

O SER DOCENTE NA EXPERIÊNCIA COM O ALUNO SURDO

Amanda Denise da Rosa Foza¹

Maura Corcini Lopes²

RESUMO

O presente artigo deriva de uma investigação maior, desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/Unisinos/CNPq), intitulada “Inclusão: processos de subjetivação docente”. Do universo analítico 67 narrativas de docentes que atuam em escolas de educação básica em nove estados brasileiros (Bahia, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina), produzidas por meio das técnicas da roda de conversa e da entrevista aberta e, devido a pandemia de 2020, da gravação de áudio por WhatsApp, 12 delas foram produzidas por docentes que já atuaram com alunos surdos, sendo 11 deles docentes com aluno surdo incluído em sala de aula de ouvintes e uma docente que atua em escola de surdos. O exercício analítico permitiu sistematizar as narrativas e identificar um grupo de sentido de docentes que, ao serem interpelados pelo imperativo da inclusão, modificam de formas variadas o exercício de sua docência. Assim, foi evidenciado distintos movimentos dos docentes: por um lado alguns docentes buscavam condições para efetivarem da maneira mais satisfatória possível seu trabalho inclusivo, por outro lado, alguns docentes atribuíam um caráter negativo aos desafios da sua ação docente com o aluno surdo. Assim, concluímos que as narrativas analisadas constituem uma nuance do *ritornelo pedagógico*, conceito que compreende o movimento de compartilhamento frequente das experiências pedagógicas entre os docentes. Nesse sentido, percebemos que a experiência com o aluno surdo, presente nas narrativas dos docentes, além de marcar o lugar do aluno na escola – seja ela especial ou regular – atravessa e constitui as práticas pedagógicas e os movimentos feitos pelos docentes, marcando assim a constituição do ser docente no contexto da *in/exclusão*.

Palavras-chave: *in/exclusão, surdez, experiência e discurso.*

¹ Especialista em Educação Especial, Inclusiva e atendimento Educacional Especializado” na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS e Pedagoga pela mesma Universidade. Professora de Educação Infantil na Rede de Ensino Município de Campo Bom.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq/UNISINOS). Decana da Escola de Humanidades na Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS. Pesquisadora CNPq.

Introdução e contornos metodológicos

O presente artigo surge como desdobramento dos resultados de duas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq), uma finalizada em 2017, intitulada “*Inclusão: processos de subjetivação docente*” e, a outra, em fase de finalização, intitulada “*Saberes pedagógicos e ciclo formativo-pedagógico pré-aprendizagem na escola*”, ambas financiadas pelo CNPq. Tais pesquisas compõem um banco de dados, em permanente atualização. Para a presente análise, foram consideradas narrativas produzidas de 2014 a 2020. Para a produção e uso de tal material, tivemos autorização do comitê de ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Em ambas as investigações referidas anteriormente, narrativas docentes foram produzidas sobre experiências pedagógicas. Sendo que a primeira focava na relação da experiência com a inclusão escolar e a segunda na invenção/inação pedagógica. Em ambas, o foco relacional e a constituição do *ser* docente pode ser observado marcando entendimentos sobre a inclusão e sobre a constituição dos saberes pedagógicos. Tal constatação determinou as análises empreendidas neste artigo, bem como o número de narrativas de docentes de alunos surdos matriculados em escolas comuns ou em escolas especiais para surdos. Ao todo foram 67 narrativas, sendo que deste total, 12 são de docentes que atuam ou atuaram com alunos surdos. O trabalho de análise empreendido, embora tenha considerado o número total de materiais para as análises acerca da experiência pedagógica, focou nas 12 narrativas de docentes de alunos surdos. A forma de produção e de análise das narrativas docentes serão detalhadas no subtítulo destinado a metodologia de pesquisa e análise de dados.

Sustentada teoricamente na perspectiva dos Estudos Surdos em Educação e nos estudos da in/exclusão, ambos constituídos no campo dos estudos foucautianos, as análises aqui empreendidas buscam conhecer e problematizar a constituição do *ser* docente na experiência escolar com alunos surdos. Para tanto, além dos conceitos de *experiência*, *in/exclusão* e *surdez*, também é central no trabalho o conceito de *discurso* (FOUCAULT, 2018). São os discursos, entendidos como conjunto de enunciados que formam sistematicamente os objetos de que falam (FOUCAULT, 2018), que possibilitam parte das condições que determinam experiências surdas forjadas, de forma expressiva,

na escola — espaço entendido pela comunidade surda e defensores da diferença cultural surda como sendo de encontro, convivência e estruturação identitária surda.

A título de orientação dos leitores, ao nos referirmos às experiências surdas, não fazemos referência aos sujeitos surdos em si, mas a relação estabelecida entre aqueles que interagem com surdos na ambiência pedagógica narrada pelo docente. Nas relações que se dão na ambiência escolar na qual se desenvolvem experiências surdas, discursos surdos se destacam no contexto de nossas análises. Adiantando um pouco a metodologia, apresentada a seguir, entendemos por *discursos surdos* os saberes constituídos a partir de uma forma de vida surda, ou seja, pautada pela surdez entendida não como um problema ou uma limitação auditiva, mas como a marcação de uma diferença linguística e cultural específicas (LOPES, 2017).

Para adiantar os contornos das investigações que originaram o presente artigo, as narrativas docentes sobre suas experiências foram produzidas de três maneiras, por meio da técnica da *roda de conversa*, da *entrevista aberta* e, devido a pandemia de 2020, da *gravação de áudio por WhatsApp*. As narrativas versam sobre as práticas docentes e antes delas serem produzidas a pesquisa era apresentada e o Termo de Uso Consentido Livre e Esclarecido (TCLE) era assinado. Visando a preservação da identidade dos sujeitos das pesquisas, após a transcrição das narrativas, elas eram codificadas e apagados qualquer enunciação identificadora dos sujeitos.

O banco de dados formado pelas narrativas permite que sejam extraídas enunciações sobre a inclusão e a educação de surdos recorrentes de 2014 até 2020. Exploraremos tais recorrências nos próximos subtítulos, quando as análises forem realizadas. Porém, antes disso, vale dizermos que as resistências à inclusão sempre estiveram presentes nas escolas. Conforme Lopes (2019, p. 25), em quase

[...] 20 anos de políticas de inclusão, temos assistido à mudança dos números e das estatísticas de acesso à escola, no entanto, quando adentramos o cotidiano das práticas, muitas das escolas seguem sendo fortemente marcadas pela in/exclusão, ou seja, marcadas por formas relacionais de discriminação negativa, descrença e menosprezo pelo outro.

Em meio a práticas in/excludentes observadas nas escolas e narradas pelos docentes, podemos visualizar inúmeros sujeitos que compõem experiências diversas, entre eles os sujeitos surdos. Os surdos habitam a escola ora tendo a surdez lida pela deficiência

e ora tendo a surdez lida como um marcador de uma identidade capaz de os aproximarem de uma comunidade específica. Entre esses dois modos de significação, há um infinito de práticas são estabelecidas, definindo assim tipos específicos de sujeitos. Problematizar as experiências que contribuem para a emergência desses tipos específicos de sujeitos é uma forma, ainda pouco usada, de chegarmos na discussão sobre a inclusão escolar e sobre o ser docente de alunos surdos. Assim, para orientar nossas análises perguntamos: como a experiência pedagógica com o aluno surdo caracteriza e constitui o ser professor?

