

Formação de estudantes surdos para a docência nas séries iniciais da Educação Básica: o que dizem os professores universitários

Training deaf students for teaching in the initial grades of basic education: what university teachers say

Formación del estudiantes sordos para la docencia en los grados iniciales de educación básica: lo que dicen los docentes universitarios

Vanessa Aparecida Palermo Campos¹
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins²
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Resumo: Este artigo analisou os discursos de professores a respeito da formação inicial e qualificação de universitários surdos para o exercício da docência, nas séries iniciais da Educação Básica. Participaram da pesquisa docentes do curso de Pedagogia de uma faculdade privada. Em investigação de cunho metodológico qualitativo, os dados foram produzidos com o uso de questionário e um roteiro semiestruturado de entrevista. À luz dos estudos dos núcleos de significação, os resultados evidenciaram ausência de práticas pedagógicas sobre a flexibilização do currículo para a formação de universitários surdos, no curso em questão. Ao serem indagados se os universitários surdos poderiam assumir uma sala de aula comum, ao fim da formação, notaram-se atitudes capacitistas a respeito de que o intérprete poderia ser requisito à escolarização das crianças não surdas. Portanto, subverter a materialidade da lógica, nesse caso, foi considerado um caminho promissor para compreender que essa condição não se restringe a determinados corpos, sujeitos e/ou grupos, mas se estende sobretudo a todos os que desejarem atuar nas séries iniciais da Educação Básica, em uma perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Educação; Surdos; Flexibilização curricular; Inclusão; Formação inicial de professores.

Abstract: This article analyzed the discourses of teachers regarding the initial training and qualification of deaf university students for teaching, in the early grades of basic education. The research involved teachers from the Pedagogy program at a private college. Using a qualitative methodological approach, data were produced through a questionnaire and a semi-structured interview script. In the light of the studies of meaning framework, the results revealed a lack pedagogical practices regarding curriculum flexibility for the training of deaf university students, in the course in question. When asked whether deaf university students could take on a regular classroom at the end of their training, there were ableist regarding the requirement of an interpreter for the schooling of non-deaf children. Therefore, subverting the materiality of logic, in this case, was considered a promising approach to understand that this condition is not restricted to certain bodies, subjects, and/or groups, but extends

¹ Mestre em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: vanessa.palermo@unesp.br; <http://lattes.cnpq.br/5479196131132954>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3516-8367>.

² Doutora em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: sandra.eli@unesp.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8471116829733774>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4247-1447>.

primarily to all those who wish to work in the early grades of Basic Education from an inclusive perspective. inclusive perspective.

Keywords: Education; Deaf; Curricular flexibility; Inclusion; Initial teacher training.

Resumen: Este artículo analizó los discursos de los docentes sobre la formación inicial y la calificación de estudiantes universitarios sordos para el ejercicio la docencia, en los grados iniciales de la educación básica. Participaron de la investigación profesores de la carrera de Pedagogía de una facultad privada. En una investigación de carácter metodológico cualitativo, los se produjeron mediante el uso de un cuestionario y una guía de entrevista semiestructurada. A la luz de los estudios de los núcleos de significación, los resultados evidenciaron la ausencia de prácticas pedagógicas sobre la flexibilización del currículo para la formación de universitarios sordos, en el curso en cuestión. Cuando se les preguntó si los estudiantes universitarios sordos podrían asumir una aula común al final de su formación, se observaron actitudes capacitistas en cuanto a que el intérprete podría ser un requisito para a escolarización de niños no sordos. Por lo tanto, subvertir la materialidad de la lógica en este caso se consideró una vía promisorio para entender que esta condición no se restringe a determinados cuerpos, sujetos y/o grupos, sino sobre todo a todos aquellos que deseen trabajar en los grados iniciales de la educación básica, desde una perspectiva inclusiva.

Palabras clave: Educación; Sordo; Flexibilidad curricular; Inclusión; Formación del profesorado.

Recebido em: 14 de março de 2023

Aceito em: 17 de dezembro de 2023

Introdução

O presente estudo constitui o recorte de uma dissertação de Mestrado, cujo objetivo foi analisar os discursos dos professores não surdos, a respeito da formação inicial e da qualificação de universitários surdos para o exercício da docência, nas séries iniciais da Educação Básica. Refere-se, portanto, a um tema que tem provocado a necessidade de pesquisas e estudos acerca do processo educativo escolar de universitários sinalizantes.

