa atenção para seduzi-la, perturbá-la e convidá-la a se repousar sobre o que é preciso questionar, compreender, pensar e inventar, isto é, para que se ponha a atender o que permitirá dar-lhe o que necessita para viver como é preciso viver (KOHAN, 2013, p. 88).

Dessa forma, a ação é feita pelo professor surdo ‘W’ para que os alunos surdos sejam pesquisadores e tenham interesse no assunto ou matéria posta na mesa. Kohan (2013) explicita que o professor

[...]é um inspirador, um excitador de saber. Ele também é um estimulador da vontade, do querer. O que primeiro exorta saber e querer é a força da própria capacidade de saber e pensar: o perceber-se como alguém igualmente capaz de saber e pensar como todos os outros seres humanos. [...] É também um professor que ajuda a entender e compreender o que é ensinado com prazer, com alegria, entretenimento (KOHAN, 2013, p. 90).

Quando Masschelein e Simons (2013, p. 16) afirmam que “(o)s jovens não gostam de ir à escola. Aprender não é divertido. O aprendizado é doloroso”.

Quando o professor surdo ‘W’ interroga os pensamentos possíveis para questionar as experiências de vida, a “tríplice potência” pode ser criada. E, segundo Masschelein e Simons:

Primeiramente, a **potência de movimento**, isto é, o deslocamento para fora de si, ou vontade – posto que, para Rancière, antes de ser instância de escolha, a vontade é potencia de se mover (MI, p. 86), de se pôr a caminho, de ir ver e de falar por si próprio. Por vontade “compreendemos essa volta sobre si do ser racional que se conhece como capaz de agir” (MI, p. 97). Em segundo lugar, a **potência da palavra**, isto é, potência da tradução, ou inteligência – pois é preciso entender a inteligência como potencia de tradução. A inteligência tem a ver com compreender, mas é preciso saber o que significa: “É preciso entender *compreender* em seu verdadeiro sentido: não o derrisório poder de suspender os véus das coisas, mas a potência da tradução que confronta um falante a outro falante [...] Vontade de adivinhar [...] o que tem a lhe dizer um animal racional” (MI, p. 95). E, em terceiro lugar, **potência do pensamento**, ou de reminiscência: “recordar a um sujeito pensante seu destino” (ET, p. 142), recordá-lo da palavra que lhe foi dirigida, isto é, potência de recordação de si mesmo, ou “de se recordar de si, tornando-se estrangeiro a si próprio” (ET, p. 167) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 34-35, grifo meu).

A tríplice potência que mencionam os autores acima é uma forma de soltar as mãos das crianças para ter liberdade de caminhar no e pelo mundo. Essa liberdade significa o modo de estar preparado para caminhar, sem medo e com coragem de viver e compreender o significado do mundo. Muitas vezes, os surdos são captados pela instituição de ensino sem antes ter acesso a uma língua, sem conhecimento e experiência, o que os impossibilita a subjetivar as condutas e os faz serem sujeitos educados e experientes.

Nem todos os professores surdos se preocupam com ensinar e aprender, nem com transmitir o saber ou o conhecimento, mas sim com a possibilidade de os sujeitos surdos em si criarem a ‘tríplice potência’: a ‘potência de movimento’, para que se movam e a caminho da experiência, assumindo o desejo de participar; ‘potência da palavra’, capaz de falar por si própria, sem a intenção de acertar ou errar o modo de dizer, compreender e voltar para o locutor a

palavra de si, traduzir para si as palavras nos dizeres; ‘potência do pensamento’, pensar no próprio pensamento, questionar a (in)compreensão no pensamento do outro, possibilidade de analisar o modo de pensar em si próprio sem a influência do outro.

Dou destaque agora a outra parte interessante em que o professor surdo ‘W’ e outros focam no que tange à formação na busca de qualificar a docência.

Eu tenho vontade de fazer faculdade, para que eu possa buscar formações e aprender mais. (E)

[...] mas a dificuldade que as escolas possuem para ter o papel fundamental do profissional para um ensino de qualidade, precisa ter um objetivo. (F1)

Eu sinto que tenho vontade de ensinar aos surdos para terem o modelo surdo, mas preciso de formação e de conhecimentos. Eu me preocupo muito com crianças surdas, quero é dar todo conhecimento e formação para crianças surdas. (F1)

[...] penso que também precisa de formação e reuniões com os surdos, eles precisam se reunir para debater sobre a educação. (F2)

São comentários que focam na formação de um professor que assume um papel de responsabilidade com a sua função de ensinar. Masschelein e Simons (2013, p. 93-94) explicitam que o professor busca a ‘formação’ por meio do estudo e da prática, o que não é feito para que esse professor seja uma pessoa bem formada, mas com uma preparação. Preparação não no sentido de empregabilidade ou de algum propósito pré-determinado, relacionado a algo fora da escola, para um destino ou fim, mas sim no sentido de fazer e buscar exercícios e estudos que preparem e ajudem a “ficar em forma”. O professor precisa de tempo livre, isto é, “um tempo para a autoformação por meio de estudo e prática” (idem, p. 139).

Professor é o que estuda e forma no estudo. Isso é o que mais transmite um professor, o que os seus estudantes aprendem: uma relação com o saber, com os livros, com a vida, uma dedicação ao estudo tão fascinante e vital que os estudantes não podem não querê-la para si, para a sua própria vida e, em uma escola, bem entendido, para todos os membros de uma sociedade. Os estudantes querem estudar como estuda o professor e querem que todos estudem como ele estuda (KOHAN, 2013, p. 86-87).