Considerando que as narrativas docentes tenham sido produzidas entre os anos de 2014 e 2020, entendemos que a pauta da inclusão segue atual e necessária de ser abordada em fóruns de formação de professores. As práticas in/excludentes que determinam, em parte, a forma de subjetivação docente, seguem presentes nas pautas escolares, ou seja, não foram vencidas e tampouco estão desatualizadas. A partir da atualidade dos dados produzidos na pesquisa podemos observar os elementos capazes de anunciar o retrocesso político da educação inclusiva, observado hoje no Decreto 10.502, que trata da Política Nacional de Educação Especial. Assim, considerando a atualidade do tema da inclusão no novo contexto oficial da Política Nacional de Educação Especial anunciada anteriormente, no presente artigo, voltamos o foco sobre narrativas de docentes que possuem alunos(as) surdos, seja na escola de surdos, seja na escola comum.

A análise dessas narrativas tem o objetivo maior de conhecer e problematizar o ser professor na experiência escolar com surdos. Como já dito anteriormente, partimos do pressuposto de que a experiência inclusiva não pode ser entendida como uma situação constante no espaço da escola. A partir dos achados do GEPI, a inclusão pode ser pensada como uma luta permanente até que a forma de vida ou a nossa cultura na relação com o outro seja modificada. Entendemos a docência como uma experiência que se dá na relação com o/a aluno/a. Tal compreensão nos permite alargar o entendimento da constituição dos saberes que compõem o repertório pedagógico, fornecendo elementos para a tomada de decisões no trabalho.

Posto isso, propomos avançar na argumentação, apresentando a forma com que este artigo está organizado. No próximo subtítulo, trazemos a discussão conceitual sobre a qual se estruturam as análises aqui propostas. Como já referido anteriormente, entre os conceitos operados destacam-se o de *in/exclusão*, *surdez*, *experiência* e *discurso*.

Na sequência, depois de já terem sido colocadas as balizas conceituais, apresentamos o *modus operandi* das investigações que produziram os dados utilizados nas análises aqui empreendidas. Ainda neste título, discute-se alguns achados investigativos capazes de permitir fazer conclusões provocativas para a formação continuada de docentes e para a formação de alunos surdos.

In/exclusão, experiência pedagógica, surdez e discurso

In/exclusão é um conceito composto criado a partir da confluência de práticas históricas de inclusão, de integração, de exclusão e de empreendedorismo. Antes de entrar especificamente em tal conceito chave para nós, é importante trazer a discussão da inclusão.

Por *inclusão* podemos entender, entre outras dimensões constitutivas diferentes coisas, porém, nas políticas de educação inclusiva, a inclusão se distingue da *integração*, devido a sua dimensão relacional. Dito de outra maneira, mais do que estar no mesmo espaço, a inclusão seria a completa assimilação de qualquer um nas práticas de um dado grupo. Lopes (2013), ao trabalhar com a temática da inclusão, afirma que podemos entender o conceito tanto como um imperativo de Estado quanto como uma estratégia biopolítica sobre a população. Embora a própria autora, na orelha do livro organizado por Hatgue et alii (2020), já diga que, na atualidade brasileira, a inclusão talvez não possa mais ser considerada um imperativo, ainda vale dizer que vivemos na esteira de verdades constituídas na quase totalidade das duas décadas deste século. Isso significa dizer que a inclusão talvez não seja mais um compromisso direto do Estado brasileiro, mas ainda segue sendo um imperativo, se é que o Estado visa se manter dentro da racionalidade política neoliberal.

Afirmar isso é assumir a interpretação de que o Estado brasileiro se desloca da posição de provedor para a posição de gestor, controlador e regulador das metas assumidas pelos indivíduos que devem ser educados para um fim empreendedor. Conforme pode ser observado no modelo político chileno, a chave para seguir compreendendo a inclusão como um imperativo pode estar na sofisticação dos mecanismos gestores e financeiros presentes nas práticas educativas e na crescente responsabilização dos indivíduos pelos seus resultados e desempenhos.

Necessariamente, articulando a inclusão à exclusão está uma dimensão relacional capaz de pôr em movimento práticas diferenciais e de contraste que posicionam os indivíduos em diferentes nuances de um gradiente de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Também, está uma dimensão política de Estado que ao se tornar cada vez mais gestor e ao investir em uma educação performativa, competitiva, de resultados e de autocorreção, transfere o compromisso de promoção da inclusão para o domínio dos indivíduos — seja do docente, seja do discente ou seja da família.

Assim, por mais difícil que seja compreender o imperativo da inclusão em tempos de relativização das políticas e de exacerbação das desigualdades, como o que vivemos no Brasil, vale pensar que a grade de inteligibilidade em que está posta a inclusão, se mantém não visando a igualdade, mas mobilizando a busca permanente de equilíbrios entre desiguais. Portanto, falar de inclusão segue sendo um imperativo válido, porém a ótica usada para narrá-lo deve ser deslocada do Estado que tudo provê para um indivíduo que empreende incansavelmente e que acredita que pode *fazer, aprender, ter, demonstrar, adaptar, conviver*, etc. Dessa forma, o deslocamento operado não rompe com os discursos neoliberais, mas o reforçam e o levam adiante de forma, cada vez mais, sofisticada e perversa.

No início do século XXI, a partir do reconhecimento de dados estatísticos sobre a população com deficiência fora da escola, e, portanto, fora do alcance das políticas de Estado — que usavam a maquinaria escolar para atingir a população —, foi necessária uma tomada de providência por parte do Estado. Investiu-se amplamente em políticas de inclusão escolar, social, laboral e de saúde, visando modificar os quadros de desenvolvimento e estatísticos da Nação. O país, alinhado aos princípios orientadores internacionais pautados pela ONU e a UNESCO, entra por duas décadas em uma rota de desenvolvimento inclusivo. Todavia, vale lembrar que no atual governo do Presidente Bolsonaro, temos assistido um retrocesso em ganhos da Educação Inclusiva. Porém, considerando a mobilização de órgãos representantes das pessoas com deficiência e de educação, contra o Decreto proposto e já revogado, o *Decreto 10.502*³, é possível perceber que a população mostra sinais de uma compreensão diferenciada sobre a inclusão daquela

³ O Decreto 10.502, revogado em dezembro de 2020, tratava da *Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Ele contradizia a Constituição Federal (1988); o Decreto nº 6.949, que promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

assumida pelo atual governo federal. Tal fato, deixa evidente que os muitos esforços feitos pelos governos anteriores, eleitos no século XXI, em diminuir as desigualdades e promover a inclusão foram assimilados pelas pessoas.

Recuperando a ideia lançada anteriormente, sobre a inclusão ser um imperativo de Estado, ela também é entendida por Lopes (2019), como uma estratégia biopolítica, pois é tomada a partir de uma mobilização de Estado. Tal estratégia embora guarde em suas tramas a presença da exclusão, também pode possibilitar que por meio da aproximação e da convivência de uns com os outros, novas estratégias de vida com o outro emergjam das relações em uma vida comum. A convivência parece ser uma condição necessária para que o olhar sobre o outro se estabeleça a partir de bases que não são de discriminação negativa. Dito de outra maneira, as compreensões citadas acima sobre inclusão parecem convergir para o entendimento da necessidade da circulação, da convivência com o outro, da educação para a diversidade, para a democracia e às singularidades.

