

## **SURD@S<sup>1</sup> PROFESSORES<sup>2</sup>: NOVA CATEGORIA EM TERRITÓRIO EDUCACIONAL**

**Elias Paulino da CUNHA JUNIOR<sup>3</sup>**

Doutorando em Educação e Linguagem/PUC-SP

### **RESUMO**

O artigo visa a refletir sobre a nova categoria, ainda em análise, para se pensar e repensar o perfil do professor e qual seria o mais adequado a contemplar e legitimar a formação dos alunos Surdos em território educacional. Objetivamos perpassar vários “territórios”, terminologia esta como designamos em caráter metafórico o tempo e o espaço em que os indivíduos, Surd@s Professores, estão alocados. Esta categoria serve de aporte para a reflexão sobre as atuações desses trabalhadores em vários territórios educacionais: Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação dos Surdos. Por meio de experiência prática e de leituras, pretendemos estimular a reflexão, em tom provocativo, que tenha proporções no sentido de estabelecer consciência crítica, embates, para que, de fato, contemple Surd@s Professores em território brasileiro.

**Palavras-chave:** Surd@s Professores. Território Educacional. Educação Especial. Educação Inclusiva. Educação dos Surdos.

### **Introdução**

Historicamente, na consciência/subconsciência das pessoas, foram forjados perfis de professores, preponderantemente ouvintes, como referências para os alunos, uma vez que a sociedade entendia que isso seria o padrão social/educacional adequado

---

<sup>1</sup> Grafamos a palavra SURD@S com arroba (@), no lugar da vogal, para fazermos referência ao Substantivo (masculino/feminino), no sentido de valorizar atuante Surd@ em território educacional. Vale destacar que a convenção proposta por James Woodward (1972) diferencia o surdo com “s” minúsculo por sua condição audiológica de não ouvir, do Surdo com “S” maiúsculo como sendo um grupo particular de pessoas Surdas que partilham uma língua e uma cultura.

<sup>2</sup> Embora não haja referência teórica e legislativa que faça menção a essa categoria, apresentamos essa nova expressão porque entendemos que a identidade deve preceder a categoria professor como forma de qualificar o Surdo engajado no exercício da prática pedagógica.

<sup>3</sup> Doutorando na linha de pesquisa: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) pela PUC/SP. Mestre em Educação/UNINOVE-SP, bolsista PROSUP/CAPES. Proficiência no Ensino da LIBRAS (PROLIBRAS – Universidade Federal de Santa Catarina UFSC/Instituto Nacional de Educação dos Surdos INES-RJ). *Lato Sensu*, em Educação Bilíngue para Surdos, pelo Instituto Surdez, Educação, Linguagem e Inclusão (SELI) /Faculdade XV de Agosto (FAQ XV). Formação em LIBRAS pela PUC-SP/DERDIC. *Lato Sensu* pela PUC-SP, História, Sociedade e Cultura. Graduado em História com participação em Iniciação Científica em Educação pela UNINOVE-SP. Professor Substituto do Instituto Federal de São Paulo (IFSP-Campus São Paulo) e da Faculdade Sumaré. Atua nas áreas: História, Sociologia, Geografia, Filosofia, Pedagogia, Libras, Políticas Educacionais, Educação e Currículo. É Diretor Administrativo da Associação de Professores Surdos de São Paulo – APSSP.

em atender às demandas de todos os alunos indistintamente. Posto isso, fica a pergunta: onde se encaixaria o Surdo como professor? Aqui se estabelece o conflito de expressão, visto que, se o ser social de quem estamos tratando é o Surdo, entendemos que a identidade deve preceder a categoria professor como forma de qualificar o Surdo engajado no exercício da prática pedagógica. Destarte, torna-se necessário legitimar uma nova categoria: Surd@s Professores, no intuito de considerar esse profissional não somente pelo caráter da meritocracia, mas por capacidade do Surdo.

Entendemos também que é nesta empreitada que Surd@s professores, em processo, vão aos poucos martelando as muralhas da segregação, dos preconceitos, das posturas narcisistas que desnivelam, por meio da lógica da competitividade, em contexto de educação neoliberal. Esse processo de luta é histórico, uma vez que a educação dos ouvintes em comparação à dos Surdos é tratada de forma diferenciada. Os Surdos não tiveram o mesmo ponto de partida, na esfera educacional, que os ouvintes tiveram, menos ainda, pertenciam ao “mesmo berço de privilégios”. Com efeito, o capital cultural que traziam consigo ou que foi adquirido ficou aquém do desejado.

Vistos de forma estereotipada ou como fator secundário na educação brasileira, os alunos Surdos trilharam um caminho conturbado no interior da escola porque, além de não haver profissionais Surd@s professores, como referenciais positivos, as ardorosas conquistas auferidas por meio do movimento dos Surdos no âmbito educacional travaram embates históricos ante as penosas imposições empreendidas pelos segmentos contrários às demandas educacionais dos Surdos.