Isso é um ato de amor e cuidado. É o que faz um professor *amateur*, uma pessoa que “está presente no que faz e na forma como demonstra quem ela é e o que representa através de suas palavras e ações” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 78). O professor amador é aquele “que foca em seus alunos e os mantém interessados por meio de seu amor pelo assunto ou por entusiasmo pela matéria” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 116). O amor pelo assunto ou pela matéria demonstra o “*respeito, atenção, dedicação, paixão*” e, “não só prepara sua aula, mas também a si mesmo”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 77-79).

Amor é também transformar seu trabalho em uma arte, como o faz um artesão. Um momento passeando na praia ou na praça e, está lá um ‘artesão’, que não lançamos por um olhar com penalidade ou pela natureza dele de forma que necessitamos ajudar. Não digo aqui que o professor por seu amor seja um artesão, mas sim um artista. No sentido de ser aquele que transforma seu trabalho em uma arte, isto é, trabalha com amor. Um artesão é um artista que transforma objetos insignificantes em uma obra de arte, magníficos! E ele o faz em um trabalho de artesanato. Seu trabalho é uma forma de demonstrar que é possível que tudo se transforme em uma obra de arte, como pode acontecer no ensino.

Isso pode acontecer a um professor que transforma seu ensino em uma arte, por meio de seu amor ao ato de ensinar. Ele o faz de forma diferente do que um artesão o faria, já que este vive em outra liberdade de viver no mundo, que se traduziria em: não trabalho pelo governo e nem às custas dele. Essa outra liberdade de viver o mundo é uma forma de o artesão dizer que tem o direito de se defender e dizer: Eu vivo para mim mesmo e viajo sempre para onde a vida me leva, é essa liberdade que escolho e dessa maneira que faço o meu trabalho de artesanato, transformando em obra de arte objetos insignificantes em troca de alimentos que saciam a minha fome e dos quais necessito para viver ou para “medicar”.

Portanto, não basta Ser Surdo para ser professor!

4 CONCLUINDO: NÃO BASTA *SER SURDO* PARA SER PROFESSOR

Concluo este trabalho de dissertação de mestrado sobre as práticas de experiência do sujeito surdo que foram constituídas desde a emergência do professor surdo no século XIX, na França e no Brasil e de uma longa história das práticas, narradas por professores surdos, que constituem a subjetividade de ser professor surdo no nosso tempo dentro espaço da inclusão.

Gostaria de iniciar pelo termo *Ser Surdo*, de forma a compreender o porquê de minha escolha em conduzir outra forma de ser professor. Assumo esse risco contrariando surdos, pesquisadores dos Estudos Culturais e muitos outros que são conduzidos por essa compreensão de caminhar o *Ser Surdo* como uma verdade.

Para discutir o termo ‘*Ser Surdo*’, conecto-o ao termo *Ser Humano*, que seria uma forma de interpretar, traduzir e fazer notar a compreensão de que esse *Ser Surdo* é *Ser Humano* e não esse *Ser Humano* é *Ser Surdo*. Não afirmo com isso que uma forma de compreender a humanidade seria pelo termo de *Ser Surdo*, mas ressalto sim que um humano se constitui um *Ser Surdo* pela relação de saber e poder.

Não sabemos quem são os surdos, os gaúchos, os negros, as mulheres, mas estamos sempre sendo – ou não sendo... – surdos, gaúchos, negros, mulheres, etc. Os surdos, como qualquer outro grupo que se narra e é narrado, não pode ser visto preso a uma única

forma de ser. Não possuem uma identidade fixa, não sabem quem são ou o que podem ser. Os surdos, entendidos como povo ou grupo que se nomeia como tal, estão inscritos na ordem do acontecimento cultural, ou seja, na ordem da luta permanente do torna-se, do vir a ser, frente a outro(s) grupo(s). A cultura surda, assim como qualquer outra, é uma cultura que jamais conhecerá a tranquilidade do viver sem luta (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 127-128).

Ser Surdo é Ser Humano, mas Ser Humano não é Ser Surdo. Afirmo isso com base em Biesta (2013) que discute sobre a questão do ser humano na educação, e afirma que olhamos a educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, a educação de outros ‘recém-chegados’, como algo que caracterizamos para que seja

sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor: mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez mais humana (BIESTA, 2013, p. 16).

Nesse contexto, as muitas práticas educacionais são configuradas como “práticas de socialização”, que preocupam a inserção de “recém-chegados” numa “ordem sociopolítica e cultural existente”, que asseguram a “continuidade cultural e social”, a necessidade de participação numa forma particular de vida dos “recém-chegados” pelas “ferramentas culturais”. É esse sentido que também podemos ver na Declaração Universal dos Direitos Humanos quando esta assegura os direitos daqueles que são definidos como seres humanos e alguns seres são excluídos do âmbito da interação humana. É como dizer que aquele ‘é’ ou ‘não é’ um Ser Humano.

Uma boa comparação seria o que ocorria em Esparta, em que, para se tornar um espartano, o indivíduo deveria ter um corpo perfeito, soldado e forte para enfrentar uma guerra para se tornar um Ser Espartano. Essa seleção equivalia a dizer que determinado humano era um Ser Espartano (aquele que tem o corpo perfeito e lutador) e o outro não poderia Ser um Espartano (aquele fora da ideia de corpo e militante). Isso não quer dizer que por ser espartano é que o indivíduo seria Ser Humano (que localiza a sua nacionalidade), mas sim que

esse Ser Humano específico seria Ser Espartano (que define o essencial), e essas palavras definiriam um determinado significado para Ser Humano e outro para Ser Espartano. Ser Humano, no caso, seria Ser Espartano, mas Ser Espartano não seria Ser Humano.