Posta a discussão da inclusão e os tensionamentos biopolíticos do presente, vale trazer a compreensão da *in/exclusão*. A condição relacional de *in/exclusão* é assumida no presente como uma condição necessária para que o empreendedorismo possa ser realizado e permanentemente mobilizado. Lopes (2019, p. 25), escreve que “quando adentramos o cotidiano das práticas, muitas das escolas seguem sendo fortemente marcadas pela *in/exclusão*, ou seja, marcadas por formas relacionais de discriminação negativa, descrença e menosprezo pelo outro.” A autora segue escrevendo que há uma sutileza nas formas de operar com as práticas excludentes. Nas suas palavras “a exclusão mantém-se ativa na inclusão por meio de mudanças no próprio sistema pedagógico e de avaliação [...]” (LOPES, 2019, p.25).

Mesmo sem desdobrar aqui as práticas de avaliação escolares, referidas pela autora, é importante ressaltar que é por dentro das práticas inclusivas que se reforça um tipo de inclusão excludente. Veiga-Neto (2000), foi o primeiro autor a relacionar, no Brasil, o par inclusão-exclusão. Porém, na época, o foco abordado por ele era o dos saberes e o das condições de possibilidade para a decifração do outro. Ao argumentar sobre as condições do incluir para saber e o saber para excluir acenava para um conjunto de novas pesquisas capazes de, ao adentrarem a escola, por exemplo, explicitarem os domínios discursivos que ganhavam ênfases em domínios distintos da história.

Assim, a noção de *in/exclusão* manifesta-se por meio de operadores sócio-histórico-políticos que, ao quererem incluir na escola, ainda colaboram à manutenção da exclusão, pois a inclusão, muitas vezes, está restrita ao acesso num espaço geográfico, onde ocorrem práticas de disciplinamento e mecanismos de controle de Estado. É nesse contexto que a crítica à inclusão se acentua, porque, como afirmam Veiga-Neto e Lopes (2011):

Fazer uma crítica à inclusão - visando olhar outras coisas que ainda não olhamos e pensar coisas que ainda não pensamos sobre as práticas que a determinam e as políticas que a promovem - implica, entre outras coisas, ir contra a corrente dominante. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 122-123).

Isso significa dizer que o caráter natural da inclusão está sendo problematizado numa dada racionalidade neoliberal a fim de buscar distintas condições que determinam a raiz dos acontecimentos que contribuem à fusão da inclusão com exclusão, que, por isso, passa a ser grafada *in/exclusão*. Essa expressão configura características relacionais nos espaços físicos, como a escola, que marcam os indivíduos a partir de padrões de normalidade e não normalidade, este julgado limitante ao exercício pleno em diferentes esferas da vida e que, por isso, quer-se “corrigir”.

As autoras Oliveira e Weschenfelder (2017, p.83) asseveram que “Ao identificar o aluno com deficiência e produzir ações exclusivas para ele, essas ações podem resultar ora em inclusão, ora em exclusão”. Isso ocorre principalmente por meio da linguagem social que circula nos espaços escolares, carregada de significados que emergem o olhar sobre o aspecto da discriminação negativa e/ou sobre o aspecto da diferença, marcada pela condução individualizante conferida a esse aluno. Por mais que as políticas de inclusão — atravessadas por movimentos diversos contra a desigualdade social — vinculem-se a garantias aos direitos de acesso às instituições, nas quais se pratica uma inclusão precária, elas necessitam ser problematizadas. Adjetivamos de precária porque tais instituições representam o aparelhamento do Governo que age macroscopicamente, conduzindo o governo, que manifesta-se nas “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (Veiga-Neto, 2002, p.21).

Ao passo que a inclusão visa diminuir exclusões oportunizando acesso, não contempla, aos que sofreram discriminação negativa ao longo da história, a possibilidade de exporem suas necessidades e verdades. A análise dos modos de subjetivação, trazida às narrativas docentes, revelam, ainda, mecanismo de *norma*, *normação*, *normalização* e

normalidade (Lopes, 2013)⁴. Isso dificulta relações mais integradas devido à lógica de normalização e de eliminação das diferenças, atestando a incapacidade de os alunos acompanharem a escola comum. A exclusão, dessa forma, passa pela luta de quem foi incluído no espaço a compartilhá-lo com quem, parece, já estava inserido naturalmente nele.

Aproximando essa discussão à inclusão do aluno surdo, destacamos a existência de alguns impasses nas demandas normativas da educação inclusiva, como a não garantia de intérpretes nas instituições de ensino, o que não só dificulta as trocas de saberes, realizada pela comunicação, como impõe ao estudante surdo intensas terapias de treinamento oral, com leitura labial, forçando-o a aproximar-se da fala do ouvinte. Essa realidade permite ver que a falta de investimento por parte do poder público em oferecer condições à efetivação da escola inclusiva contribui para a manutenção da existência de escolas especiais para surdos. Vale dizer que o movimento surdo possui uma intensa mobilização contrária aos movimentos de inclusão, porém, tal contrariedade não se refere a inclusão em si, ou a estar com outros ouvintes, mas sim contra uma imposição audista de terem que aprender na escola comum, pautados por práticas audistas. Assim, não se trata de os surdos serem contrários a inclusão, mas são posicionados a favor do respeito ao atendimento das especificidades que eles possuem para que possam aprender na escola.

Os dois outros conceitos propostos para serem desenvolvidos neste subtítulo são o de *surdez* e o de *experiência pedagógica*. Embora eles sejam bastante distintos, aqui propomos desenvolvê-los de forma articulada, pois a experiência pedagógica a qual nos referimos está fortemente relacionada a surdez como uma experiência visual. Portanto, pensamos que já fica claro a partir de agora, que nosso entendimento de experiência ultrapassa a vivência individual e abarca algo maior. Isso significa que por experiência entendemos o enredamento de muitas práticas que possibilitam formas de vida aos sujeitos que as vivem. Nesse sentido, a surdez conforma uma experiência por articular uma série de discursos os quais criam para os sujeitos formas de identificação e diferenciação.

Para que seja mais bem compreendido o conceito de experiência para além do que vive o indivíduo, os Estudos Culturais de inspiração foucaultiana, nos permitem

⁴ A autora explica que a norma - disciplinar e reguladora - age na definição de um modelo, aos próprios sujeitos, e na pluralidade de modelos a serem tomados como referência de acordo com limites locais. Após definida a norma, operada na população pela normação, identificam-se os sujeitos. Correspondentemente, a normalização dará conta de interagir sobre as atribuições da normalidade a fim de aproximar a mais desfavorável da mais favorável.

compreender a cultura surda como uma forma de vida ligada a uma identidade surda. Dito de outra maneira, uma cultura forjada em elementos que permitem a construção linguística de uma comunidade que possui a surdez como um diferenciador primordial, bem como a uma espiritualidade política surda. Quando fazemos referência a uma espiritualidade política, não queremos vincular a discussão a religião. Em outra direção, a espiritualidade política surda significa a capacidade que os surdos possuem de insurgir-se contra as práticas audistas e a partir de si mesmos. Foucault (2018, p. 21), afirma que entende espiritualidade como uma “prática pela qual o homem é deslocado, transformado, transtornado, até a renúncia da sua própria individualidade, da sua própria posição de sujeito.” Isso significa que é a espiritualidade política surda que permite aos surdos serem outros ao conviverem constantemente com a necessidade de revigorarem a sua existência como surdo.