Nessa perspectiva, em ambiente educacional, os Surdos ficavam escamoteados em escolas especiais por falta de professores qualificados, não havia profissionais com domínio da língua de sinais para se comunicar com os Surdos porque a prática pedagógica ainda trafegava na garupa do oralismo. Fato é que, na prática, o ensino ofertado não satisfazia em qualidade ao que os Surdos mereciam para adquirir conhecimentos, compreensões dos conceitos, das palavras e um currículo educacional equivalente ao dos demais alunos que proporcionasse um aprendizado qualificado em processo de aprendizagem.

Ademais, a conjuntura neoliberal que se instalou no Brasil, na década de 1990, como uma nova concepção econômica, também se fizera sentir no âmbito educacional, nos anos seguintes, com novas demandas de documentos e leis, são as chamadas

políticas de inclusão, como estratégia de contenção de gastos públicos. A política de inclusão, em tese, deveria agregar alunos no âmbito qualitativo para um processo, ético/moral, de respeito à cultura Surda. Infelizmente, a prática tem se mostrado ineficiente em atender a este público, por falta de infraestrutura, qualificação dos profissionais e ausência da presença de intérpretes que ainda se faz sentir. Cabe o questionamento: como ficam os profissionais Surdos neste ambiente de ensino? Tem seu espaço legitimado? Apenas mais um no interior da escola?

A percepção da ineficiência educacional em ensino de inclusão faz com que as entidades representativas dos Surdos se mobilizem em defesa de seus representantes, a fim de evitar que as conquistas históricas sejam despejadas no ralo da rejeição rumo ao mar de ruptura dos direitos sociais dos Surdos. A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), entre outras associações, dá legitimidade aos próprios Surdos por meio dos atuantes Surdos em repensar o devido espaço educacional de/para os Surdos. Neste cenário de preocupações em transição para o século XXI, novas demandas e exigências dos Surdos brasileiros vão surgindo em prol de conquistas e legitimidade em território educacional, tema que abordamos neste artigo.

Além disso, atestamos que os Surdos lutaram/lutam para que projetos/propostas se concretizem na prática, posto que fazem parte da nação enquanto cidadãos plenos em direitos e garantias. Justamente por se obter conquistas na luta por um ensino de Surdos que as escolas especiais foram sendo modificadas em Escolas Bilíngues de Surdos, fruto do engajamento político dos Surdos para ter o seu próprio território. O Surdo é, sim, sujeito e objeto de seu tempo histórico. Por que não dizer? Um agente transformador de sua própria história. É fato.

### **Território Educação Especial: cadê Surd@s professores?**

Considerando o contexto da Educação Especial, em tempo histórico, acenamos para o fato de que se tratava de um território onde os Surdos eram abandonados, segundo critérios de época, porque não se enquadravam no perfil social em evidência, colocados como “pessoas incapazes” pela sociedade ouvinte que não acreditava que os Surdos pudessem exercer qualquer atividade civil ou seu papel enquanto cidadão no exercício de seus direitos e sua potencialidade.

Nesse contexto, fica evidente, no tocante ao território educacional, em questão, que havia, de forma explícita, a mentalidade de educação higienista, no sentido de que se avaliava a criança Surda ou qualquer outra categoria que destoasse da “normalidade” na perspectiva de que não estariam aptos a exercer funções em ambiente escolares com os ditos “normais”: “Parágrafo 5º: São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil: I – Os Menores de 16 anos; II – Os loucos de todos os Gêneros; III – Os Surdos-Mudos, que não puderem exprimir sua vontade” (1º de janeiro de 1916, Lei nº 3.071).

Destacamos que a conotação usada à época – Surdos-mudos – está colocada no sentido de que os Surdos não pudessem se expressar, ter argumentos próprios ou opiniões. Isso minimizava autonomia dos Surdos e reforçava a ideia de que quem deveria argumentar pelos Surdos seriam os ouvintes. Nesse aspecto, havia a interpretação de que os Surdos fossem tratados como “coitadinhos”.

Nos anos de 1960, a Educação Especial passou a ser vista no âmbito constitucional, ou seja, nos conjuntos de leis e regras em atender a estas demandas. Entretanto, não estabelecia responsabilidade de atendimento para com os alunos Surdos em território de Educação Especial, como observam Costa, Reali e Rinaldi (2009, p. 155), “em termos legislativos, a Educação Especial tornou-se objeto de tratamento constitucional a partir de 1967, embora a Lei nº 4.024/61, artigo 88, disponha sobre o direito da pessoa com deficiência à educação. Entretanto, em seu bojo destacava-se o descompromisso do ensino público”.

A Lei 4.024/61 conceitua os alunos de escolas especiais como excepcionais e não deficientes: “Art. 88 - A Educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos CEE e CFE”. (Lei n. 4.024/1961). No entanto, os Surdos, neste contexto, são tratados por crianças excepcionais, abaixo da normalidade e que não estão adequadas ao sistema geral de ensino. Nesta época, é importante frisarmos, não existia a educação inclusiva/ensino regular (termo usado a partir dos anos 1990). As crianças excepcionais eram alocadas em “Escolas Especiais”.