Em conformidade com Nóvoa (1992), a formação do professor deve vislumbrar um trabalho de flexibilidade crítica, apoiado na formação da identidade pessoal do profissional que atuará na docência. Assim, garantir êxito durante esse processo, de modo qualitativo, é fundamental para favorecer uma atuação pedagógica comprometida e reflexiva. Com o propósito de discutir a formação de universitários surdos no curso de Pedagogia, o presente estudo tensionará reflexões sobre como a universidade prepara os estudantes para ingressar no sistema regular e especial de ensino, tendo em vista a necessidade de consonância com políticas da formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva, no Brasil (Brasil, 2015) e com as demandas para o exercício da prática profissional no mercado de trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Pedagogia (Brasil, 2006) recomendam que os projetos pedagógicos devem favorecer que os profissionais obtenham qualificação para “[...] o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional” (Brasil, 2006, p. 2).

Ao se pesquisar sobre formação docente, percebemos que, historicamente, não existe um consenso sobre os fundamentos epistemológicos que orientam a educação do professor, no Brasil. Logo, observa-se a preocupação com o perfil do profissional que desejamos formar. Contudo, é relevante a reflexão acerca dos aspectos referentes aos processos educacionais dos universitários surdos, compreendendo a peculiaridade da maneira como apreendem o mundo, por meio de experiências visuais que garantam a participação e a aprendizagem em todas as práticas formativas, em todos os ambientes da universidade (Agapito, 2015).

Compreendemos os vários *locus*, no mercado de trabalho, os quais podem almeçados pelos surdos, após concluir o curso de graduação em Pedagogia, sendo capaz de exercer a profissão de professor de Educação Infantil e professor dos anos iniciais no Ensino Fundamental, além das demais atividades vinculadas às práticas gerenciais de espaços escolares e não escolares, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, em seu artigo 4º:

[...] o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições do ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (Brasil, p. 2, 2006).

A atividade exercida pelo pedagogo, ao concluir sua licenciatura, adentrará ao campo teórico-investigativo da educação como atividade social, a fim de exercer a docência, nos espaços escolares ou não. Esse campo considera três possibilidades – docência, gestão e pesquisa – como áreas possíveis de desenvolver suas atividades laborais.

Posto isso, este estudo retratará aspectos da formação de universitários surdos, em um curso de Pedagogia. Ao término do processo formativo, estariam esses universitários qualificados para assumir a docência, em uma aula comum? Como os docentes flexibilizavam

o currículo para esses universitários? A partir desses dois questionamentos, esta pesquisa objetivou analisar os discursos de professores (não surdos) a respeito da formação inicial de universitários surdos, para o exercício da docência, nas séries iniciais da Educação Básica.

O caminho metodológico da pesquisa

Como mencionamos anteriormente, o presente artigo constitui um recorte dos resultados obtidos em uma dissertação de Mestrado, caracterizada por um estudo de caso envolvendo a participação de 12 professores universitários do curso de Pedagogia de uma Faculdade privada, situada no interior do Estado de São Paulo. Os procedimentos de produção dos materiais englobaram dois momentos específicos: o primeiro momento compreendeu o processo de levantamento de dados que integrariam a elaboração do instrumento de coleta, formado por um questionário e um roteiro de entrevistas semiestruturado. O questionário foi enviado via ferramenta *Google Forms* para todos os professores do curso de Pedagogia, efetivando posteriormente o tratamento dos dados coletados. Já o segundo momento consistiu na realização de entrevistas com dois docentes das disciplinas Metodologia e Prática da Alfabetização e Letramento.

Para facilitar a compreensão dos materiais produzidos no estudo, os dados coletados no questionário e nas entrevistas foram organizados em gráficos, seguidos de fragmentos/trechos dos enunciados das entrevistas, de forma a auxiliar, aprofundar e/ou contrapor os resultados deste trabalho. A análise do material ocorreu a partir dos pressupostos e recomendações da organização de núcleos de significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2013)³.

