



GT15 - Educação Especial – Trabalho 663

## NÃO BASTA SER SURDO PARA SER PROFESSOR: OS MODOS DE SER PROFESSOR SURDO NO ESPAÇO DA INCLUSÃO

Daniel Junqueira Carvalho – CEUNES

Agência Financiadora: GIPLES

### Resumo

Este texto tem base no recorte de uma dissertação de mestrado cuja tese central é a defesa de que não basta ser surdo para ser professor, ou seja, tem como principal objetivo problematizar a Identidade Surda como ÚNICA condição para atuar como professor surdo no espaço da inclusão. Assim, cria-se a possibilidade de pensar outros modos que subjetivam e conduzem sujeitos surdos que se assumem como professores. A análise dos dados se dá pelas ferramentas teórico-metodológicas *governamento e subjetivação*. Por meio do procedimento metodológico da entrevista narrativa, três formas de subjetividade na prática docente do sujeito surdo ficam evidentes: Subjetividade Resistente, Subjetividade Salvacionista e Subjetividade Docente. Por fim, a partir da inspiração das teorizações foucaultianas, em diálogo com Jan Masschelein e Maarten Simons, é possível pensar outros modos de o sujeito surdo poder exercer a sua docência para fora da identidade, criando a possibilidade de pensar de outra forma a escola, a educação e a docência.

**Palavras-chave:** Professor surdo; Subjetividades; Inclusão.

## PARA COMEÇO DE CONVERSA...

*A docência é produzida de um corpo de saberes e sistema normativo específicos que participam da invenção das práticas de formação (Sandra Oliveira, 2015).*

Ao pensar a “docência” na epígrafe acima, a autora possibilita uma rica reflexão sobre como a mesma é formada/produzida em nosso tempo. Neste texto, discutimos que, na contemporaneidade, os surdos que assumem o espaço da escola como professores têm conduzido suas práticas docentes pelo viés da identidade. Nossos argumentos serão construídos a fim de defender a seguinte tese: “não basta *Ser Surdo* para ser professor”.

O fato de *Ser Surdo* não pode ser a ÚNICA condição de possibilidade do exercício da docência. A defesa deste trabalho é a de que há possibilidades de constituição de outras conduções docentes a partir do exercício de pensar de outro modo a prática docente do surdo que é professor – práticas docentes para fora da identidade.

Além disso, o questionamento que levantamos é que, no Ensino de Libras, muitas vezes se possibilita a atuação apenas de sujeitos surdos. Percebemos que os argumentos da comunidade surda advogam pelo respeito e pela defesa da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural dos surdos e que, assim, somente os surdos deveriam ser professores de Libras. A pergunta central que conduz nossos argumentos neste texto gera a tese principal deste artigo: 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, este não é monopolizado por sujeitos considerados nativos. Para qualquer outra língua, qualquer sujeito que contenha formação docente específica pode ensinar. Será que, pelo fato de ser surdo, esse sujeito está apto para ensinar a Libras? Aqui, assumimos o risco de fazer esses questionamentos.

Este artigo tem como ponto central compreender as práticas incorporadas nas instituições de ensino que compõem as diferentes subjetividades dos professores surdos. Para tal empreendimento, vamos buscar nas narrativas dos professores surdos as pistas de como produzem suas próprias práticas docentes na instituição escolar no ensino da Libras, para, enfim, discutir como as práticas de governamento incluem e subjetivam esses sujeitos professores surdos nas instituições.

As ferramentas teóricas *governamento e subjetivação*, de inspiração foucaultiana, servirão de aporte para a discussão dos dados. 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 os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Sobre o processo de *subjetivação*, Foucault (2004) afirma que:

efetivamente [...] 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).

As práticas de subjetivação constituem as condutas pela verdade emergida como política de investimento do Estado, especificamente, do ser professor surdo nas instituições de ensino.

A constituição desse sujeito se dá por meio de práticas variadas. 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 mobilizados pela noção de práticas de subjetivação, que abordaremos como o Professor Surdo se constitui a partir da emergência desse profissional no século XXI.