Observamos abaixo, em épocas distintas, a mudança dos conceitos para fazer referências àquelas pessoas que não faziam parte do sistema comum de ensino. Em 1971, alunos com deficiência física ou mentais *etc*:

Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (Lei n. 5.692/1971)

Em 1973, pessoa com deficiência:

O Decreto nº 72.425/73 criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que era um órgão federal responsável pela Política Nacional de Educação Especial, atualmente representado por uma secretaria de Educação Especial (SEESP), que deveria tratar de assuntos relacionados ao ensino, à expansão e à melhoria do atendimento da pessoa com deficiência, (...). (COSTA; REALI; RINALDI, 2009, p. 156)

Em 1985, pessoa portadora de deficiência:

Em 1985, o então Presidente da República José Sarney instituiu a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que passa a coordenar e tratar dos assuntos relacionados à questão da deficiência, assim como a elaborar uma política nacional para a integração dessas pessoas. O objetivo central da CORDE era aprimorar a educação especial e integrar, na sociedade, pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas e superdotados. Assim, quatro planos de ação foram apresentados por esse órgão: 1) conscientização; 2) prevenção de deficiências; 3) atendimento às pessoas portadoras de deficiência; e 4) inserção destas no mercado de trabalho. Entre as metas estratégicas na área da Educação Especial propostas pela CORDE destaca-se estimular a formação de professores reabilitadores e educadores infantis. (COSTA; REALI; RINALDI, 2009, p. 156)

Há que se perguntar: Será que na Educação Especial os alunos em processo de aprendizagem são contemplados, por meio dos professores? De que professores estamos falando (ouvinte/Surd@s)? Como se dá a formação de professores? Como se dá a prática dos professores em processo de ensino aos alunos Surdos? Será que converge em mesma direção às atuações dos professores em formação e prática de ensino em Educação Especial ou será que ambos (formação/prática) caminham em sentidos opostos? São tantas perguntas que servem para refletirmos sobre as atuações dos professores diante desta complexidade que é a Educação Especial.

Em mentalidade à época, a Educação Especial é o território educacional apropriado a atender a todas as crianças que destoam da concepção de “normalidade” em processo de ensino/aprendizagem. A urgência, nesse aspecto, surge a partir do momento em nos deparamos com a realidade de ensino que está posta, ou seja, para além, é preciso reestruturar os currículos de formação dos educadores nas pedagogias e nos cursos de licenciatura, uma maneira de preencher esta lacuna em heterogeneidade de categorias de Surdos, de Cegos, de Síndrome-Down, de Cadeirantes, de Surdo Cego e outras em Educação Especial. Outro questionamento refere-se a se, de fato, nos cursos de licenciaturas, são disponibilizadas disciplinas ou cursos para aperfeiçoamento de formadores de professores, para que possam enfrentar esta realidade?

No Brasil, de acordo com os apontamentos das pesquisas, percebe-se que a formação de professores ainda segue um modelo inadequado, ou seja, um modelo tradicional de formação. Além disso, entre os cursos de pedagogia e de pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são os que oferecem disciplinas e conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. Essa situação de carência no oferecimento de disciplinas e conteúdos vem ocorrendo apesar da exigência do disposto no parágrafo segundo, artigo 24, do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Há, ainda, a Portaria nº 1.793/94, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” prioritariamente em todos os cursos de licenciatura, como salientam Costa, Reali e Rinaldi (2009).

Também, é importante observarmos que a inteira responsabilidade não recai aos professores, mas envolve familiares, equipes diretivas, pedagógicas, funcionários, alunos/professores, embora não se possa deixar de destacar que o professor tenha sua importância nesse processo, visto que o professor em sala de aula é a peça fundamental para que a ação educativa direcionada aos alunos com necessidades educacionais especiais tenham margem razoável de sucesso. Assim, como indicam Costa, Reali e Rinaldi (2009, p. 153), “tanto a formação inicial quanto o apoio contínuo ao professor em seu contexto de trabalho devem englobar conceitos e práticas pedagógicas que criem as condições para uma educação coerente (...)”.

Nesse ponto, vale destacarmos que a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em formação de Educação Especial ainda não era reconhecida, em forma de

disciplina e de comunicação dos Surdos em âmbito legislativo nacional. Isso significa que a concepção especial estava nos moldes de contexto da patologia/clínico-terapêutica. Neste estudo, conforme Costa, Reali e Rinaldi (2009, p. 162), pôde-se verificar que “a formação docente está constituída por ambiguidades estruturais que perpassam historicamente as práticas da formação e que o modelo médico-psicológico continua constituindo a base da formação de professores para a atuação com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais”.

Verificamos, portanto, que, nos apontamentos abordados no que tange ao território da Educação Especial, seja nas legislações de referências e/ou nos conceitos transmutados ao longo dos anos, não se constata a referência de Surd@s professores.

### **Território Educação Inclusiva: cadê Surd@s professores?**

No âmbito das práticas educacionais, realidade escolar na relação de professor-aluno Surdo, as preocupações são frequentes: “como lidar com ESTE aluno”, a expressão estereotipada, do para além do ser em condição de normal, na verdade, reflete o despreparo do professor ouvinte e revela as dificuldades em compartilhar saberes com os alunos Surdos. Nesse aspecto, a formação adquirida nos moldes do que estabelecem as legislações do passado, de fato, não lhes deram as condições adequadas a enfrentar esses desafios. Exemplo disso diz respeito à dificuldade na prática de ensino por falta de conhecimento e/ou fluência na Língua Brasileira de Sinais (Libras). E assim continuam lecionando.