Os núcleos de significação foram construídos com base na metodologia proposta por Aguiar e Ozella (2006), tendo sido estabelecidos levando-se em conta a relação entre os indicadores e as categorias importantes na constituição e no desenvolvimento do indivíduo. Assim, prosseguimos com o processo de aproximação das zonas de sentido que constituem o sujeito da pesquisa com relação ao objetivo geral deste trabalho. Com a intenção de que a referida aproximação fosse possível, consideramos que, para compreender excertos da fala “[...] de alguém, não basta entender suas palavras, e sim compreender seu pensamento, é preciso apreender o significado desta” (Aguiar, 2001, p. 130).

³ Ver o estudo da construção dos núcleos de significação, na íntegra, em Campos (2021).

Caracterização dos(as) participantes do estudo

Quatorze professores que ministravam diferentes disciplinas, em um curso de Pedagogia de uma universidade privada, no interior do Estado de São Paulo, aceitaram participar do estudo, sendo nove mulheres e cinco homens. Todos relataram terem concluído cursos de pós-graduação, em nível *stricto sensu* – em diferentes áreas do conhecimento, vinculados à qualificação e ao aperfeiçoamento profissional, no âmbito da educação e áreas afins, nos últimos dez anos.

Dos quatorze docentes mencionados, dois docentes estavam, na ocasião do desenvolvimento desta pesquisa, responsáveis por ministrar as disciplinas de Alfabetização e Letramento no curso, os quais aceitaram participar de uma entrevista individual, identificados por João e Maria, para preservar o anonimato dos sujeitos, seguindo os procedimentos éticos em pesquisa, na área de ciências humanas. No período de coleta, João trabalhava como professor alfabetizador nos anos iniciais, em uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Maria era licenciada em Letras, relatando ter ministrado vários cursos de formação continuada de alfabetização para professores para Educação Infantil.

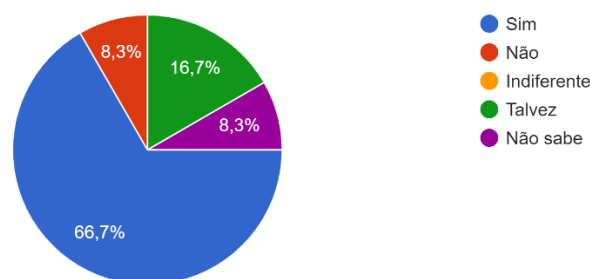
Com o propósito de favorecer a compreensão dos dados produzidos no questionário, optou-se por apresentá-los organizados em forma de gráficos, seguidos de trechos de excertos dos discursos dos professores que participaram das entrevistas.

Assim, o tratamento e a análise dos dados produzidos foram reunidos em dois grandes núcleos de significação, a saber: 1) Percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas ofertadas à formação de universitários surdos, 2) Possibilidades de ruptura com visões capacitistas sobre o processo de formação de universitários surdos, conforme descrito a seguir.

Os discursos sobre a formação de universitário surdo para o exercício da docência na Educação Básica

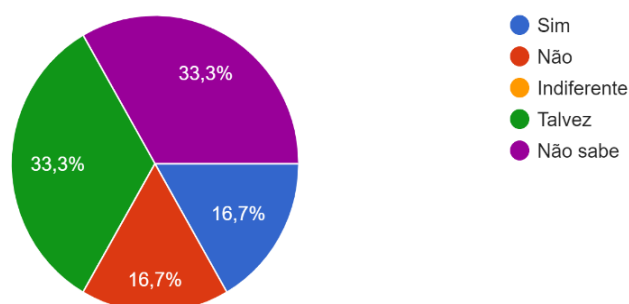
Por se tratar de um recorte dos resultados obtidos em um estudo mais amplo de pesquisa de Campos (2021), os materiais descritos neste tópico retratam aspectos acerca da “Percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas ofertadas à formação de universitários surdos”. No que diz respeito ao papel da língua portuguesa, no processo de letramento dos surdos na universidade, a maioria dos docentes disseram que falar português seria indispensável para alfabetizar as crianças nas séries iniciais da Educação Básica.

Gráfico 1 - Saber falar a língua portuguesa é uma condição indispensável para a atividade da docência nas séries iniciais?



Fonte: Autor (2021)

Gráfico 2 - Você acredita que o professor surdo possa alfabetizar alunos não surdos?