Após essa introdução ao trabalho, seguimos discutindo a emergência do Professor Surdo a partir do século XXI, para compreendermos quando e como se tornou econômico e útil para o Estado governar os sujeitos surdos por meio de sua atuação como docentes no espaço da escola, mediante a política da inclusão. As ações do Estado também mobilizam os sujeitos surdos a conduzirem-se como *Professores Surdos* por intermédio da captura das políticas de Identidade como uma verdade em circulação.

## A INCLUSÃO COMO PRÁTICA DISCURSIVA NA CONSTITUIÇÃO DOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DO PROFESSOR SURDO

Com Foucault (2010), podemos entender a matriz de experiência como uma rede que combina três grandes elementos: saberes, poderes e ética (formas de subjetivação). Lopes e Morgenstern (2014) tomam emprestado esse conceito e discutem a inclusão como matriz de experiência, ou seja, como uma prática de condução das condutas dos sujeitos a partir de saberes específicos que são produzidos por uma rede de poderes e que subjetivam os sujeitos a viverem dentro dela. Enfim, a inclusão como matriz de experiência ganha um status de verdade e realidade como algo, em princípio, bom para TODOS.

Pensar inclusão é fundamental para compreender que é nessa grade discursiva que emerge o sujeito *Professor Surdo*. A captura das reivindicações das lutas das comunidades surdas por essa rede discursiva criou possibilidades de governo das condutas da militância outrora fora da ordem discursiva inclusiva.

A legislação<sup>1</sup> que traz o *Professor Surdo* para o protagonismo na educação desses sujeitos no espaço escolar parte de documentos produzidos pela comunidade surda militante, como: i) 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 e, ii) Programa Nacional Interiorizando a LIBRAS pela FENEIS<sup>2</sup>, em convênio do MEC/SEESP/FNDE (Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e parceria com as Secretarias Estaduais de Educação em todo o Brasil. *Ser Surdo* era a condição para participar dessas propostas.

No documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso para o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, identificamos as condições de possibilidade da produção da identidade surda por meio da educação. Esta

---

<sup>1</sup> Lei de Libras (10.436/2002) e o decreto que a regulamenta (5.626/2005)

<sup>2</sup> Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos é um órgão sem fins lucrativos em que convivem pessoas surdas na luta pelos direitos à educação e à cidadania, dentre outros.

produz práticas de condução das condutas dos sujeitos surdos e possibilita que eles se conduzam como Professores no espaço da inclusão.

O documento segue na seguinte direção:

**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.

**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).

O início da produção da identidade<sup>3</sup> surda, conforme relatado no documento, foi uma grande potência da militância surda no enfrentamento direto ao Estado. As práticas para a condução das condutas, ainda segundo o documento, devem “(f)azer com que **todos os surdos, inclusive crianças e adolescentes**, tenham direito à convivência e proximidade com a comunidade de surdos” (parágrafo 82 no documento – grifo meu).

Assim, a escola seria um espaço em que “todos” os surdos teriam 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.

A partir desses excertos, podemos observar as práticas discursivas que conduzem o Professor Surdo a assumir o ensino de Libras nas escolas de forma exclusiva.

No início do século XXI, foi planejada a proposta do projeto do Programa Nacional Interiorizando a LIBRAS pela FENEIS, em parceria com o MEC, para a criação de políticas para pessoas surdas. 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

---

<sup>3</sup> Recorremos 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 a narrar-se pelos discursos de determinado grupo ou mesmo por meio das práticas de vivência nas instituições no nosso tempo.

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

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 (2006) 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).

Os surdos que fizeram a capacitação, ou seja, os primeiros Instrutores Surdos tornaram-se responsáveis por ministrar cursos para outros surdos.

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 de convênios 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, com a existência do projeto, é possível perceber que há um forte investimento do Estado, com a intenção de formar indivíduos surdos para exercerem a docência por meio do ensino de Libras.