O grande risco de interpretação, nessa relação, é achar que os alunos Surdos não conseguirão acompanhar e aprender, na mesma proporção dos alunos ouvintes, os conteúdos propostos pelo currículo de ensino nacional. Os professores retiram conteúdos que consideram mais acessíveis ao entendimento dos alunos Surdos. Nesse ponto, questionamos se a escolha de conteúdo é para facilitar a interpretação dos alunos Surdos ou é para mascarar a falta de prática pedagógica do professor em alcançar essa categoria?

Nessa perspectiva, entendemos que o ambiente escolar, na prática, se transforma em uma verdadeira encruzilhada em seu processo de formação: professor: ouvinte, aluno Surdo: Libras. Não podemos generalizar no sentido de que todos não suprem as

lacunas, é verificado que existem sim atuantes engajados na causa Surda, mas estamos tratando da função sócio-educacional, a maneira de transpor aos alunos a experiência de vida, de educação, de militância, de resistência e de luta é diferenciada para ouvintes/Surdos, porque é por meio das atuações práticas e ótica do ser social com o mundo que se gera consciência. Ficam as perguntas: Somente o professor ouvinte seria o ideal para interagir com os alunos Surdos? Cadê Surd@s Professores?

Posto isso, precisamos tratar do discurso sobre a inclusão, que ainda carece de maiores reflexões. A sociedade não soube refinar este conceito, ou seja, diferenciar a inclusão social da inclusão educacional. Há uma diferença latente no que se refere a isso: social/educacional. Precisa ser discutida e repensada. Por isso, de tanto mencionar sobre a política de inclusão, houve uma espécie de impregnação na mentalidade da sociedade e no campo acadêmico, como um processo único de modelo e referência. Nesse sentido, defendemos que a inclusão social deve ser respeitada para melhor se estabelecer o diálogo e dignidade ético/moral para com o humano, compreendendo as relações culturais. Sendo assim, no que diz respeito à inclusão escolar, questionamos se Surd@s professores são aceitos em escolas de inclusão?

É importante frisarmos que a política de inclusão educacional não foi uma demanda, emanada de necessidade, mas de imposição das Agências Multilaterais internacionais (ONGs, FMI, Banco Mundial *etc.*) e aceitação política no âmbito educacional brasileiro sem que as entidades Surdas fossem consultadas.

Há contradições no discurso da “inclusão” ou “educação inclusiva”, ou seja, em se tratando de incluir alunos Surdos, neste caso, por que não colocar Surd@s professores para serem referências a todos os alunos para que, de fato, se contemple a demanda de inclusão para esse grupo? Assim sendo, alunos Surdos terão Surd@s professores como referenciais positivos. Se alunos ouvintes, passado o impacto inicial da aceitação ou não, Surd@s professores no território da inclusão servirão como fortalecimento para o espaço de inclusão legitimar sua função social e educacional.

Por outro lado, os professores ouvintes em formação de licenciatura quando se deparam com o aluno Surdo tendem a “ficar preocupados”. Destarte, quando o professor pede a presença de intérprete em sala aula, tem-se a falsa ideia de que isso o desobriga da responsabilidade para com o aluno Surdo, porque, se há intérprete em sala de aula, o ‘aluno Surdo é de reponsabilidade, única e exclusiva, da intérprete e não do professor’.

Nesse caso, na falta de intérprete, o aluno Surdo será apenas mais um aluno naquele território ‘inclusivo’.

Embora, em teoria, se afirme que estas políticas de inclusão escolar sejam necessárias à convivência e ao aprendizado entre diferenças, ainda falta muito para se efetivar na prática. Há diversidades de alunos em território de educação inclusiva, mas será que ao professor, grosso modo, está assegurada uma formação que contemple, de fato, essa diversidade, entre as quais a realidade Surda? Nesse sentido,

o respeito às singularidades da identidade Surda são colocadas como contradições à intolerância. É o que podemos entender como a afirmação da diferença para o reconhecimento da igualdade, que possibilite ao indivíduo Surdo conquistar uma educação que não fique apenas no reconhecimento formal, como o que está estabelecido no texto da Carta Constitucional Brasileira, como sinônimo de legalidade vazia (...). (CUNHA JÚNIOR, 2015, p. 276-277)

Cadê Surd@s professores em território de educação inclusiva? Se há a exigência de intérpretes para o aluno Surdo em sala de aula em território inclusivo, com professores ouvintes, por que não se pensar a presença de intérpretes, neste mesmo ambiente, com Surd@s professores atuando diante da diversidade do alunado (Surdos, ouvintes)? Mais uma vez, fica explícita a ideia de que o professor ideal seria ouvinte enquanto Surdos apenas em processo de aprendizagem. Assim, estes professores ouvintes, direta ou indiretamente, são colocados como os “salva-vidas” no mar das diferenças. Onde se consolida então a afirmação da diferença para o reconhecimento da igualdade?