Outra comparação seria a relação do Ser Mulher com o pensamento da sociedade e das mulheres que a constituem. A importância do significado da natureza das mulheres pela busca da definição do que é Ser Mulher no nosso tempo. Ser Mulher é aquela mulher: magra, alta, cabelo liso (seja o cabelo de cor preta, loira ou ruiva), bem vestida e maquiada, glúteos e seios redondos o suficiente, pele lisa, sorrisos brancos, e assim por diante. Ser Mulher não é totalizante porque não trata de mulheres do ponto de vista biológico, mas do Ser Mulher como algo que criamos, inventamos e definimos.

Mais outro exemplo: em uma entrevista de Muhammad Ali, em 1971, um boxeador campeão da América, e que se orgulhava pela bandeira do EUA, comentava que era um curioso e que observava e questionava o porquê de tudo ser branco? Anjos brancos, Jesus branco, Tarzan branco, Miss América sempre branca, Branca de neve, Papai Noel branco e o porquê de tudo o que é mal ser negro, patinho feio negro, bolo do Diabo de chocolate, gato de azar preto, gato de Bruxa preto. Onde estariam os anjos negros? Ele questionava se por acaso iria para o céu. O que ele comenta na entrevista é uma perspectiva que se apoia no fato de Ser Humano significar Ser Branco e não Ser Negro, mesmo esse Ser Negro também devendo estar incluído no Ser Humano.

O boxeador narra na entrevista o caso em que, tendo se tornado campeão olímpico mundial pelo seu país, um país dividido então entre “país branco” e “país negro”, se desafiou a entrar em uma lanchonete na qual não eram permitidos negros, imaginando que, por ser campeão olímpico do país, teria libertado o povo negro. O Boxeador narra que se sentou à mesa com alegria e felicidade, portando sua medalha de ouro no peito de maneira a mostrar que lutou pelo país. Ao contrário do que ele esperava, naquele momento alguém se dirigiu a ele dizendo “aqui não servimos aos negros”, “vá embora daqui”.

Outro exemplo, o filme *Planeta dos Macacos: O Confronto*, lançado no Brasil em 2014. Na parte final do filme, os macacos César e Koba brigam no topo da torre e, em um momento, César pula acima do Koba que estava mirando os macacos e Koba cai e se segura em um pedaço de ferro, necessitando de apoio para não cair. César, líder dos macacos, se aproxima com olhar de ira pelas ações praticadas por Koba. Koba, diferente de César, que havia sido criado por um homem, havia sido criado em laboratório e, nesse espaço, havia constituído a noção da essência má do ser humano que fez com que tivesse a intenção de destruir a humanidade, o que faria assumindo a liderança dos macacos com a eliminação daquele que era então líder e com a punição daqueles macacos que desobedecessem às regras por ele criadas. Contrariando expectativas, César oferece a mão para apoiar Koba. Ao que a tentativa de salvamento tem continuidade, Koba diz: “macaco - não mata - macaco”, e César responde: “você não é macaco” e solta a mão para que o outro caia. César demonstra no filme que, apesar do corpo físico e biológico ser relacionado à noção de macaco, a ideia dele é de que Ser Macaco é amar ao outro macaco e ao humano, mas não desejar a morte de outrem, uma ideia oposta à que Koba tinha constituída como a de macaco. Ser Macaco para César difere do que Ser Macaco para Koba, isso resultava de uma relação de saber e poder. Essa relação também se dá em outros casos, como Ser Esposa, Ser Marido, Ser Pai, Ser Mãe, Ser Aluno/Estudante e assim por diante.

No caso dos sujeitos surdos, ocorre o mesmo tipo de relação. O mesmo ideal de Ser Humano confirma uma verdade caracterizando que aquele é ou não é um Ser Surdo. Biesta (2013) adota o pensamento do filósofo Immanuel Kant (1784) em seu livro *Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?*²⁰:

Emmanuel Kant forneceu a definição clássica do esclarecimento como “a liberação do homem [sic] da tutela autoinfligida” e definiu tutela (ou, em outras traduções, imaturidade) como “a incapacidade do homem [sic] de usar sua compreensão sem a orientação de outro” (BIESTA, 2013, p. 17-18).

²⁰ Traduzida pelo inglês *An answer to the question ‘What is Enlightenment?’*, mencionada por Gert Biesta.

Biesta trabalha o pensamento de Kant para visualizar que o ideal de Ser Humano é uma forma de esclarecer que o homem só é tornado um Ser Homem ou Ser Humano pela orientação do outro, compreendendo a orientação do outro para se libertar da sua 'imaturidade'. A ausência desse esclarecimento, afirma Kant, seria "um crime contra a natureza humana". No seu livro *Sobre a Pedagogia*²¹, Kant afirma que, por meio da educação, e só poderia ser "por meio da educação", que "o homem só pode tornar-se homem" ou "humano", como um ser autônomo racional para o seu livre pensar.

Não afirmo aqui que estou ou vou cometer esse "crime" contra a natureza dos surdos, mas quero sim fazer uma crítica radical a esse termo construído do Ser Surdo. Proponho olhar de outro modo para o sujeito surdo conduzido para fora do Ser Surdo. Conduzir para fora do Ser Surdo é forma de ser contra a natureza dos surdos? O Sujeito surdo não poderá tornar-se humano se conduzir-se de outra forma? O Sujeito surdo desviado do Ser Surdo não se tornará um homem racional e autônomo do seu livre pensar?