Por fim, com a aprovação do Decreto 5626/2005, que regulamentou a Lei de Libras, (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), percebemos que as pessoas surdas, a partir dos movimentos, lutaram pela sua inclusão no espaço escolar não só como discentes, mas também como docentes, conseguindo que, na política de inclusão, haja um interesse do Estado em formar o Professor Surdo, assim institucionalizando os anseios da comunidade e militância surda.

A partir dessas práticas, podemos nos perguntar: quais seriam os efeitos desse direcionamento para que as pessoas surdas, e somente elas, assumam o ensino de Libras? Que ciladas esse direcionamento pode produzir? 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 à 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 segundo a qual 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 causam o efeito da “liberdade com a qual os sujeitos atuam nesse sistema de práticas” (CASTRO, 2009, p. 337), que se tornaram desde então primordiais, sendo seguidas a rigor e subjetivando a si próprios (tanto surdos quanto ouvintes) a se conduzirem deste modo construindo assim seus próprios discursos.

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

A escola cria espaços 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 causa o esvaziamento das associações, desmobilizando os sujeitos e relegando seus encontros ao espaço escolar.

Mesmo que os sujeitos estejam na escola vivendo a “docência” da Libras, criam outras estratégias para sobreviver neste tempo em que muito se fala da Libras e, contraditoriamente, cada vez menos pessoas vêm aprendendo essa língua 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” no contato do outro surdo ou ouvinte é absorvida pelo sistema e torna-se uma ferramenta de práticas de governo para que a inclusão permaneça nas escolas como forma de cumprir o dever do Estado, o qual deve garantir

uma convivência tranquila e a segurança na permanência de TODOS juntos no mesmo espaço. A Libras passa a ser valorizada, então, como “recurso pedagógico”, e não como língua de vida de um grupo.

## **PERCURSOS...**

Além da discussão das práticas de governo por meio de dispositivos legais, esta pesquisa também buscou compreender os processos de subjetivação dos docentes surdos a partir das entrevistas narrativas. Esse procedimento foi feito ora individualmente, ora em roda de conversas, com 11 professores surdos que atuam no ensino de surdos e ouvintes, tanto no espaço do Atendimento Educacional Especializado quanto nos cursos de Libras.

As narrativas como procedimento metodológico foram produzidas por professores surdos atuantes nas instituições de ensino como forma de buscar experiências de si com o outro surdo discente (surdo ou ouvinte). A pergunta disparadora para as discussões na roda de conversas ou para as conversas individuais foi: *qual o seu papel como docente no espaço escolar?*

Com essa pergunta, a intenção não foi buscar as respostas “certas”, nem distinguir o certo ou errado, ou o verdadeiro ou o falso, mas buscar as verdades e os rituais que subjetivam esses docentes, bem como a forma como são governados pelo Estado e pelo próprio regime de verdades.

As entrevistas não permitem dizer *uma* ou *a verdade* sobre as coisas e fatos, mas pode-se considerá-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 ainda afirma que as narrativas são formas de *arrastar para frente* aquilo que se “sabe” e o que se “viu” nos tempos de sua história e que é guardado na memória para expressar ao mundo, que não visibiliza as narrativas possíveis desse sujeito surdo que é professor. Além disso, as narrativas são também atravessadas por relações de poder construídas em torno de discursos hegemônicos criados pelos personagens narradores, que nesse 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.

Sobre o procedimento das rodas de conversas na produção de narrativas, Afonso e Abade (2008) afirmam que são produtivas, pois geram dados a serem analisados a partir das falas, propiciando um retorno formativo imediato a todos os presentes na roda. Isso acontece pelo fato de que os professores, ao serem instigados a falar de si e de suas experiências docentes, sendo interpelados com as experiências do outro diferente de si, se sentem mobilizados a se reverem e a refletirem sobre si e sobre suas práticas na relação com o discente. “Ou seja, que se abram para a experiência de pensar, trocar e dialogar”(AFONSO; ABADE, 2008, p. 25).