Se a família e os grupos sociais são referenciais em nossa trajetória de vida, entendemos haver um outro elo, nesse caminho, que tem papel de elevada importância. Esse personagem é o professor. Nesse aspecto, se professor é aquele que tem a contribuir com a formação do aluno, seja para a compreensão econômica, política, social, cultural, sua e daqueles à volta em espaço escolar, daí compreendermos que o perfil que está moldado reverbera na vida do alunado, seja o aluno ouvinte ou o Surdo. Habilidades para que os alunos aprendam a pensar/repensar, formular perguntas e construir respostas fazem parte do processo de dinâmica e preparação para exercício e formação crítica em suas cidadanias. Disso decorre a importância de que Surd@s

professores, em espaço de aceitação, compartilhem saberes. São cidadanias construindo cidadanias.

Além disso, a formação de professores, motivos de preocupações, nos anos de 1990, diante da realidade em ensino regular, gerou resistência e desafios. Em processo de análise, a inclusão aparece como forma de combater a chamada exclusão, assim sendo, qual era a situação do professor neste contexto? De que professor estamos falando? Surd@s, ouvintes ou pessoas nos moldes da “deficiência”? Devemos relacionar este ambiente escolar em processo histórico em consonância com os documentos redigidos em referência ao tema em questão e vamos encontrar que a “inclusão apresentada”, em ambiente escolar, deveria convergir aos alunos, no sentido de melhor atender em ensino, materiais escolares, infraestrutura escolar, apoio pedagógico *etc*, porém, à deriva, a realização ficou aquém do desejado.

E Surd@s professores, será que, neste contexto, há aporte no sentido de disponibilizar intérpretes para se fazer mediação entre a cultura Surda e ouvinte para que ambos consigam acompanhar o desenvolvimento de aprendizagem? Ou será que Surd@s professores têm que se adequarem às condições escolares nos moldes da integração? Surd@s professores em sala de inclusão, será que somente os alunos Surdos serão atendidos? Nesse sentido, estar junto significa estar em conjunto? Há unidade na diversidade? Em uma sociedade majoritariamente ouvinte, onde estão os professores ouvintes no embate dessas questões? Professores ouvintes e Surd@s professores, como se dá essa relação? Os professores ouvintes aceitam Surd@s professores como pares, ou, há conflitos de aceitação? E aqui não estamos tratando das questões de disputas por vagas, apenas. Estamos fazendo referência à aceitação como iguais. É notório que Surd@s professores condicionados a estes espaços, dos ouvintes, ainda sofrem um processo de resistência muito forte. Os professores ouvintes engajados com a causa Surda percebem essa dicotomia e sofrem conosco diante das muralhas interpostas.

Nessa perspectiva, cumpre-nos defender que a emergência de se ter profissionais em ambiente escolar se faz necessário; contudo, em escola de inclusão, as experiências têm demonstrado que as necessidades Surdas não são contempladas. É comum a falta da presença de intérpretes e de adaptações visuais no ensino aos alunos Surdos. Entretanto, quando há a presença de tradutores nestes espaços, fica evidente que são os ouvintes que atuam e dão vozes aos Surdos. Entendemos a importância do intérprete, mas

havendo autonomia para que Surd@s professores tenham o verdadeiro perfil de educador em referência aos alunos Surdos, certamente, as contribuições serão enormes, como referência, autoestima e legitimidade de uma pedagogia que transmita informações nos moldes do que a cultura Surda requer.

Também, é importante destacarmos que está ocorrendo uma espécie de desterritorialização que dissolve em espaço de socialização do Surdos do seu espaço cultural apropriado, ou seja, não contempla alunos Surdos em sua dimensão de ensino/aprendizagem, todavia se observa outra configuração educacional e não a do próprio Surd@s enquanto professor para Surdos enquanto aluno. Ainda que haja nos documentos clareza das necessidades desses professores em “aprender/aprimorar” o conhecimento para ensinar os alunos que destoam da “normalidade”, em defesa dessa política de inclusão é cobrado do professor de forma punitiva que deveriam buscar recursos, ou seja, criar condições de se obter conhecimentos. Neste cenário de surpresa das políticas neoliberais, em forma de ajustar o ambiente escolar, são criados conceitos e nomenclaturas para que os próprios atuantes busquem se atualizar enquanto função que exercem.

O grande problema está em depositar toda a responsabilidade aos professores no que diz respeito ao sucesso e fracasso escolar. O professor é um eterno aprendiz por conta desses jogos políticos de reinventar conceitos e reestruturar realidades que sufocam a condição do trabalhador professor em dissonância da sua formação. Em tempos de políticas neoliberais, o professor é refém das imposições, espécie de encruzilhada do seu processo de formação e ao mesmo tempo de prática de ensino. Nessa perspectiva, em políticas de inclusão, imaginável pensar Surd@s professores, o Estado não ia querer arcar com Surd@s professores e mais a presença de intérprete.

Dessa maneira, afirmamos que fica explícito o papel do Estado em institucionalizar e intervir no perfil do professor, este um ser inacabado que o tempo todo tem que inovar com as normas conceituais e imposições práticas enquanto no processo de educação. A prática em ambiente de inclusão precisa ser repensada no sentido de compreender que as atuações dos professores para com os alunos Surdos, inseridos neste contexto, por meio de experiências de conhecimentos, vivências, de militância Surda. Surd@s professores perceberam de forma explícita os problemas educacionais e não sendo neutros, mas agentes transformadores em torno da realidade

precária que lhes é ofertada, não se colocaram em espera ou de braços cruzados, mas Surd@s professores em processo de legitimidade para se ter reconhecimento enquanto educação de qualidade e categoria reconhecida em espaço ideal à comunidade Surda.