Ao justificar a variedade de posições teóricas e políticas dos Estudos Culturais, Veiga- Neto (2000, p. 3) alerta que não importa o quão divergentes possam ser esses aspectos, todos convergem para “o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista do seu envolvimento com e no interior de relações de poder”. Nessa perspectiva, a cultura trata de uma relação de poder que ora a regulamos, ora somos regulados por ela e ora simplesmente dispersamos. Hall (1997) afirma que o conceito de cultura se faz presente em todos os aspectos da vida social, porém alerta que não trata de instituir o entendimento de que tudo é cultura, mas sim de entendermos que atribuímos significados às práticas, por meio da linguagem e que tais práticas são culturais. Por uma problematização das verdades inventadas sobre os surdos e, propriamente, sobre a educação desses sujeitos, pretendemos inserir o estudo da Cultura Surda.

A Cultura Surda passa a ser reconhecida, especificamente, pelo fato de que os integrantes de tal cultura fazem uso de uma língua própria, no caso, a LIBRAS. Segundo Souza e Gallo (2010) a língua interfere diretamente na relação da comunidade que a usa com o ensino e a cultura. Por outro lado, Karnopp (2004) aponta o fato da comunidade surda estar sempre em uma condição singular, por ser interpelada por uma cultura bilíngue. Porém, deve-se atentar para o fato de que, no caso da constituição do sujeito surdo, a LIBRAS sempre deverá ser sua primeira língua (L1, ou língua materna) e a Língua Portuguesa como segunda Língua (L2).

Lopes e Veiga-Neto (2010) apontam que a cultura surda é constituída a partir de “marcas”. Esses “marcadores culturais surdos” acabam por determinar a identidade desses sujeitos. Logo, determina sua maneira de ser e estar no mundo: o ser surdo. Primeiramente, a deficiência é apontada como uma marca, pois:

os sujeitos surdos com a condição de deficiência em que sempre foram narrados e posicionados dentro da rede social, somada a possibilidades criadas por algumas instituições - geralmente escolares - que se destinavam a educar os deficientes auditivos, gerou sentimentos de inconformidade e de necessidade de luta por outras condições de vida. A luta surda pelo direito de ser surdo fez uma das grandes rupturas na história desse grupo (LOPES; VEIGA-NETO, 2010,p.122)

Assim, passamos a entender que o surdo é marcado pelo olhar da deficiência, ao passo que dificilmente é reconhecido como surdo, em lugar de potência, como sujeito produtor de cultura, mas sim como deficiente. Essa deficiência sinaliza a necessidade de uma correção clínica, para que, assim, se encaixe em uma norma ouvinte. Nesse ponto, essa mesma marca deficiente busca por uma normalização, induzida por um modelo ouvinte, ou seja, o surdo acaba sendo pautado por uma referência ouvinte.

Na década de 1980, entretanto, estudos linguísticos abordam o bilinguismo, hoje adotado nas políticas públicas nacionais, que corroboram o entendimento da surdez sob um enfoque cultural. Nesse movimento de subjetivação, a “cultura pode ser entendida como um conjunto de práticas capazes de serem significadas por um grupo de pessoas que vivem e sentem a experiência visual, no caso dos surdos, de uma forma semelhante” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 122). Assim, o surdo passa a constituir outras marcas oriundas de si mesmo, livre de referências ditas normais e reguladoras. Constitui assim sua própria cultura, a Cultura Surda, sem entrar no mérito, nesse momento, sobre o que aponta Perlin (2007, p. 52) de que não há uma única identidade surda, mas sim “identidades plurais, múltiplas, que se transformam, que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até ser contraditórias, que não são algo pronto”.

Além da importância do marcador linguístico, Witchs e Lopes (2018) problematizam a constituição de outros marcadores culturais relacionados à surdez, articulados à noção de *forma de vida*, conceito trazido por (WITTGENSTEIN,1996). Os autores afirmam que é na experiência enunciativa, numa comunidade, com diferentes práticas discursivas que as palavras vão ganhando significados. Tomam como exemplo as diferenças específicas e distintas do significado da palavra “olhar” em contextos culturais de surdos e ouvintes. Para o surdo, olhar vai muito além de “... uma ação de um sentido. O conteúdo atribuído à

palavra, somado ao seu sentido psicológico e relacional, são ações especificamente humanas e culturais que se dão quando estamos imersos em uma forma de vida específica” (WITCHES; LOPES, 2018, p.08).

É sobre essa matriz de experiência específica, vivida pelo indivíduo com surdez que a identidade passa a ser um marcador cultural na forma de vida surda. Os autores identificaram outro, em suas pesquisas, o da *surdez como condição primordial de distinção*, levando em consideração que no início do século XX, os encontros entre surdos marcavam o desejo de compartilhamento entre seus pares como forma distinta do outro ouvinte. Nesse processo de compreensão de si mesmo ao longo do tempo, Witches e Lopes (2018) identificam a marca cultural da surdez pela *luta permanente da alma surda* em manter sua condição bipartida: anormalidade em relação ao outro ouvinte e normalidade na relação do outro surdo. Esse olhar sobre a diferença potencializou suas singularidades e particularidades e manteve o interesse pelo convívio intenso entre os surdos, como prática social e condição para o desenvolvimento de uma espiritualidade política surda.

Considerando os marcadores da cultura surda, mas destacando a compreensão da surdez como uma matriz de experiência fundada nas lutas políticas que fortalecem o que denominamos de espiritualidade política surda, vale pensar a partir do campo educacional. Afinal, além de ser este um campo que nos interessa, também por meio dele podemos nos tornar mais sensíveis e atentos aos grupos que insurgem contra uma mentalidade forjada em uma normalidade audista. Skliar (2010, p. 13), chama atenção sobre “duvidar dos poderes e dos saberes, arraigados na prática educacional que ainda reproduzem e sustentam o fracasso, ao considerá-lo como um mal necessário no objetivo da naturalização dos surdos em ouvintes”. Para Skliar (2010), os Estudos Surdos em Educação surgem como uma forma de resistência, de buscar modificar o lugar do outro nos discursos dominantes. Um movimento longe de ser passivo, mas que atravessa as discussões de outras vertentes dos Estudos Culturais, em busca do reconhecimento da surdez como diferença, em uma significação política, construída histórica e socialmente.

Os discursos estão em constante tensionamento, principalmente devido à resistência dos próprios surdos que lutam por tirá-los do registro terapêutico para entrarem nos saberes dos campos da Antropologia, da Sociologia, dos Estudos Culturais. Sobre isso cabe relacionar aqui que esse novo fôlego, trazido à atualidade, pode evidenciar dificuldades à promoção de acessos mais universais, uma vez que, desde o final do séc. XX, a sociedade

brasileira é marcada pela condução de políticas comunitárias e identitárias, contribuindo ao que Gräff (2017) chama de “efeito ricochete sobre as práticas de discriminação” (p. 28).

Pela expressão *efeito ricochete* circunscrevo o rebatimento que as estratégias de governamento produzem sobre as práticas de discriminação. A inversão do estigma e a produção da tolerância produzem efeitos aleatórios que não interrompem a percepção das práticas de discriminação, ricocheteando-as (GRÄFF, 2017, p. 27).