Nas Rodas de Conversa, partimos de conhecimentos já construídos para motivar um processo de compreensão, mas também de criação. Para compreender o mundo, é preciso nos apropriarmos dos significados dados e, a partir dele, construir a nossa própria resposta para os problemas atuais que somos chamados a enfrentar (AFONSO; ABADE, 2008, p. 25).

A pergunta disparadora (*qual o seu papel como docente no espaço escolar?*) parte da hipótese inicial de que a docência do Sujeito Surdo é marcada pela identidade em detrimento da formação. A ideia de discutir o papel da docência é problematizar como ela se constitui de diferentes modos a partir de diferentes contextos.

## **MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DOS PROFESSORES SURDOS NO ESPAÇO DA INCLUSÃO: FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

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, subjetivando os sujeitos surdos a se encontrarem nesses espaços, pois a única condição para vivermos neste tempo é a de que TODOS devem estar incluídos. Dessa forma, é possível tornar os movimentos desses sujeitos previsíveis e economicamente governáveis. Destarte, há um fortalecimento do “papel da Educação para a fabricação dos sujeitos” (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 179).

Por meio da linguagem que cria diferentes modos de *ser surdo*, é plausível 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 se conduzir nos espaços da inclusão.

A partir dessas práticas de governo, que culminam na criação do cargo e, conseqüentemente, na inclusão do “Professor Surdo” na escola, ao conversar com os docentes surdos, identificaram-se três possíveis subjetividades produzidas por esses sujeitos em diferentes momentos da vida: a) *Subjetividade resistente*: subjetividade constituída pelo foco da identidade nas práticas docentes deste professor, constituindo, assim, uma identidade governada; b) *Subjetividade salvacionista*: subjetividade constituída a partir da ideia da “salvação” 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.

#### ***a) Subjetividade resistente***

A subjetividade resistente é visível na forma como os professores surdos se posicionam no discurso, marcando a experiência docente pelo foco da identidade – identidade constituída por UM único modo de *Ser Surdo*.

Dessa maneira, é possível visibilizar a resistência permanente a partir da manifestação da verdade, do saber, do conhecimento sobre a identidade do Ser Surdo no governo das condutas dos sujeitos surdos. Dizemos manifestações da verdade como práticas que agem no posicionamento surdo sustentado pela militância, considerando discursos em torno de ter a escola bilíngue, de ter a presença de intérprete 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 outras coisas. Dois professores surdos, ‘A’ e ‘W’, afirmam quanto a essa questão:

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

*Eu sinto que, quando chego às escolas, os alunos surdos me veem como modelo, tipo professores surdos para eles sentirem que é possível também surdos serem professores. É um modelo para surdos verem e sentirem que é possível. É uma forma de demonstrar. (W)*

*Quero dizer que o papel do profissional tem a ver com identidade, aluno surdo vê a identidade do professor [...] Pensar nas metodologias e nas estratégias é importante, mas precisa pensar também na identidade do aluno surdo, a **identidade surda** (grifo meu). (T)*

Esses docentes posicionam-se 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 a serem cidadãos. Devem ser transmitidos conhecimentos para serem cidadãos surdos, como seres políticos, guiando-se por sua própria identidade.

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 e estabelecê-las em um lugar específico, que é preparado por aqueles que lutaram. Isso também é uma invenção discursiva da política da identidade surda. Pode ser também uma estratégia de conduzir os sujeitos surdos a ocuparem mais espaços com as suas formações, isto é, uma potência para enriquecer o movimento surdo.

Nesse sentido, o indivíduo é submetido por decisões ou escolhas ou vontades no “momento em que se é livre como indivíduo”. É nesse domínio que a direção do indivíduo faz com que se remeta à vontade do outro, à decisão do outro e à escolha do outro.

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).

A maioria dos surdos é direcionada para formar-se em uma das duas graduações, Pedagogia ou Letras Libras, o que é tido como princípio da importância do movimento surdo e das conquistas/ocupações de espaços. É como se, para os surdos, só existisse essa direção conduzida pela resistência: “vá formar-se para ser professor”.