### **Território Educação dos Surdos: cadê Surd@s professores?**

A Educação dos Surdos, via cenário histórico e de engajamento político, para pensar e repensar a prática de ensino aos alunos Surdos, passou por diferentes espaços educativos, desde as Escolas Especiais, Escola Inclusiva até chegar ao espaço que se convencionou chamar de Escola Bilíngue dos Surdos, agora tendo LIBRAS como primeira língua, e o Português como modalidade escrita. Uma nova realidade na educação brasileira para com os Surdos a qual chamamos de um processo de reterritorialização a caminho da territorialização de legitimidade indenitária/cultural onde os alunos Surdos estão juntos e em conjunto com seus pares e com a comunidade Cultural. Sobre isso, Thoma e Bandeira (2010, p. 142) atestam que

as recorrências nas narrativas dos professores surdos quando escrevem sobre seu ingresso na escola e sobre suas experiências como alunos em escolas especiais ou de inclusão – onde a representação sobre a surdez e os surdos segue sendo a de incapacidade, onde as marcas da normalidade estão presentes e colocam os surdos em um lugar de inferioridade – mostram as resistências ao discurso que fala sobre eles e elas como anormais ou deficientes e contam sobre como cada um foi se constituindo enquanto sujeito surdo e articulando outras possibilidades, (...). (THOMA; BANDEIRA, 2010, p. 142)

Nos diferentes territórios abordados, percebemos que a prática de ensino aos Surdos destoava completamente de outros espaços, daí a necessidade de se legitimar a categoria Surd@s professores, com história de vida, de experiência, de conhecimento e de potencialidade em formação acadêmica que servirá de motivação e autoestima para os alunos Surdos.

Nesse sentido, construir um espaço próprio que legitime o processo de aprendizagem dos alunos Surdos é acreditar na capacidade de cada aluno, de fazer com que questionem, tenham conflitos de ideias, o tempo todo buscando recursos materiais, novas alternativas e possibilidades; além de ser um espaço propício, Surd@s

professores trarão grande contribuição com uma nova forma de ensinar, diferenciada em diversos níveis de ensino: infantil, fundamental e médio, fazendo com que se compreendam, enquanto ser social, em processo de formação às futuras das gerações Surdas.

Assim, em se tratando de Surd@s professores em educação infantil, é oportuno que se desenvolva a cenografia de personagens em narrativa infantil, história caracterizando imagens e também narrativa em utilizações de expressões faciais e corporais, pois são formas de dinamizar a aula e o próprio teatro, observado que o espaço da sala de aula pode ser considerado um palco em que todos interagem. São formas e estratégias de ensino para que os alunos tenham o máximo possível de acesso visual, consigam de forma indireta utilizar os parâmetros, compartilhamento e sinalizações, bem como ativar a memória fotográfica precedendo a escrita, ou seja, entender que os sinais facilitam a compreensão em processo de formação.

Também, no ensino fundamental II, a prática para Surdos requer uma compreensão para além dos sinais, identificando o contexto dos assuntos em várias disciplinas. Fazer leituras de frases, trechos, interpretações de imagens iconográficas/cenográficas são modalidades e caminhos para se estabelecer uma estrutura de aprendizagem a passos lentos que Surd@s professores irão codificando/decodificando com o decorrer do tempo e o limite de superação em/de cada aluno. Para interação/mediação do que se ensina e aprende vale ressaltar que as preocupações, Surd@s professores, servem para contextualizar e depois fazer valer os conceitos em si.

Nesse aspecto, defendemos que não adianta dar o conceito pronto e definido ao aluno, é preciso que compreendam contextos/explicações para depois se chegar a uma definição conceitual. Oferecer só a palavra para sinalizar não faz sentido! Torna-se vazia para o aluno, mas a mediação Surd@s professores com os alunos tem por objetivo contextualizar, descontextualizar e recontextualizar o conteúdo abordado. Contextualizar no sentido de mostrar algo novo para os alunos e, assim, suprir lacunas de conhecimento.

Outro ponto refere-se à percepção de que há a defasagem de informações para os alunos Surdos, porque em laços familiares a forma de comunicação com os pais ouvintes podem ser truncadas. Por isso, temáticas podem até parecer simplórias para os

professores ouvintes, mas para os Surdos a situação é mais complexa; em outros termos, há ainda a falta de acessibilidade a todas as informações com legendas em canais televisivos, intérpretes ou outros recursos que contemple a realidade Surda. Dessa maneira, também, se faz sentir em sala de aula, leitura de frases, trechos e fragmentos são possibilidades a serem observadas como de extrema importância.

Dessa forma, Surd@s professores têm a função socioeducativa de descontextualizar compreensões equivocadas para despertar os alunos para uma nova conduta de pensamento crítico. Com essa troca de experiências, Surd@s professores fazem a recontextualização, ou seja, realizam o processo de montagem de compreensões dos alunos para fazer sentido à produção de novas palavras, conceitos, sinais contextualizados e interpretações de textos. Por isso, desenvolver nos alunos Surdos a potencialidade em escrever significa codificar cada aluno em sua trajetória educacional, ou seja, é necessário perceber as diferenças dentro da diferença.