É com essa constante tensão que as políticas educacionais voltadas às pessoas surdas são revisadas, e com a legislação ganham novo fôlego. A autora explica que, apesar de não questionar a importância da luta identitária, verifica que a permanência das práticas discriminativas na sociedade e os limites ao alcance pleno das políticas de inclusão contribuem para entendimentos equivocados.

Do reconhecimento da insurgência surda a escola de surdos

As discussões realizadas no subtítulo anterior nos dão o contexto de leitura da educação e, mais especificamente, nos dão a chave para avançarmos na compreensão de uma escola *de* e não *para* surdos. Embora pareça sutil tal diferenciação, ela é determinada por discursos que constituem as verdades que determinam práticas e sujeitos em meio a essas.

Lopes (2010), escreve que a escola possui dificuldade para trabalhar e pensar as diferenças, uma vez que sofre com o despreparo dos profissionais da educação. Porém, não só por isso. A dificuldade maior da escola está, justamente, na sua impotência para modificar a cultura da comunidade escolar. Entender as demandas surdas por língua de sinais, por uma concepção bilíngue de educação e pelo desejo de aprender entre surdos e a partir de sua língua, entre outros, constituem parte dos desafios a serem enfrentados, até mesmo para que seja possível, por parte dos professores, entenderem as resistências surdas e o que antes denominamos ser a espiritualidade política surda. Além disso, claro, sofre com o pouco investimento com recursos estruturais e materiais tecnológicos em seu espaço. Problemática que não faz relação exclusiva com a capacidade de receber o aluno surdo, e sim “os outros” de igual maneira.

Além da mudança cultural na escola, também é importante que as políticas e as Leis possibilitem a forma de vida surda. A Lei Federal nº 10.436/2002 (Lei de Libras), regulamentada pelo Decreto nº 5.626, em 2005, menciona dois profissionais já existentes na sociedade - o intérprete de línguas de sinais e o instrutor de língua de sinais, e traz outros dois novos na educação - o professor bilíngue e o professor de português como

segunda língua. Isso significa dizer que, se há uma nova profissão, é necessário oferecer formação inicial para esses profissionais, o que o próprio Decreto aponta ao determinar que a Libras passe a fazer parte do currículo dos cursos superiores. Com isso, o surdo passa a ter protagonismo como formador também. Três anos depois do Decreto de regulamentação, surge, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial. A partir desse documento surge o AEE (Atendimento Educacional Especializado) a fim de sistematizar o atendimento, mas que, como já referenciado no Decreto nº 5.626/05, a Libras fizesse parte da escola no dia a dia, não só em momentos criados pelo AEE. Assim, como menciona Machado (2016):

com a emergência da inclusão como prática de governo desses sujeitos a fim de gerenciar o possível risco deles para a população, Libras é inserida na escola criando quase uma espécie de “norma bilíngue”. E com esse objetivo atingido fica claro que uma grande lacuna se estabelece na formação do docente que vai atuar nessa perspectiva já que o ensino de Libras em cursos básicos de 120 horas passa a ser a única formação existente para esses professores. A necessidade compulsória de “especialistas que saibam Libras” (intérpretes, professores de surdos bilíngues, professores surdos), faz com que instituições governamentais formem aligeiramente esses sujeitos baseados apenas nesses cursos (MACHADO, 2016, p. 142).

Quando a autora menciona cursos de 120 horas, está trazendo a experiência docente e seus processos formativos no Estado do Espírito Santo, em especial. Na obra, Machado discute a emergência da educação bilíngue de forma mais ampla.

Machado (2016), ao sustentar sua pesquisa nas narrativas docentes para trazer suas experiências e como se constituíram professores de surdos, revela que não há um padrão de começo na formação, pois pode iniciar em diferentes espaços sociais e, ainda, diz que não há uma formação ideal. O único entendimento é de que, para ocorrer o processo de ensino-aprendizagem, o saber Libras é imprescindível. Essa afirmativa seria o começo da saga pela formação e pela constituição desse sujeito (docente) na escola para o aluno surdo, como imposição da legislação e como uma escolha pessoal e voluntária no aprimoramento, mediante as horas insuficientes para aquisição de uma segunda língua, oferecidas na grade curricular dos cursos de formação inicial e/ou pelas redes de ensino das quais fazem parte.

Machado (2016) destaca que “Libras acaba entrando pelos portões da escola como algo que deve ser divulgado como L1 (mesmo sem que os professores apresentassem com clareza o conhecimento disso) mas muito importante para o acesso à Língua Portuguesa.” Assim, ao confrontar o entendimento de uma educação bilíngue com classificação dos surdos na categoria de deficiência nos termos normativos, faz com que a primeira passe a

pertencer ao grupo das minorias linguísticas, o que “cria confusões e tensões nas diferentes formas de pensar a formação desses profissionais” (MACHADO, 2016, p. 176).

Sobre esse aspecto, Witches (2019), ao interpretar narrativas docentes, que falam sobre a surdez, problematiza a língua como forte elemento de *in/exclusão* escolar. Ao explorar o conceito de *governo linguístico*⁵ como análise de processos de subjetivação docente sobre a inclusão, observa que a Libras ainda se coloca como um desafio para a docência. Tomando como ponto de partida de que a Língua oficial produz uma identidade nacional, destaca que há resistência pelo reconhecimento da Libras também como língua oficial brasileira na prática dos professores, gerando “um efeito nos jogos de pertença e não pertença, nas práticas de in/exclusão em que os surdos estão envolvidos” (p.70). Essa situação, de acordo com os docentes falantes da língua portuguesa, sustenta-se pela dificuldade de aprenderem Libras e conseguirem, assim, comunicarem-se com os estudantes surdos. Além disso, o autor traz outra problemática: a dificuldade dos professores trabalharem com alunos que não utilizam a língua de sinais devido à resistência dos familiares. Fato que expressa a recusa da língua relacionada à recusa da imagem de uma deficiência auditiva.

Dos contornos metodológicos às análises do material

Para iniciar esse subtítulo, após ter dado os contornos filosóficos e educacionais que permitem as discussões feitas por nós, torna-se importante apresentar as pesquisas, já citadas anteriormente, que deram origem ao exercício de problematização e análise que fazemos neste artigo.

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI) tem investido esforços em investigar os discursos que produzem as narrativas docentes sobre suas práticas, bem como as formas de subjetivação presentes nas práticas pedagógicas. Para tanto, duas pesquisas foram realizadas, sendo que a segunda, finaliza neste ano de 2021.

Já tendo mapeadas as políticas de educação de surdos, de inclusão e educacionais de uma forma mais ampla, bem como já tendo um arquivo de observações feitas em escolas, o GEPI tem investido na constituição de um arquivo de narrativas docentes sobre

⁵ Conforme Witches, “*governo linguístico* pode ser compreendido como um conjunto de práticas de condução das condutas que estão relacionadas aos usos da língua” (p. 63).

suas práticas. Tal arquivo é formado a partir do critério *prática pedagógica* e não diferenças culturais. São mais de 80 narrativas transcritas, cujos os sujeitos forneceram ao GEPI, a autorização de uso para a pesquisa, desde que sejam preservadas a imagem e a identidade das pessoas. Neste total de narrativas, podemos encontrar aquelas que são de professores de surdos, sejam eles ouvintes ou surdos. Para o contexto das análises feitas aqui, é importante dizer como estas foram produzidas.