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).

Voltando à questão da identidade, a autora surda Reis afirma que se trata “[...] 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 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 das quais foi construído seu jeito de ser (REIS, 2007).

A possibilidade de *pedagogizar* as práticas que constituem identidades surdas é a melhor condição de atingir a TODOS no espaço escolar. Inclui-se também o maior número possível de surdos para que se conduzam assim, além dos ouvintes para que vejam e compreendam o que é a “cultura surda” e se acostumem com ela.

### ***b) Subjetividade Salvacionista***

A possibilidade de uma subjetividade salvacionista vem das narrativas dos professores surdos inspirados na “salvação” do outro surdo. Essa preocupação parte dos professores surdos ao vincularem-se aos outros surdos discentes, principalmente crianças, como uma responsabilidade totalmente assumida por eles.

*Eu quero salvar os surdos! Quero salvar o CAS! Por isso estou aqui! Quero satisfazer os surdos a ganharem a autoestima e serem felizes. (grifo meu). (E)*

*Sem saída, eu preciso continuar porque... Eu não tenho como resolver isso, dizer que está errado e largar. Esse espaço precisa de mim, sinto que eu preciso estar no espaço, naquele lugar que precisam de mim, mas falta ter a melhoria no espaço, ou seja, dobrar ou ter mais mudanças, tipo o lugar que tem muitos surdos, incluído que pode ser melhor do que surdo isolado. Eu sinto que... por exemplo; eu como professora e estou lá porque precisam de mim, sinto isso e para largar não é minha solução, preciso estar lá, pois está precisando de mim e sei que o surdo está sozinho. 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. (grifo meu) (B)*

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

Os instrutores e professores surdos narram que têm uma enorme preocupação com os surdos como um “herói”, um “salvador”, quase um “Super Surdo” para “salvar os surdos abandonados” junto aos profissionais ouvintes bilíngues. A preocupação do instrutor e professor surdo é a proximidade ideal do surdo de sua identidade cultural.

Michel Foucault lança uma questão interessante sobre a *salvação* dos homens: “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).

[...] 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. [...] na medida em que querem verdadeiramente serem salvos, eles permanecem tranquilos e é mais fácil governá-los (FOUCAULT, 2011, p. 68).

Se 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? Aparentemente, a missão seria conduzir as condutas dos sujeitos surdos e governá-los por meio dos regimes de verdades criadas por uma ideia de identidade cultural surda. E, para essa missão, quem melhor do que um *professor surdo messias*? Para tal papel, a identidade ganha mais visibilidade do que a formação.

Indo além da discussão da identidade em detrimento da formação, há o desejo de “salvar” o CAS<sup>4</sup>, para que esse espaço permaneça um espaço “dos surdos”, preservando-o como um espaço de encontros a fim de fortalecer a ideia da comunidade surda – comunidade como um espaço de encontros.

Atualmente, os sujeitos surdos preocupam-se mais em ocupar as escolas do que cultivar a potência das associações de surdos. Hoje, com a inclusão, os espaços escolares são

---

<sup>4</sup> Centro de Atendimento ao Surdo.

onde os surdos estão. As associações como lugares de encontro estão cada dia mais relegadas a encontros virtuais.

### *c) 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. Trata-se de práticas que produzem nos sujeitos surdos uma “subjetividade docente” que transita pela responsabilidade de os docentes cumprirem o papel definido pelo Estado junto ao seu papel com a comunidade surda. Assim, transformariam os outros indivíduos surdos em sujeitos de conhecimento ou produtos de conhecimento.