Como menciona Biesta (2013, p. 16), a educação é, como na educação moderna, "focada no cultivo da pessoa humana", "no cultivo da *humanidade* do indivíduo". Nas noções centrais da tradição educacional ocidental moderna, estava "a questão sobre o que constitui um ser humano educado ou culto", ou seja, "(u)ma pessoa educada era aquela que tinha adquirido um conjunto claramente definido de conhecimento e valores" e "era aquela que se mostrava apropriadamente socializada numa determinada tradição" (idem, p. 17). Nesse contexto, "a educação moderna tornou-se assim baseada numa *verdade* particular sobre a natureza e o destino do ser humano" (idem, p. 18-19).

Portanto, a educação moderna era compreendida como processo de desenvolvimento de pessoas para adquirir o seu 'potencial racional' para que assim se tornassem autônomas, individualistas e autodirigidas. Foi dessa forma que se definiu o significado do ser humano pela 'racionalidade'. Mas como compreenderíamos a educação em si e o fazer a educação de outra forma?

²¹ Traduzida pelo inglês *Über Pädagogik*, mencionada por Gert Biesta.

Olharíamos a educação sem poder conhecer a essência e a natureza do ser humano?

Não é tão diferente a educação moderna da educação de nosso tempo. Digo isso porque o indivíduo constitui-se como Ser Humano e, por sua vez, o surdo se constitui como Ser Surdo, por meio da educação. No que tange aos surdos, foi necessário que se criasse uma nova política, que inclusive é de fundamental importância na articulação e construção do Ser Surdo, política essa que atraísse esse grupo de indivíduos para o meio educacional e que com ele estabelecesse uma relação de saber e poder.

Em relação a essa mesma comparação da educação moderna com a atual, Biesta (2013, p. 20) afirma que “(n)ão há dúvida de que o humanismo tem sido uma estratégia importante e em alguns casos bem-sucedida de salvaguardar a humanidade do ser humano”, como no caso do Ser Surdo. O autor segue o pensamento do Martin Heidegger (1947) no seu livro *Carta sobre o humanismo*²²:

Para Heidegger, um dos problemas chave do humanismo é o fato de ele ser **metafísico**. [...] (A) resposta do humanismo à questão do que significa ser humano põe o foco na essência ou natureza do ser humano, no ser humano como uma coisa, e não, como Heidegger pensa que deveríamos fazer, no *Ser* desse ser, isto é, na *existência* do ser humano, nos modos como o ser humano existe no mundo (BIESTA, 2013, p. 21, grifo meu)

A chave do humanismo é, de fato, *metafísica*, o ser humano como uma ‘coisa’, tornado coisa por conta de sua essência e sua natureza, o que também se dá na concepção de Ser Surdo. Colocam o Ser Surdo como ‘uma coisa’ ideal, como metafísica, para que a existência do humano seja estabelecida nesse caso com o foco em Ser Surdo. O foco em Ser Surdo se torna uma forma indiscutível, inconsultável e inquestionável e aqueles que dessa verdade se desviarem serão submetidos a ela à força, sendo inclusive taxados pelo desvio

²² Traduzida pelo inglês *Letter on humanism*, mencionada por Gert Biesta.

de preconceituosos e insensíveis, sob as afirmações ‘você não é SURDO’, ‘não tem sentimento de SURDO’, que reafirmam essa verdade.

Não espero nada dessas reações negativas, mas entendo o risco que estou assumindo. Adoto essa posição, sobretudo, porque viver nesse tipo de condução, do Ser Surdo como verdade incontestável, é uma “norma da humanidade” no sentido atribuído pelo pensamento de Bonnie Honig (1993), em seu livro *Teoria Política e ao deslocamento de Política*²³ (BIESTA, 2013, p. 22). A norma da humanidade é “uma norma do que significa ser humano e, ao fazê-lo, exclui aqueles que não vivem ou são capazes de viver de acordo com essa norma”. Cito:

De um ponto de vista educacional, o problema com **o humanismo é que ele especifica uma norma do que significa ser humano antes** da real manifestação de “exemplos” de humanidade. O humanismo especifica o que a criança, o estudante ou o “recém-chegado” **deve se tornar antes de lhes dar a oportunidade de mostrar quem eles são e quem eles desejam ser**. O humanismo parece assim **incapaz de estar aberto para a possibilidade de que os recém-chegados possam alterar radicalmente nossa compreensão de que significa ser humano**. O humanismo parece **excluir a possibilidade de que a criança recém-nascida possa ser um novo Gandhi, de que a estudante em nossa sala de aula possa ser uma nova Madre Teresa, ou de que o recém-chegado possa ser um novo Nelson Mandela** (BIESTA, 2013, p. 23, grifo meu).

Nesse sentido é como aplicar uma “norma surda” àqueles que estão constrangidos e engajados em se conduzir por meio dela. Pensar uma espécie de humanismo surdo especifica aqueles sujeitos surdos que deveriam Ser Surdos ‘antes’ de esses mesmos sujeitos terem oportunidades de mostrar e desejar quem eles são. Nesse sentido, para serem professores esses indivíduos deveriam antes Ser Surdos, tornando-se não só professores, mas se constituindo Professores Surdos.

Mas, Ser Surdo é ser professor? Os sujeitos surdos são incapazes de serem professores de outra forma? Não seria essa uma forma de excluir a

²³ Traduzida pelo inglês *Political theory and the displacement of politics*, mencionada por Gert Biesta.

possibilidade de compreender o que, de que, por que e para que significa o ser humano fora do Ser Surdo?