A ideia inicial, durante a pesquisa realizada no GEPI, era a de realizar as narrativas a partir de rodas de conversa (AFONSO; ABADE, 2008), a fim de reunir um maior número de pessoas e também com a intenção de que uma pudesse contribuir ou incentivar a fala da outra. Porém, o que muitas vezes acontecia, era que a pesquisadora, ao chegar no local onde havia marcado encontro com cinco ou oito docentes, encontrava somente um ou dois docentes à sua espera. Assim, a narrativa aberta (HAGUETTE, 1997) surgiu como opção de ferramenta metodológica, para a obtenção de algumas das narrativas. Essas, por meio de recorrências enunciativas, possibilitou problematizar as verdades que circulam nas escolas e que constituem formas de ser professores de surdos, de ser os próprios surdos e de pensar a educação desses sujeitos, pois: “ao narrarem suas práticas, os professores não só expõem as concepções educativas que direcionam o seu trabalho, mas também suas visões de mundo e as verdades que as constituem como sujeitos de um determinado tempo” (OLIVEIRA; WESCHENFELDER, 2017, p. 80).

Assim, entendemos que é no âmbito da linguagem que o sujeito se constitui e que, ao narrar, narra especificamente suas experiências, as experiências docentes, as quais são constituídas em determinadas práticas sociais e, em especial, no espaço escolar. As experiências narradas pelos sujeitos, embora tenham memórias de suas vivências pessoais, como dissemos nos subtítulos anteriores, elas ultrapassam muito tais vivências. Elas conjugam práticas discursivas e não discursivas sobre ser docente, ser discente e ser surdo na escola, entre outros atravessamentos.

Os docentes, ao serem estimulados a falarem de si, pensam o que lhes acontece e podem produzir recursos de análises sobre as verdades que dirigem a si mesmos e as suas práticas na escola. Cada vez que o docente era estimulado a narrar suas práticas e a si mesmo a relação com elas, a revivia, repassando um conjunto de valores e princípios.

Diante do que foi exposto até então, ao debruçar-nos na leitura das narrativas dos docentes, separamos 12 delas devido ao fato de encontrarmos em tais narrativas os termos

“surdo(a)”, “surdos(as)” ou “surdez”, podendo ser narrativas que se referiam a alunos surdos, professores surdos ou professores de surdos. Além disso, também se referiam às práticas pedagógicas relacionadas ao contexto da educação de surdos. Deste modo, estas 12 narrativas compõem o *corpus* analítico da presente escrita.

Todavia, faz diferença dizer que as narrativas que ficaram fora de nossas análises, possuem muitos pontos em comum com aquelas que incluímos no material separado para o trabalho. Discursos sobre *ser* docente, sobre o compromisso com o fazer aprender e até mesmo discursos que afirmavam a falta de condições de trabalho nas escolas e o desconforto em não conseguir fazer com que todos aprendessem, são recorrentes.

Após selecionadas 12 narrativas de docentes de surdos, o movimento metodológico foi o de ler cada uma delas e marcar, separa excertos que indicassem pistas para a leitura do que compõe a experiência do ser docente. Cada excerto, depois de destacado, ganhava uma legenda que o caracterizava, permitindo, após a leitura de todas as narrativas que grupos de enunciações fossem feitos, nomeados e formados quadros de análise. Abaixo um exemplo.

Quadro 1 – Unidade analítica – “o ser docente com o aluno surdo”.

E aí eu cheguei, eu nunca pensei que ia ser bem difícil para mim como professora. Cheguei, conheci a escola, tudo... E a diretora falou: “Não, tudo bem. Pode assumir. Todo mundo vai falar aqui com a linguagem de surdos e mudos, mas a gente vai te ajudar”. E aí eu fui conhecer a turma. Era uma turma de nove, dez alunos. Ai, eu senti uma dificuldade... Então assim, e olhe que eu sou da área de Artes, né. Então a gente trabalha com Artes Visuais, com Artes Cênicas e as Artes Sonoras, expressividade... E assim mesmo eu senti essa limitação. (**professora 10POA**, 54 anos de idade e 32 anos em sala de aula).

[...] Eu como profissional surdo, me sinto só e não sei o que fazer, não tenho compartilhamento e comunicação, mas eu sei que trabalho dentro na escola e penso que o espaço precisa preparar para melhorar em atender as pessoas. Se só um aluno surdo e eu fico na dúvida e sem segurança, se está entendendo ou não, se está aprendendo ou não, se está confiando ou não... (**professora 20VIT**, 68 anos de idade e 34 anos em sala de aula).

Pesquisadora: Como você se sente em relação a isso?

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 mais mudanças, tipo o lugar que tem muitos surdos incluídos 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. (**professora 20VIT**, 68 anos de idade e 34 anos em sala de aula).

Pesquisador O que você faria? Como professora na sala de aula, perceberia essas coisas nos alunos e como faria?

Ah... Precisa estimular os alunos a terem vontade de querer aprender, estimular até os alunos perceber a importância, a ter a afirmação que o aprender é tão importante e mudar, isto ajuda a estimular os outros alunos. Os professores precisam trabalhar com alunos para terem vontade de querer mesmo de aprender, não pode ficar deixando como se o tempo estivesse passando. Precisa ir atrás dos alunos e relacionar, como por exemplo, eu trabalho com aluno surdo que não tinha vontade de aprender e nem estudar, sente que não precisa e eu fico relacionando e mostrando que precisa para que no futuro ter a vida boa, crescer, desenvolver, ter bom trabalho do que ficar parado e sem estudar, sua vida está parada. (**professora 20VIT**, 68 anos de idade e 34 anos em sala de aula).

E aí nós temos esses alunos é, que tem essa necessidade. Eu tive uma aluna também que tinha essa necessidade a da comunicação por ela ser surda, ela tinha professora também. Então, Graças a Deus, a Prefeitura que eu trabalho, ela tem providenciado esses profissionais, esses profissionais são de grande valia, porque o professor que está ali na sala sozinho não vai dar conta disso. (**professora 21VIT**, 30 anos de idade e 10 anos em sala de aula).

A estagiária vai ajuda ele, mas a gente está ali. Ele faz os exercícios, ele entrega, faz provas. Ele tem problema, não. O que não faz é o cadeirante. Então é isso. A professora vai lá e fica dando as dicas para eles. Negócio assim. Mas nunca me perguntou sobre o aluno. Para mim pelo menos, ela nunca perguntou. Isso me incomoda porque você não sabe o que o aluno está aprendendo. Eu mesmo não sabia que eu tinha um aluno surdo mudo. Eu fazia chamada e ele nunca respondia e eu colocava falta. No conselho de classe eu disse que esse aluno nunca apareceu na minha aula. Disseram, "Como não apareceu? Ele vem todos os dias na escola?". Eu disse, "pelo menos ele nunca respondeu minha chamada" Daí disseram "claro, ele é surdo e mudo". Ninguém nunca me falou que tinha um surdo e mudo na sala. E eu faço chamada e eu fico olhando para ver quem está respondendo. Era uma menina. Ela nunca fazia exercício nem nada e eu dando zero pra ela. Ela não vinha para escola. E no final do ano eu tive que passar a menina de qualquer jeito. Porque esse tipo de aluno você tem que passar, não pode deixar retido. Tem que passar mesmo com o mínimo de nota, você tem que passar. (**professor 22VIT**, 48 anos de idade e 17 anos em sala de aula).