Fonte: Autor (2021)

[...] acho que eu preciso rever os meus conceitos, porque as questões de letramento e oralidade, **não sei como isso se daria, a todo momento, a necessidade da fala, do desenvolvimento da linguagem oral das crianças que tivessem um professor surdo**, então, pensando que esse professor surdo não falaria, então, sem a fala desse professor, **eu não sei como o processo de oralidade aconteceria**, o letramento vai passar primeiro pela oralidade, né?... então... como esse professor cantaria, como conduziria suas aulas, como essas crianças (Excerto da entrevista - Maria, núcleo de significação 3).

No que concerne à indagação sobre o fato de falar a língua portuguesa ser condição indispensável para o exercício da docência, nas séries iniciais, a maior parte dos docentes, com 66,7%, respondeu que “sim”. Maria, quando questionada a respeito, afirma considerar a oralidade fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças não surdas e questiona de que modo aconteceria esse processo, se o professor fosse surdo. “Se o professor surdo não fala, como aconteceria o processo de oralidade dos alunos?” (Excerto da entrevista – Maria).

[...] eu entendo a necessidade da oralidade, então... da fala, do contar, da parlenda, do som, então, eu fico um pouco preocupada com isso. Agora, ele [poderia no meu entendimento] alfabetizar alunos surdos, certamente (Excerto da entrevista - Maria).

Nesse excerto a docente explicita sua compreensão de que o processo de letramento de crianças não surdas envolve o domínio da fala. Para ela, o aluno conseguirá aprender português escrito, se ouvir o professor cantando, falando em português, por meio de parlendas, do som etc. Nesse sentido, como o professor surdo não se comunica oralmente, terá dificuldades para assumir essa tarefa, em uma sala comum, por considerar a oralidade primordial ao exercício da docência, nesse nível de ensino aos não surdos, mas concorda ser possível assumir essa tarefa, nas práticas pedagógicas de alfabetização das crianças surdas.

Sá (2010, p. 317), em um estudo similar, levanta o fato de muitos educadores priorizarem a língua portuguesa para o ensino não só de crianças não surdas, mas também de crianças surdas. Nesse sentido tais práticas de alfabetização apenas perpetuam a “[...] colonização do surdo com aquilo que se supõe ser bom para ele. Na verdade, muitos desconsideram a sua história, cultura, língua”, em razão de valores atribuídos à oralidade como requisito à aprendizagem do português escrito.

Inúmeras são as escolas que defendem o ensino da escrita pela internalização de regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas (Paiva, 2014; Goes, 2012). Resultados dessas práticas representam barreiras concretas que ainda prejudicam que surdos se apropriem da língua portuguesa escrita, como segunda língua. Por tomar o português como língua de prestígio na cultura majoritária, cabe à escola a responsabilidade de ensinar a ler e escrever todos – surdos e/ou não surdos. A língua, concebida como objeto da interação do indivíduo com o meio, não pode ser compreendida como um conjunto de normas imutáveis em que o sujeito se apropria artificialmente dessas práticas enunciativas (Bakhtin, 2006).

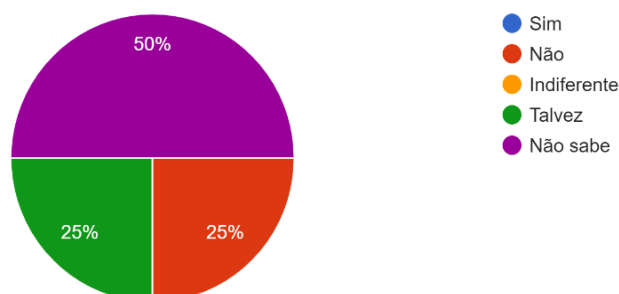
Todavia, para exercer a carreira profissional, os professores surdos precisarão ultrapassar as dificuldades apresentadas pelos sistemas de ensino/profissionais que nelas atuam, em vários níveis de ensino, sobretudo pela negação da sua língua, da sua diferença, da sua cultura (Gomes, 2015). Nesse contexto, há que se romper com as velhas posturas de letramento de crianças surdas e não surdas, bem como de que modo estas colaboram para ampliar a desconfiança de que os profissionais surdos não estariam qualificados para assumir uma sala de aula comum, como assevera Maria:

[...] a gente fica receoso com a questão da responsabilidade que a gente vai ter, vamos formar um sujeito para docência, um sujeito que vai exercer a função de professor. Esse sujeito que vai exercer a função de professor, ele precisa ter **certos conhecimentos e nós temos a responsabilidade social e política quanto a isso e a gente fica com receio de não dar conta desse trabalho** como um todo (Excerto da entrevista – João).