Pensar 'fora' do Ser Surdo é uma forma de pensar de outro modo o ser humano, é um desafio. Por mais arriscado que seja, como menciona o Biesta (2013)

[...] o desafio de superar o humanismo é também um desafio crucial para a educação – isto é, caso se admita que há uma diferença significativa entre a educação e socialização; caso se admita, em outras palavras, que a educação é mais do que simples inserção do indivíduo humano numa ordem preexistente, que ela acarreta uma responsabilidade pela unicidade de cada ser humano individual BIESTA (2013, p. 25).

Segundo o autor, na educação o educador, ou o professor como educador, é visto como 'parteiro', indivíduo de quem a "tarefa é liberar o potencial racional do ser humano".

O humanismo só pode ver os seres humanos individuais como exemplos de uma essência mais geral, mas jamais pode pensar no ser humano em sua singularidade e unicidade. [...] onde e como o ser humano como um indivíduo único 'torna-se presença'. Argumento que nos tornamos presença por meio de nossas relações com os outros que não são como nós (BIESTA, 2013, p. 56).

A educação é um espaço onde os indivíduos únicos 'tornam-se presença' por meio de suas relações com os outros 'que não são como eles'. Dessa maneira, só podemos nos "tornar presença num mundo povoado por outros que não são como nós". Biesta (2013, p. 26) compreende o mundo como um mundo de pluralidade e diferença que não é abarcado pela inclusão, uma vez que esta está muito mais próxima do que se compreenderia como socialização do que das ideias de pluralidade e de diferença.

A inclusão se tornaria assim uma condição problemática "que torna a educação um processo inerentemente *difícil*". Deixo, no entanto, essa discussão de lado e foco na educação, no significado de educação e na definição de o que faz

uma educação. A educação consistiria do meu ponto de vista em um educador que compreenderia a responsabilidade da “vinda ao mundo” de seres únicos e singulares, e que enxergaria o mundo como composto por pluralidade e diferença.

Essa seria uma forma de superar o humanismo, não como forma de encontrar uma nova teoria ou verdade sobre o sujeito, mas como meio de transformar a questão “o que é o sujeito humano?” em “de onde é o sujeito humano?”, abordando a concepção de um ser único e singular que ‘torna-se presença’.

Tornar-se presença é uma questão de presença seria pensar: “Quem existe *ali*? Quem está presente ali?”. Seria uma forma de compreender não uma essência do sujeito, mas um encontro com outros que não são como nós, com outros que não tem nada em comum, outros que seriam seres singulares e únicos.

Trato aqui do ser uno, que chega, se torna presença, permite que nos afastemos da determinação do sujeito humano como uma ‘essência’ e que focalizemos a unicidade e singularidade do sujeito, sem a necessidade de explicar “o que” existia antes que “ele” se tornasse presença. Nesse contexto, o autor adota o pensamento de Hannah Arendt (1977) em seu livro *A condição humana* e, argumenta que:

[...] os seres humanos fossem “repetições interminavelmente reprodutíveis do mesmo modelo, cuja natureza ou essência fosse a mesma para todos e tão previsível quanto a natureza ou essência de qualquer coisa”. [...] Como ela expressa: “somos todos a mesma coisa, isto é, humanos, de tal modo que ninguém jamais é a mesma coisa que qualquer outro que já tenha existido, exista ou venha existir” (BIESTA, 2013, p 73).

Somos todos a mesma coisa, ‘humanos’. Nos constituímos e nos tornamos seres únicos e singulares, de forma que o outro, que não é como nós, que nada tem em comum conosco, torne-se presença.

Digo “que o outro torne-se presença” não no sentido de proximidade física, mas no sentido de, por meio das relações, fazer com que o outro se torne presença. No caso do surdo, o tornar-se presença no sentido de que sua chegada no espaço fizesse com que os indivíduos com ele interagissem o fizessem não pelo que ele é, mas por quem, como indivíduo, ele é. Seria a retirada de todo o conhecimento possuído que define sobre ‘o que’ ele é, tornando presença ‘quem’ ele é.

Nesse sentido, ‘o que’ ele é, também pode significar ‘rótulo’, ‘estigma’, ‘identidade’ ou ‘figura/imagem’, sendo exemplos disso o ser Surdo, ser Branco, ser Negro, ser Cego, ser Deficiente e assim por diante. Também pode significar um apelido, no sentido pejorativo, comum em muitas falas dos jovens: “ele é mudo”, “esse é o Cris (relacionando com o seriado *Todo mundo odeia o Cris*), aquele que é o burro”, “esses são o Magro e o Gordo”, “chegaram os Três Patetas” e assim por diante. Nesses exemplos os sujeitos são aqueles que se tornam o que se denominaria vulgarmente ‘zé-ninguém’.

Apoiar-se em quem ele é é estabelecer uma relação com o sujeito humano como um ser único e singular vindo ao mundo, de quem aproximamos de torná-los presença. Um exemplo disso seria: ele é o João, vindo de um lugar tal e com experiências únicas que são vivenciadas e adquiridas por ele; aquela outra é a Maria, que se mudou para cá há uns meses com a mãe, concursada aqui, e cujo pai logo se mudará para cá com outro irmão mais novo. A família tem sotaque diferente e a moça adora brincar de jogos no *Facebook* onde vai me adicionar.

É fato que muitos intérpretes de Libras, antes de surgir essa profissão, digo antes da regulamentação da lei de libras (nº 10.436/02) e do decreto nº 5.626/05, eram sujeitos ouvintes que tornaram presença os sujeitos surdos, tornaram-se presença no espaço do outro surdo, ou seja, aquele que não é como eu, que não tem nada em comum comigo.