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

*Eu, como profissional surdo, de ter o papel, antes, preciso ter a consciência e competência de estudar, planejar e ensinar. (W)*

*Eu ensino para crianças surdas, só ensinando? Mas sinto que falta de os surdos produzirem. Só eu ensino, e nada de surdos de produzirem? Eu percebi isso, uma coisa que me incomodou. Isto me fez pensar bastante e... e senti que eles precisam mesmo de produzirem (grifo meu). (W)*

*Então, primeiro que dizer que o conhecimento, digo de conhecimento de todas as coisas, esse conhecimento podem ter dois tipos: saber e conhecer. (W)*

*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 digam “não sei”. (grifo meu). (W)*

*[...] Para quando eu puder comunicar os surdos de forma produtiva sem precisar de perguntas e respostas ou ‘sei’ ou ‘entendi’. Quero é conversar e comunicar, pergunto sobre a “árvore” e os surdos podem conversar comigo sem precisar responder, exemplo: os surdos mostram o sinal de árvore, mas quero é saber o que mais eles sabem sobre a árvore e questiono para eles. (grifo meu). (W)*

O comentário desse profissional 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? Por que 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?

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).

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 de pensar: o perceber-se como alguém igualmente capaz de saber e pensar como todos os outros seres humanos (KOHAN, 2013, p. 90).

Quando o professor surdo 'W' interroga os pensamentos possíveis para questionar as experiências de vida, a “tríplice potência” pode ser criada. Segundo Masschelein e Simons (2014):

Primeiramente, a **potência de movimento**, isto é, o deslocamento para fora de si, ou vontade [...] de se pôr a caminho, de ir ver e de falar por si próprio. Em segundo lugar, a **potência da palavra**, isto é, potência da tradução, ou inteligência – pois é preciso entender a inteligência como potência de tradução. E, em terceiro lugar, **potência do pensamento**, ou de reminiscência: “recordar a um sujeito pensante seu destino”, recordá-lo da palavra que lhe foi dirigida, isto é, potência de recordação de si mesmo (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 terem 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 lhes impossibilita de subjetivar as condutas e de serem sujeitos educados e experientes.

Além da identidade e da salvação, é possível que os professores surdos, ao deixarem de adjetivar a docência com o termo “surdo”, busquem outras formas de vivê-la na constituição de espaços pedagógicos (no sentido de Masschelein e Simons) com seus alunos.

Muitos professores surdos ainda direcionam suas práticas docentes para a criação de identidades surdas ou mesmo para um futuro melhor para esses sujeitos. Porém, ainda encontramos aqueles que se preocupam com a possibilidade de criarem uma relação com o discente a partir da “tríplice potência”: a “potência de movimento”, para que se movam e, pelo caminho da experiência, assumam o desejo de participar; a “potência da palavra” – ser capaz de falar por si próprio, 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; e a “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.

Este texto encerra-se aqui (não as reflexões produzidas por ele), defendendo que não basta ser surdo para ser professor – defendendo o surdo que é/quer ser professor, ao invés de adjetivar a docência com a surdez (professor surdo).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assim, finalizamos este texto, mas não a discussão, afirmando nossa hipótese inicial de que não basta ser surdo para ser professor. Por mais que a Identidade Surda tenha se caracterizado como ÚNICA condição para atuar como professor surdo no espaço da inclusão, por meio das narrativas, percebemos que no exercício da docência a experiência da surdez atravessa muito mais a função docente do que necessariamente o exercício de suas atividades no espaço escolar.

Ao criarmos possibilidades de pensar outros modos que subjetivam e conduzem sujeitos surdos que se assumem como Professores, acreditamos que adjetivar a docência com o



termo *surdo* traz muito mais prejuízos e equívocos à prática docente desse sujeito no espaço da escola. Desse modo, propomos que a docência seja o substantivo: ao invés de “professor surdo” (a surdez como marca que adjetiva a docência), assumimos a potência do “surdo que é professor” (a função docente como marca do sujeito que a exerce).

## 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.

AFONSO, Maria Lúcia; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as rodas:** rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

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

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.

FERNANDES, Sueli. MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro / Bilingual education policies for the deaf: the Brazilian context.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 51-69. Editora UFPR. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran 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, 2011.

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

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

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

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

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.

**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.

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

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