Tenho cadeirante, eu tenho aluno surdo. E isso me fez fazer a pós em Educação Especial. E me fez, hoje, fazer o curso, também, de LIBRAS. Então, quer dizer, o resultado é que o professor eu, professora 39CG também faço, estou aprendendo com eles, né. Estou aprendendo com eles, crescendo com eles. [...] A gente também, às vezes, passa por momentos da vida assim. E esses alunos, como são adultos, como têm experiências, nos ajudam a sair

também, superar uma situação. (**professora 39CG**, 44 anos de idade, 21 anos em sala de aula).

E eu vi que se você consegue pegar a sua realidade ao invés de sentir medo, receio, porque a sala de aula é que nem eu digo é uma selva é um desafio novo todo dia só que é com quem vê enxerga e coisa e tal. E você começa a ver as possibilidades, não as impossibilidades, porque as impossibilidades já estão lá estabelecidas. Aí eu fui buscar uma possibilidade de poder ver a minha disciplina, porque eu trabalho com desenho e letras e artes, porque eu também sou habilitada, também pra isso. [...] E uma coisa muito que ajuda muito é essa estratégia de ensino que a gente conseguiu fazer é que eu me vi capaz de ser uma professora da escola inclusiva e não ser apenas um boneco que estava lá fazendo de conta e mais um ano, mais um ano vem, mais um ano. (**professora 43BA**, 45 anos de idade, 23 anos em sala de aula).

E essas pessoas que disseram que não tem o que fazer é porque é muito difícil sair do seu comodismo porque tanto eu como a 44BA não estamos no início da carreira, nós estamos praticamente saindo, porque vou fazer 24 anos agora em fevereiro. Então sair dessa zona de conforto né? E buscar coisas que ninguém traz pra gente, eu fui correndo atrás, nós poderíamos ter procurado outro tema outras orientadoras pra fazer o mestrado e só diziam “mais uma procurando favorecer”, mas eu não vou me favorecer, eu vou fazer meu mestrado exatamente pra eu poder melhorar, na sala de aula, o aprendizado do surdo. [...] (**professora 43BA**, 45 anos de idade, 23 anos em sala de aula).

FONTE: FOZA (2017).

Cabe, aqui, desenvolver um olhar, sobre como entendemos que o docente encara o exercício de sua docência através das práticas pedagógicas que opera com os alunos surdos. Larrosa (1994, p. 37) aponta sobre “práticas pedagógicas que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo: essa relação na qual se estabelece, regula e modifica a experiência de si”. Destacamos que não trata de pensar mera e simplesmente mais uma prática pedagógica a ser desenvolvida, mas sim, como indica Larrosa (1994), pensar uma prática pedagógica inscrita na relação consigo mesmo, que se modifica conforme a experiência do sujeito consigo mesmo. Voltando a discussão de uma espiritualidade política surda, podemos dizer que se trata de uma experiência que de muitas maneiras possibilita aos surdos de empoderar-se a partir de suas condições culturais.

Importante problematizar como alguns sujeitos encaram a prática docente com o aluno surdo como um problema, algo a ser resolvido. Algo do qual precisam de apoio externo, para que a aprendizagem do aluno se efetive. Outros professores, ao se depararem com o aluno surdo incluído em sua sala de aula, enxergam uma possibilidade,

tanto para si, como para o próprio aluno. A busca de formação, a mudança de olhares, as práticas e as posturas, formam a potência da qual falamos, produzem algumas verdades sobre a educação desses sujeitos como, por exemplo, de que é possível que o professor se torne um docente inclusivo ao trabalhar com o aluno surdo. Ainda segundo Oliveira e Weschenfelder (2017, p. 80) “quando o professor incorpora aos seus modos de ser e fazer pedagógico uma atitude inclusiva, abrem-se possibilidades de produzir outros modos de ser professor e de olhar para o outro na sua diferença”. Assim as verdades produzidas nas falas dos docentes analisados nesse grupo, abrem margem para outros modos de ser docente, outros modos que implicam tanto na constituição de si, como na constituição do aluno.

Após apresentar o que constitui a problematização dessa unidade de análise, buscamos reanalisá-la a partir dos resultados das pesquisas sobre in/exclusão e como colaboram em relação a reflexões sobre as práticas, que precisam ser problematizadas, principalmente nas escolas. Isso pode parecer um tanto óbvio quando falamos em educação, uma vez que os pilares essenciais que a sustentam - ou deveriam sustentar - correspondem ao comprometimento com o outro e no aceite deste em querer ser conduzido. Entretanto, verifica-se, por meio das narrativas docentes, que o espaço escolar ainda não é palco para discutir - com princípios científicos - os saberes que só a experiência proporciona. Ainda, os métodos para mensurar as ações pedagógicas - voltadas mais à aprendizagem do que ao ensino - baseiam-se na aplicação de provas, que tentam avaliar aspectos cognitivos dos alunos, negligenciando outros saberes, advindos do conviver e do trabalhar com o outro.

É sobre essa perspectiva que Lopes (2019) lança uma provocação: a escola deveria contribuir para momentos formativos em seus espaços, sistematizando tais saberes que escapam se não discutidos e registrados. A autora cunhou a expressão *ritorno pedagógico* (2019), que compreende o compartilhamento frequente das experiências pedagógicas entre os docentes, constituindo o *circuito pedagógico*, a expressão igualmente denominada pela autora. O objetivo desse circuito, compreendido como um roteiro, conforme Lopes (2019) é

desnaturalizar, problematizar e sistematizar um conjunto de práticas repetitivas, criativas e artesanais, desenvolvidas pelo professor em coautoria com os alunos, seguindo uma dada sequência de ações condutivas para um ideal posto de chegada (LOPES, 2019, p. 32).

A circularidade, análoga ao ritornelo, proposta nesse circuito formativo, não pretende o retorno a um mesmo ponto já que ele deve se dar com certo distanciamento, e sim a uma mudança de perspectiva sobre as práticas, ressignificando-as. Esses novos significados colaboram a uma proposta formativa transformadora, pois as ações são problematizadas pelos docentes. Se o conhecimento, conforme Pensin (2017), envolve experiência, voltar-se ritornelicamente a ela compreende a identificar resistências, a problematizar diferentes discursos sociais, educacionais, dados num contexto econômico neoliberal, que contribuíram à subjetivação dos sujeitos.

Assim, entendemos que as práticas que constituem o ser docente, conseguem encontrar vez e voz se vistos através da lente do ritornelo docente, conforme as narrativas analisadas neste trabalho. Ao encarar o ser docente por esse viés, foi possível evidenciar distintos movimentos dos docentes: por um lado alguns docentes buscavam condições para efetivarem da maneira mais satisfatória possível seu trabalho inclusivo, por outro lado, alguns docentes atribuíam um caráter negativo aos desafios da sua ação docente com o aluno surdo. Porém, em ambos os casos foi possível identificar na fala dos docentes, certa solitude no enfrentamento dos desafios no espaço escolar.