Deve haver aproximação de um e do outro sujeito, como qualquer ser humano, não importando a cultura, a comunidade, a natureza e a essência, em uma

relação com outro ser único e singular. A essa aproximação também dá o significado da 'cooperação'. A cooperação pode ser tanto informal quanto formal, portanto, para Sennet (2013, p. 16) "as pessoas que batem papo em uma esquina ou bebem em um bar estão fofocando e jogando conversa fora sem pensarem de maneira autorreferencial: 'Estou cooperando'".

Estou cooperando com outro em uma conversa, em um diálogo, em uma discussão, em uma fofoca, em um assunto, e a fala vai e vem. Essas práticas são um 'tipo' de cooperação que "ajuda os indivíduos e grupos a apreender as consequências dos próprios atos", e são "o que ganhamos com tipos mais exigentes de cooperação é a compreensão de nós mesmos" (SENNET, 2013, p. 17). Mas e se há o "*eu que não coopera*"?

Um claro perfil de caráter vem surgindo na sociedade moderna, aquela pessoa que se revela incapaz de gerir formas complexas e exigentes de envolvimento social, e portanto se retira. Perde a vontade de cooperar (SENNET, 2013, p. 219).

Perde-se a vontade de cooperar pelas formas complexas geridas em exigir o 'envolvimento social'. É o que vemos na 'socialização' na educação. Masschelein e Simons (2013, p. 85) explicitam que "a escola não deveria, sob qualquer pretexto, ser colocada a serviço da construção da comunidade em projetos políticos de cultivo ou de socialização".

Os autores afirmam que "(f)ormar e educar uma criança não é uma questão de socialização e não é uma questão de garantir que as crianças aceitem e adotem os valores de sua família, cultura e sociedade" (MASSHELEIN; SIMONS, 2013, p. 97). A 'socialização' é uma forma de garantir a presença do outro em uma necessidade, mas não de tornar o outro presença. Muitas vezes, os 'referentes' ou 'representantes' comuns que definem a comunidade (tais como identidade, história, cultura, etc.) são apresentados como de uma importância fundamental para a educação, isto é, como forma de seguir a política de 'socialização' embora não sejam, mas façam parte das 'práticas de socialização'.

Biesta (2013) segue o pensamento do Alphonso Lingis (1994) em seu livro *A comunidade dos que nada têm em comum*²⁴, que explicita sobre os ‘referentes’ ou ‘representantes’ da comunidade:

Ser membro da comunidade racional torna as pessoas capazes de falar como “agentes racionais”, isto é, como representantes “do discurso comum”. Quando falamos como um representante da comunidade racional, estamos envolvidos no que Lingis chama “fala séria”. [...] Assim a comunidade racional propicia aos indivíduos um modo de entrarem em comunicação, mas é um modo muito específico (BIESTA, 2013, p. 82).

Ser representante ou ser referente naquela comunidade, ser um agente racional da comunidade onde somos agrupados como indivíduos que têm algo em comum, é ser constituído como uma comunidade racional. Constituir uma comunidade se dá por meio de comunicação. Essa comunicação se dá por meio de “uma linguagem comum”, “uma estrutura comum” e que “constitui algo em comum: uma nação, uma pólis, uma instituição”.

A perspectiva sociológica que Biesta (2013) segue para argumentar sobre essa ‘comunidade’ ou ‘comunidade racional’, se embasa em Zygmunt Bauman (1995) em seu livro *Fazer e desfazer de estranhos*²⁵, que é julgado pela comunidade racional como típico da ‘sociedade moderna’:

Bauman descreve a sociedade moderna como um estado de *ordem*. Ele argumentava que o ‘projeto’ moderno se destinava a indivíduos livres da ‘identidade herdada’ para lhe dar ‘o benefício de um início absoluto, livrá-los da escolha do tipo de vida que desejam levar, e monitorar e gerir sua vida na estrutura de regras legais formuladas pelos únicos poderes legítimos’ (BIESTA, 2013, p. 83-84).

Constituir uma comunidade é também seguir a própria vida em uma estrutura de regras formuladas por ela. É seguir os desejos de vida desse grupo, desejos

²⁴ Traduzida pelo inglês *The community of those who have nothing in common*, mencionada por Gert Biesta.

²⁵ Traduzida pelo inglês *Making and unmaking of strangers*, mencionada por Gert Biesta.

que, para governar, foram tornados seus. É isso que constitui o indivíduo para torná-lo um representante ou referente naquela comunidade para os outros que têm algo em comum. Mas o que e como se constitui uma comunidade para aqueles seres únicos e singulares? Para aqueles que não têm nada em comum e não são como nós? Recorro por Masschelein e Simons (2013) que afirmam:

A comunidade dos alunos é uma comunidade única; é uma comunidade de pessoas que não tem nada (ainda) em comum, mas, por confrontarem o que é fornecido, os seus membros podem experimentar o que significa compartilhar alguma coisa e ativar sua capacidade de renovar o mundo. É claro que existem diferenças entre os alunos, seja nas roupas, na religião, no sexo, nos antecedentes ou na cultura. Mas, na sala de aula, por se concentrarem no que é oferecido, essas diferenças são (temporariamente) suspensas e uma comunidade é formada com base na participação conjunta (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 85).

Os autores argumentam que a educação que faz a escola ser uma escola, que é ela que torna o espaço onde o professor, como educador, assume a tarefa de tornar as necessidades ou ocorrências imediatas fora da escola como 'inoperantes', e passa o espaço a ser 'aberto' e 'disponível' para novos usos e significados no estudo, no exercício e na prática em algo como uma matéria, um tema ou um assunto. Isso é trazer o mundo (estudo, exercício e prática) para o espaço. Portanto, não basta *Ser Surdo* para ser professor.