No entanto, insistimos que, para exercer a docência e/ou, principalmente, ser reconhecido como professor, será necessário “[...] conhecimento e habilidade, atitudes e valores que lhes possibilitem construir seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (Pimenta, 1999, p. 18).

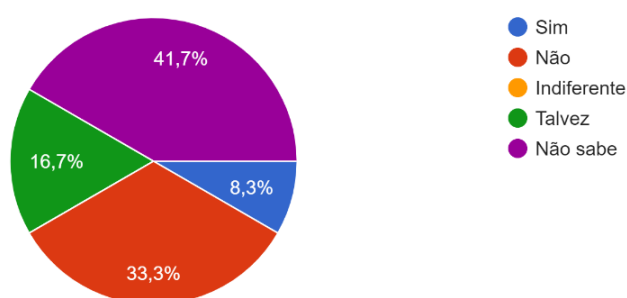
Nesse sentido, os gráficos 3 e 4 retratam o que disseram os professores, por conseguinte, sobre as possibilidades de o universitário surdo atuar na docência apenas para um determinado grupo de alunado – ou seja, crianças surdas.

Gráfico 3 - Professor surdo pode ministrar aula apenas para surdo?



Fonte: Autor (2021)

Gráfico 4 – Você acredita que as estudantes surdas só poderão exercer a docência com crianças surdas, em escolas especiais e/ou classes para surdos?



Fonte: Autor (2021).

Ao questionar se o universitário surdo poderia ocupar o cargo de docente, na Educação Básica, em classe especial para surdos, 41,7% não souberam responder, enquanto 33,3% disseram que “não”. A esse respeito Maria, complementa:

[...] eu não sei **se todas as funções poderiam ser desempenhadas por uma professora surda, mas volto a dizer**, devido às questões linguísticas mesmo, desse professor não ter a competência da oralidade desenvolvida, **mas creio que, para uma turma de alunos surdos, isso não teria problema** [...] (Excerto de entrevista - Maria).

Maria pressupõe que nem todas as funções escolares possam ser executadas por uma professora surda, especialmente as atribuídas ao processo de alfabetização. Entretanto, admite ser possível assumir uma sala de crianças surdas, visto que não haveria impedimento para que as práticas de letramento ocorressem, a partir da mediação em Libras – considerada a língua de mediação e de produção do conhecimento entre eles. Conforme Freire (2004, p. 14), é preciso garantir a convivência com o diferente e nunca com o inferior, com cuidado ao interagir com o diferente, com respeito e dignidade e também levando a crença na construção de um mundo verdadeiramente democrático.

Nesse contexto, educadores precisam vislumbrar novas estratégias, a fim de levar em conta as diferenças que constituem o humano, de modo a observar as especificidades de cada um e de desenvolvimento de suas habilidades, conforme assevera Costa (2014):

Nesse trilhar tímido, mas forte da inclusão, entendemos que conquistamos novos horizontes, novos caminhos em qualquer instituição educativa. Todos devem ter oportunidade, acesso ao conhecimento, o direito de saber conviver com o outro, de aprender a construir a prática de forma significativa, de aprender a ser diferente, um ser mais humano, solidário e projetar um mundo melhor (Costa, 2014, p. 82).

Assim, caberá a todos os professores surdos e não surdos a possibilidade de repensar sua prática como docentes de crianças não surdas, recriar sua ação pedagógica com fundamentação teórica. Assim, eles têm que ser livres para poder responder a diferentes situações, durante toda a sua carreira profissional, de sorte que tenham verdadeiros instrumentos teórico-práticos que lhes permitam flexibilizar o currículo, sempre que necessário, e, no ensino superior, não poderia ser diferente, como o caso focalizado neste estudo.

Para Nóvoa (1992), o processo de formação pode ser considerado um período bastante extenso, enquanto o professor transita por acontecimentos, experiências, trocas, incertezas, mudanças e, especialmente, interage com outros profissionais. Consequentemente, ele interage com todo um corpo de conhecimento variado. Estabelece, pois, um período de construção e reconstrução formal e prática, com o intuito de atender à demanda social. Nessa direção, compreende-se que, [...] pensando teoricamente, esse professor é formado para trabalhar como pedagogo em diversos âmbitos [...] (Excerto de entrevista - João).