Nesse sentido, há aqueles que escrevem da forma como sinalizam; outros com pais ouvintes que não fazem uso da Libras, nesse caso, o vocabulário fica limitado ao que diz respeito a conhecimentos básicos, informações corriqueiras. Além disso, o que para muitos ouvintes, parecem coisas óbvias, para o universo Surdo são saberes que precisam ser compartilhados. Dessa forma, os ouvintes passam a compreender os porquês de a realidade Surda se encontrar como está.

Também, é importante destacarmos que, para se iniciar a forma da escrita dos alunos, Surd@s professores, é fundamental iniciar com expressões faciais, expressões artístico-cultural, dramatização, contextualização de realidades vividas, aula passeio, sessão de filmes, para que, ao terem estas percepções, os alunos possam externar o que compreenderam. Ao mesmo tempo, o professor vai ajustando a temática abordada com a modalidade escrita. Por fim, ressaltamos que Surd@s professores lecionarem a disciplina português significa quebrar a tradição de que somente aos ouvintes, por ouvirem, cabe ensinar o português, é preciso entender o legado de luta e transformação na realidade educacional.

Chegando ao ensino médio, cabe-nos frisar que os alunos Surdos com idades diferenciadas aos demais do fundamental II têm novas disciplinas e que, embora haja conteúdos abstratos, é de fundamental importância que novas abstrações sejam despertadas nos alunos. Surd@s professores devem, portanto, estimular os alunos a

saírem daquela zona de conforto de que tudo deve ser baseado no concreto. Dessa forma, o uso de metáforas pode trazer grandes contribuições.

Finalizando esta seção, salientamos que o compromisso caminha para o entendimento de que devemos lutar por uma educação dos Surdos com melhor qualidade. Assim, é urgente criar uma nova categoria Surd@s professores. Estamos no reino da necessidade de se readequar a realidade em se ter Surd@s professores como referenciais para um mundo novo de possibilidades, ou seja, o caminho para se alcançar o reino da liberdade. A liberdade Surd@s professores enquanto trabalhador (a) na/pela educação dos Surdos em escola bilíngue dos Surdos.

Desse modo, considerar essa categoria em concurso público com vagas asseguradas na área educacional torna-se algo fundamental à medida que, para a diferença linguística e cultural Surda, ser valorizada para legitimar o acesso por concurso de futuros trabalhadores Surdos, é necessário que o programa de cota seja bem avaliado no sentido de considerar esse trabalhador com a formação e potência acadêmica que carrega consigo. Surd@s professores ser atendidos pelo sistema de cotas? Dependendo do território educacional seria necessário! Porém sem o enquadramento na condição audiológica/deficiente. É mister dar visibilidade a uma nova categoria, Surd@s professores enquanto categoria (e não nos moldes da deficiência como consta nos editais).

### **Em processo: território educacional e Surd@s professores**

O pior analfabeto é o analfabeto político, ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. (Bertold Brecht)

Em tese, o professor simboliza o agente, historicamente, imbuído de uma missão salvífica aos enclausurados no universo do obscurantismo do analfabetismo. Segundo Bertold Brecht, o “pior analfabeto é o analfabeto político”, por isso não devemos nos esquecer de que a educação é um ato político e, neste sentido, nossas opiniões, produções teóricas, publicações e conduta social também carregam posicionamentos que retratam, em muito, a postura ideológica que trazemos conosco.

Há de haver um despertar para enfrentarmos os desafios que ora se apresentam: a presença de Surdos em território educativo. Se a presença de alunos Surdos em território educativo é fato, a presença de Surd@s professores deve ser entendida como evolução de um ciclo natural da história dos Surdos, via embate político, ainda em processo. Se essa convivência, sob olhar ouvintista, é, para uns, árdua, entendemos que, no todo, precisamos mostrar a que viemos, que causa abraçamos, que tipo de educador queremos ser.

Outro ponto que temos de levar em consideração diz respeito ao território educacional dos Surdos em escola bilíngue. Entendemos que neste território as cotas deverão ser estabelecidas aos ouvintes por quantidade de vagas, cabendo aos Surd@s Professores a maior porcentagem destas vagas, uma vez que se trata de seu próprio território educacional. Compreendemos a contribuição dos professores ouvintes em escolas bilíngues dos Surdos, porém, precisamos reverter esta realidade para que a presença de Surd@s professores não seja minoria. Isso é angustiante. Precisamos virar essa página em nome da Comunidade Surda e dar salto qualitativo por meio das entidades educacionais dos Surdos.

Somos contemporâneos de uma nova era na educação brasileira, o da mudança de hábitos conservadores para novas condutas de aceitação, papel do verdadeiro educador. Para tanto, todos os envolvidos nesse processo, desde os que fazem a limpeza até o gestor de uma instituição de ensino, carregamos, em nossa veia, a missão educadora para o resgate da dignidade humana, antes de enxergar o outro apenas como um número estatístico da quantidade.