Não é todo professor que é surdo, e sim, EXISTEM SURDOS PROFESSORES! Surdo QUE É OU SE TORNA professor e não professor COM a palavra surdo como adjetivo. Quero dizer que, 'professor como surdo' está relacionado à posição do 'ser professor surdo', como o está às somas do 'ser professor' e de 'Ser Surdo', está relacionado a uma comunidade, a uma identidade e a uma cultura específica, que impõem as necessidades e ocorrências imediatas do mundo fora da escola para alunos surdos.

É forma de dizer que, apesar daquele surdo ser professor e trabalhar de professor (ocupando a função de professor), ele não trabalha como professor (exercendo de fato a liberdade particular de um professor), e deve estar no

espaço para afirmar: 'EU SOU SURDO' e 'SOU O EXEMPLO PARA OS ALUNOS SURDOS E À COMUNIDADE SURDA'.

O 'Surdo como professor' está relacionado àquele surdo que é professor. Não é uma relação com um 'ser professor' e nem com um trabalhar de professor, mas ao que faz um professor. Professor que se preocupa com seus alunos e se posiciona em relação a si mesmo, à matéria e aos seus alunos. Alguém que retira todas as necessidades e ocorrências imediatas do mundo fora da escola (políticas, econômicas, cultura, comunidade, identidade, família, emprego) e coloca o mundo (estudo, exercício e prática) em algo conectado à matéria ou ao assunto posto na mesa. Professor que se preocupa e que cuida de algo pelo bem dos alunos, não importa quais alunos, não importa se são aqueles que tem ou não algo em comum com seu mestre. É o que faz um professor amador (amateur), "alguém que se empolga e trabalha a sua atenção, concentração e dedicação, de modo que possa permanecer encarnado e inspirado na frente de sua classe" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 79). É o professor que se preocupa e que ama a matéria que dá aos alunos, a quem também ama. É o professor que acredita que todos os alunos são capazes de compreender o assunto como iguais:

A figura da professora como uma amadora é não apenas como alguém que sabe algo sobre o assunto (e quem, na verdade, quer saber tudo sobre aquele assunto). Mas também como alguém que se interessa pelo assunto e está preocupada com ele. Ela se caracteriza pelo que chamamos de paixão. A professora amadora é não apenas perita em matemática, mas apaixonada por matemática, com uma paixão que se mostra nos pequenos gestos que expressam seu conhecimento, mas acima de tudo tem sua preocupação e presença em relação à matéria. A paixão da professora pode fazer a matéria (matemática, literatura, etc.) falar. A professora apaixonada não apenas nos informa sobre a matéria, mas também dá vida a ela, e a faz falar com a gente. Nesse sentido, a professora pode levar os alunos a ter contato com o assunto, pode fazê-los "tocar" e serem tocados/inspirados por ele (assim, a professora o traz, literalmente, para perto deles). E, mais importante, a professora apreciadora pode fazê-los esquecer do tempo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 116).

É isso o que todo professor como surdo faz? - Ou será que é isso o que todo surdo como professor faz? O surdo é o professor que se interessa no assunto,

se preocupa, e tudo passa a querer saber sobre o que vai ensinar. Tem que existir paixão e amor pela matéria, o que se demonstra em pequenos gestos e expressões relacionados a ela. O professor no caso não é aquele que só transmite conhecimento da matéria, mas que faz a mesma falar com os alunos e que faz os alunos se interessarem por ela. Faz com que os alunos se esqueçam do tempo de forma que surja a tríplice potência (potência do movimento, da palavra e do pensamento) no assunto. O Surdo como professor chega perto dos alunos e faz com que se aproximem do tema, com que o toquem e que por ele se sintam tocados.

Já o professor como surdo é apenas aquele que está preocupado com a identidade e cultura surda, aquele que deverá transmitir todo conhecimento para dentro do universo surdo e para que os alunos surdos o adquiram em conjunto com valores e estruturas determinados pela comunidade surda, como algo fora da escola. O professor surdo é, neste caso, como que modelo de identificação, que se torna algo importante para os alunos surdos.

Gostaria de propor uma outra linguagem: ao invés de falarmos em “Professor surdo”, que se refere à ideia de ‘professor como surdo’, optarmos por e dizer “Surdo professor”. Na primeira denominação “surdo” é adjetivo, se refere a identidade, a cultura e a comunidade. Estamos sendo vistos mais com foco em ‘ser surdo’ do que em ‘ser professor’, o que equivaleria a dizer: aquele ‘professor é surdo’ e não aquele ‘surdo é professor’.

Pensar outra linguagem requer sair da palavra “surdo” como adjetivo para substantivo, falando em “surdo professor” que equivale à compreensão do surdo que assume a docência. Passamos a visualizar o conceito mais com ênfase no ‘ser professor’ do que no ‘ser surdo’. É o que dá mais valor e sentido da palavra para o sujeito surdo que é professor.

5 REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS. Documento elaborado no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999, pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilingue para Surdos, Porto Alegre, RS, 1999.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas.** In: Dagmar Estermann Meyer, Marlucy Alves Paraíso. (Org.). Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação. 2 ed. Belo Horizonte, 2014, v. 1, p. 175-196.

BAALBAKI, Angela. CALDAS, Angela B. **Impacto do Congresso de Milão sobre a língua dos sinais.** Anais do XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

BENVENUTO, Andrea. **O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault.** In: GONDRA, José; KOHAN, José (Orgs.). Foucault 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 227-246.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano.** Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

DALCIN, Gladis. **Psicologia da Educação dos Surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina; Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis, 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

Estudos Surdos I. In: QUADROS, Ronice M. (Org.). Petrópolis, RJ. Arara Azul, 2006.