Assim, concluímos que as narrativas analisadas constituem uma nuance do *ritornelo pedagógico*, movimento que compreende o compartilhamento frequente das experiências pedagógicas entre os docentes. Por isso, a prática de revisão da prática em conjunto com os educadores não só rompe com a sensação de se estar sozinho como rompe com a tradição binária entre teoria e prática. Nesse sentido, percebemos que a experiência com o aluno surdo, presente nas narrativas dos docentes, além de marcar o lugar do aluno na escola – seja ela especial ou comum – atravessa e constitui as práticas pedagógicas e os movimentos feitos pelos docentes, marcando assim a constituição do ser docente no contexto da *in/exclusão*.

Últimas palavras

Com esse estudo é visto que a experiência inclusiva ainda apresenta-se como uma situação de luta constante nos espaços escolares, haja vista que os movimentos de políticas públicas da educação inclusiva propostas atualmente colaboram muito mais à segregação do que à inclusão. Isso muito provavelmente pela real dificuldade, ao longo dos anos, de construir o espaço da escola verdadeiramente inclusiva, tanto pelo pouco

investimento do poder público quanto pela permanência de práticas *in/exclusivas* pelos docentes, marcadas pelo desejo de classificação, pautada na ideia de normalidade/anormalidade e pela imposição de um modelo de aprendizagem e de avaliação.

A mudança dessa cultura, assumido pelo Estado como Imperativo, estava em processo e ainda exigia muitos tensionamentos, porém, nos últimos anos, reiteradas práticas de exclusão, conforme Lopes (2019) evidenciou, houve diminuição dessa força. Situação que colaborou, por exemplo, para a elaboração do Decreto 10.502/20, revelando a fragilidade da inclusão como estratégia permanente dos governamentos do nosso país e, principalmente, a fragilidade do alcance a tão almejada democracia, mesmo que esse texto normativo tenha atendido algumas reivindicações da comunidade surda.

De forma complexa, forjados pelos textos normativos e com atitudes de escolha pessoal e voluntária em prol da educação de surdos, aos professores foram dadas condições para o exercício da contraconduta. Dito de outra maneira, no contato com a experiência surda os docentes passam a assumir um deliberado conhecimento de si, criando uma nova maneira de se conduzir em relação ao outro no campo da experiência na escola inclusiva, de se surpreender com suas condutas de modo a assumir a educação com práticas de liberdade, com postura engajada e de capacidade de condução.

A proposta da formação de um *circuito formativo pedagógico*, trazido por Lopes (2017), nas escolas, conduzindo e sistematizando o *ritorno pedagógico* dos docentes, é possível alcançar a tão almejada educação transformadora que a todos acolhe para além de limites comunitários e identitários. Levando em consideração o entendimento de agenciamento dado por Pensin (2017) e relacionando com a proposta do *ritorno pedagógico* arriscamos em dizer que o *circuito formativo pedagógico* nas escolas contribuiria a momentos em que a condução sistemática escolar do outro passaria à condução, pelo docente, a si mesmo e de suas práticas com a ajuda do outro de modo a potencializar sua atuação pedagógica.

Apesar de a experiência do ser docente, num espaço que tensiona o presente permanentemente, voltar-se à importância da aquisição de Libras como fundamental para atender o aluno surdo, não pode reduzir a diferença cultural dele apenas pelo viés linguístico, e sim aprender a identificar outros marcadores culturais. Entretanto, como a experiência é elemento básico à transformação, deve ser vivida; para isso, sustentada pela

solidariedade, pelo desenvolvimento de um elo social que fortaleça o compromisso de uma atuação reflexiva sobre as práticas escolares em relação ao outro, a fim de proporcionar experiências comuns a todos que dela participam, desenvolvendo o pensamento crítico.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949/2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 Out. 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Decreto nº 10.502/2020. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019_2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 25 Out. 2020.

FOUCAULT, Michel. **O enigma da Revolta**. Entrevistas inéditas sobre a Revolução Iraniana. São Paulo: n-1 ed, 2018.

FOZA, Amanda Denise da Rosa. **Narrativas docentes: discursos sobre a educação de surdos**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

GRÄFF, Patrícia. **Identidades culturais na educação escolar: estratégias de governamento identitário**. Tese (Doutorado) — PPGEDU/UNISINOS, São Leopoldo, 2017.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: Notas Sobre As Revoluções Culturais Do Nosso Tempo. In: **Revista Educação & Realidade**, 22(2): 15-46, jul./dez 1997.

HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar**: um itinerário de formação docente / Morgana Domênica Hattge, Francieli Karine dos Santos, Daniel Marques Costa (Orgs.) – Lajeado : Editora Univates, 2020.

KARNOPP, Lodenir Becker. Conversas Traduzidas: leitura e escrita de surdos. Trabalho apresentado no 1º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação, Canoas, ULBRA, 6 a 8 de julho de 2004. In: **A Língua na Educação do Surdo** – Volume 1, p. 73 - 82.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: **O sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. SILVA, Tomaz Tadeu. Org. Petrópolis, Vozes: 1994, p. 35-86.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: Carlos Skliar. (Org.). **Surdez um olhar sobre as diferenças**. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, v. , p. 105-122.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. **Marcadores Culturais Surdos**. In: Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda. VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. Orgs. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2010, p. 116-137.

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

LOPES, Maura Corcini. Por uma forma de vida surda. In: RAGO, Margareth; GALLO, Silvio.. (Org.). **Michel Foucault e as insurreições**. É inútil revoltar-se?. 1ed. São Paulo: Intermeios, 2017, v. 1, p. 283-293.

LOPES, Maura Corcini. Ritornelo e circuito formativo pedagógico. LOPES, Maura Corcini. MORGENSTERN, Juliane Marchall (Org). In: **Inclusão e Subjetivação**. Ferramentas teórico metodológica. Curitiba: Appris, 2019. p19-40.

OLIVEIRA, Sandra; Viviane Inês, WESCHENFELDER. Práticas in/exclusivas e os modos de ser professor na contemporaneidade. In: **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas / Carine Bueira Loureiro, Rejane Ramos Klein (orgs.). Curitiba, Appris, 2017, p. 77-99.

PENSIN, Daniela Pederiva. **Agenciamento e docência na educação superior**. Tese (Doutorado) — PPGEDU/UNISINOS, São Leopoldo, 2017.

PERLIN, Gladis. Nós surdos somos...In: **Estudos Surdos II** / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Silvio. Língua, Cultura e Política no plural. In: **Educação de Surdos**: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda.

SKLIAR, Carlos. **Os Estudos Surdos em Educação**: problematizando a normalidade. In: A surdez: um olhar sobre as diferenças. Org. Carlos Skliar. Porto Alegre, Mediação, 2010, p. 7-32.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 5-15, mai./jun./jul./ago., 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura e currículo**. Contrapontos (UNIVALI), Itajaí (SC), v. 2, n.4, p. 43-51, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES; Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Portal de Revistas da PUC SP, Verve, 20: 2011, p.121-135. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/download/14886/11118>.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 5-15, mai./jun./jul./ago., 2000.

VIEIRA-MACHADO, Luciyenne Matos da Costa. **Professores de Surdos: Educação Bilíngue, Formação e Experiências Docentes**. Luciyenne Matos da Costa Vieira-Machado. 1ª ed. Curitiba, Appris, 2016.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. **Forma de vida surda e seus marcadores culturais**. Educação em revista (online), v. 34, p. 1-17, 2018.

WITCHES, Pedro Henrique. **Tradução e interpretação de língua de sinais como política linguística para surdos**. Percursos Linguísticos (UFES), v. 9, p. 133-144, 2019.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.