Embora o embate tenha flutuado por diversos territórios educativos (Especial, Inclusivo, Bilíngue), ainda persiste no que se refere às discussões acerca do papel de Surd@s professores. Assim sendo, acreditamos que a presença deste novo perfil de atuante na educação brasileira também trará grande contribuição histórica enquanto categoria. Por fim, ilustramos nossa discussão com o esquema abaixo, com vistas a promover e agigantar cada vez mais a discussão ora empreendida neste espaço.

**ESQUEMA DO PROCESSO DE TERRITORIALIZAÇÃO EDUCACIONAL DE SURD@S**

**TERRITÓRIO EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Território inicial:** Junto, mas não em Conjunto;

- Surdo como aluno especial;
- Sem legitimidade Identitária;
- Sob a ótica da concepção médica/clínica.



**Desterritorialização** (saída)

**TERRITÓRIO EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Reterritorialização** (entrada): Junto, mas não em Conjunto;

- Espaço predominantemente ouvintista;
- Surdos realocados a um espaço alóctone (Expressão grega: *allos* (outros) e *khton* (terra), ou seja, significa aquilo que não tem suas origens no lugar onde existe, que não é originária da região e que veio de fora);
- Sem legitimidade Identitária;
- Sob a ótica da concepção do “deficiente/portador de necessidades especiais”.



**Desterritorialização** (saída)

**TERRITÓRIO EDUCAÇÃO DOS SURDOS**

**Reterritorialização** (entrada): Junto e em Conjunto;

- Legitimidade Identitária/Cultural;
- Junto com os seus pares;
- Em Conjunto com a Comunidade Cultural.

## Referências

BRECHT, Berthold. O Analfabeto Político. In SCHMIDT, Mario. *Nova História Crítica do Brasil*. São Paulo: Editora Nova Geração, 1995. p. 10.

COSTA, Maria da Piedade Resende; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; RINALDI, Renata Portela. Formação de Professores e Educação Especial: Análise de um Processo. In: COSTA, Maria da Piedade Resende da (Org.). *Educação Especial: Aspectos Conceituais e Emergentes*. São Carlos/SP: EduFSCar, 2009. p. 151-166.

CUNHA JUNIOR, Elias Paulino da. *O Embate em Torno das Políticas Educacionais para Surdos*: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

DAROQUE, Samantha Camargo; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Reflexões Acerca de Alunos Surdos no Ensino Superior. In BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano (Orgs.). *Surdez, Escola e Sociedade*: Reflexões sobre Fonoaudiologia e Educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. p. 93-119.

HAESBAERT, Rogério. *Territórios Alternativos*. 2.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, Fernanda de Camargo. Ser Professor em Tempos de Diversidade: Uma Análise das Políticas de Formação Docente. In THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org.). *Política de Inclusão: Gerenciamento Riscos e Governando as Diferenças*. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2011. p. 57-69.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 5.<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THOMA, Adriana da Silva; BANDEIRA, Larisa da Veiga Vieira. Memórias e Narrativas de Professores Constituindo modo de ser e de se fazer a Educação de Surdos. In MACHADO, Lucienne Matos da Costa Vieira; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). *Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda*. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2010. p. 138-154.

WOODWARD, James. *How you gonna get to heaven if you can't talk with Jesus - On depathologizing deafness*. Maryland: T.J.Publishers. inc., 1982.

## Legislações

DECRETO nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves; SARUTA, Flaviana Borges da Silveira. Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais – Desvendando a Comunicação usada pelas pessoas com Surdez. São Paulo: Grande Ciranda Cultural, 2009, p. 32-40.

LEI nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves; SARUTA, Flaviana Borges da Silveira. *Livro Ilustrado de Língua Brasileira*

*de Sinais* – Desvendando a Comunicação usada pelas pessoas com Surdez. São Paulo: Grande Ciranda Cultural, 2009. p.30.

LEI nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 04 de junho de 2017, às 14h.

LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 de junho de 2017, às 15h.

LEI nº 10.436, 24 de abril de 2002. KOJIMA; Catarina Kiguti, SEGALA, Sueli Ramalho. *LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais – A Imagem do Pensamento*. Volume 1. São Paulo: Editora Escala, 2008, p. 3.

## ***DEAF TEACHERS: NEW CATEGORY IN EDUCATIONAL TERRITORY***

### **ABSTRACT**

*The article aims to reflect on the new category, still under analysis, to think about and rethink the profile of the teacher and which would be the most appropriate to contemplate and legitimize the formation of Deaf students in educational territory. We aim to cross several "territories", terminology that we designate in a metaphorical character the time and space in which individuals, Deaf Teachers, are allocated. This category serves as a contribution to the reflection on the actions of these workers in various educational territories: Special Education, Inclusive Education, Deaf Education. Through practical experience and reading, we intend to stimulate reflection, in a provocative tone, that has proportions in the sense of establishing critical awareness, struggles, so that, in fact, it contemplates Deaf Teachers in Brazilian territory.*

**Key words:** *Deaf Teachers. Educational Territory. Special education. Inclusive education. Education of the Deaf.*

**Envio: Maio/2017**

**Aceito para publicação: Junho/2017**