Estudos Surdos II. In: PERLIN, Gládis. QUADROS, Ronice M..(Orgs.). Petrópolis, RJ. Arara Azul, 2007.

Estudos Surdos III. In: QUADROS, Ronice M. (Org.). Petrópolis, RJ. Arara Azul, 2008.

Estudos Surdos IV. In: QUADROS, Ronice M. STUMPF, Marianne Rossi.(Orgs.). Petrópolis, RJ. Arara Azul, 2009.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Integração Social & Educação de Surdos.** Babel Editora. RJ. 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: O Uso dos Prazeres.** (1926-1984), Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Aufran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977- 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. Curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos** (excertos do Curso no Collège de France 1979-1980). Organizado por Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011a.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. Curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado - 2. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIANINI, Eleny. **PROFESSORES SURDOS DE LIBRAS: A CENTRALIDADE DE AMBIENTES BILÍNGUES EM SUA FORMAÇÃO**. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

GORSKI, Edair; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Ensino de Língua Materna**. Universidade Federal de Santa Catarina; Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis, 2010.

HONORA, Márcia. **Livro Ilustrado de Língua de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

JESUS, Francislene Cerqueira. **MEMÓRIA E TRAJETÓRIA SOCIAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SURDOS: PERCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE.** Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista- BA, 2012.

KARNOOP, Lodenir Becker. QUADROS, Ronice M. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia. O paradoxo de aprender e ensinar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor: Relatos de um viajante educador.** Tradução de Hélia Freitas. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane M. **Inclusão como matriz de experiência.** Pro-Posições, vol. 25, nº 2, Campinas, SP, 2014.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. **Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar.** PERSPECTIVA, Florianópolis. Vol. 24. n. Especial. P. 81-100, jul./dez. 2006.

LOPES, Maura Corcini. VEIGA-NETO, Alfredo. **Marcadores culturais surdos.** In: VIEIRA-MACHADO, Luciyenne M. C. (Org.). Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. 1ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p. 100-116.

LOPES, Maura Corcini. VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. C. **A CONSTITUIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE SURDOS.** Artigo no prelo.

LULKIN, Sergio Andrés. **O SILÊNCIO DISCIPLINADO: A invenção dos surdos a partir de representações ouvintes.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola.** 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MIRANDA, Wilson. **Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2001.

OLIVEIRA, Sandra. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência.** Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

PERLIN, Gládis. **Identidades surdas.** In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 51-74.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. **Teorias da Educação e Estudos Surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina; Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis, 2009.

Programa Nacional Interiorizando a Libras. MEC-SEES/FNDE. Tanya A. Felipe, Coordenadora do Grupo de Pesquisa da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 2006.

QUADROS, Ronice M. **A educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Clélia Regina. **LIBRAS: A Língua dos Sinais dos Surdos Brasileiros.** E-BOOKS, 2003.

REBOUÇAS, Larissa. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005.** Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Bahia, Salvador - BA, 2009.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

REIS, Flaviane. **Professores Surdos: Identificação ou Modelos?.** In: QUADROS, Ronice; PERLIN, Gládis. (Orgs) Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

ROCHA, Solange Maria. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos.** Vol. 01, 2ª edição. Rio de Janeiro. Editora: INES, 2008.

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

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCREMIN, Paula Xavier. **A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SURDOS: VERDADES PRODUZIDAS NA REVISTA ESPAÇO**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal da Santa Cruz do Sul, 2012.

SENNET, Richard. **Juntos: Os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Tradução de Clóvis Marques. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SILVA, Bianca Gonçalves. **MEMÓRIA E NARRATIVAS SURDAS: O QUE SINALIZAM AS PROFESSORAS SOBRE SUA FORMAÇÃO?**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Pelotas, 2012.

SILVA, Vilmar. **Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880**. In: QUADROS, Ronice (Org) Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A localização política da educação bilíngue para surdos**. In: SKLIAR, Carlos (Org.) Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos. Vol. 1. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação. 2009, p. 7-14.

SKLIAR, Carlos. **Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 7-32.

SOFIATO, Cássia; REILY, Lucia. **“Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama**”. Revista Brasileira de Educação. vol.16 no.48, Rio de Janeiro, 2011.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3ª ed. Florianópolis. SC: Editora UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS**. Universidade Federal de Santa Catarina; Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis, 2009.

TEIXEIRA, Keila Cardoso. **A constituição do indivíduo surdo e a institucionalização da surdez: adaptação e resistência.** Dissertação (mestrado). Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMPE, 2004.

UNESCO. Relatório Delors. Madri, 1989.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Coisas do governo...** In: RAGO, M; ORLANDI, L. B. VEIGA-NETO, S. (Orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo e LOPES, Maura. **Inclusão e governamentalidade.** In: *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, out. 2007. Versão impressa.

VEIGA-NETO, Alfredo e LOPES, Maura. **Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica.** Revista ETD – Educação Temática Digital da Faculdade de Educação da UNICAMP, 2010.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne M. C. **OS SURDOS, OS OUVINTES E A ESCOLA: NARRATIVAS, TRADUÇÕES E HISTÓRIAS CAPIXABAS.** Vitória: EDUFES, 2010.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne M. C. **(PER)CURSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS CAPIXABAS: CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.** Tese (doutorado), Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

WITCHES, Pedro Henrique. **A educação de surdos no Estado Novo: práticas que constituem uma brasilidade surda.** Dissertação (mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Tradução de Patrícia Luiza Ferreira Pinto. Washington: Gallaudet University Press, 1996.