É comum encontrarmos surdos pedagogos atuando como intérpretes, professores de Libras, entretanto, como regente de uma sala comum, é raro. Na maioria das vezes, observamos que, quando assumem uma sala de aula na escola, nessas condições, em geral se submetem a contratos temporários fora de um plano de carreira docente, prevista nas políticas educacionais dos sistemas organizativos do ensino (Brasil, 2011). Com efeito, para que um professor surdo ou não surdo possam assumir salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com as diretrizes, o artigo 18 estabelece a necessidade de comprovação de formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em outros termos, a norma prevê que o professor, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tenha complementação dos estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, feita em momento posterior à licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2001).

Os cursos de Pedagogia formam professores para atuar na docência nas áreas da Educação Infantil, em creches, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na gestão educacional. Poker, Martins e Giroto (2016), a partir da Reforma Universitária, com a Lei nº 5540/68 (Brasil, 1968), aludem a uma nova regulamentação para os cursos de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer nº 252/69, do Conselho Federal de Educação (Brasil, 1969a), do qual resultou a Resolução nº 2/69 (Brasil, 1969b). Esse parecer determina que o curso de Pedagogia deve se responsabilizar pela formação de docentes e especialistas em Educação, por meio de habilitações específicas, fixadas pelo CFE ou propostas pelas Instituições de Ensino Superior.

No Estado de São Paulo, por exemplo, os cursos regulares de formação de professores para o ensino especial foram iniciados em 1955. E, até 1972, foram majoritariamente oferecidos como especialização do curso normal. A partir daí, a oferta passou também a ser feita em nível superior, sob a forma de habilitação específica do curso de Pedagogia, no âmbito das reformas do início da década de 1970 (Mendes, 2009, p. 4).

Passados cinco anos, a Resolução nº 1, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia-Licenciatura (Brasil, 2006), extinguiu as habilitações nesse curso, responsáveis pela formação de professores de Educação Especial. Assim, atualmente, os professores formados em licenciatura em Pedagogia só podem atuar em salas de AEE com a certificação de especialização na área, inclusive os surdos, mesmo sendo fluentes e usuários da língua de sinais. Dessa maneira, como poucos surdos conseguem um nível satisfatório de domínio da língua oral, para estarem qualificados ao exercício da função docente, nas séries

iniciais, em geral, ao concluírem o curso de Pedagogia, desistem de buscar uma colocação profissional na área. Muitos enfatizam estarem impedidos de continuar os estudos na busca de uma formação, no âmbito da especialização *lato sensu*, para atuarem em sala de recursos multifuncional. Em geral, são poucas as universidades que ofertam cursos voltados para a prática docente em classes bilíngues e/ou escolas bilíngues, estando esses programas formativos em consonância com a Lei nº 14.191, de 2021, a qual institui a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Possibilidades de ruptura com visões capacitistas acerca da formação docente de universitários surdos

Diante da matrícula de universitários surdos em propostas de formação inicial de professores, faz-se importante promover o diálogo entre surdos e não surdos sobre as questões aqui ponderadas. Assim, a prática docente vinculada ao campo de estágio necessita ser mais bem articulada, de modo a garantir a todos experiências que permitam trafegar pelas áreas, quer no ensino da língua, quer numa prática contrária, com a possibilidade de ser um professor alfabetizador, como será o colega ouvinte, ou, até mesmo, de atuar nos campos não escolares:

[...] barreiras eu acho que vão ter algumas, primeiro, o preconceito, até do próprio corpo docente, porque eu acho que a gente está muito acostumado, até por uma perspectiva de inclusão, com um sujeito que eu incluo com uma visão até mesmo moral, religiosa, de que eu estou fazendo até um bem para o sujeito, mas não estou acostumado com esse sujeito entrando num espaço de trabalho e exercendo uma função equiparada com a minha, né? (Excerto da entrevista – João).

É certo que barreiras e desafios sempre estarão presentes, no processo de formação e pós-formação de pedagogos surdos e não surdos, no entanto, é necessário destacar as tensões que estão ligadas a um contexto de fronteiras, no trabalho com a diferença e singularidades do alunado presente no contexto universitário.

Conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e as Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU, 1993) que se reconhecem com necessidades educacionais específicas, é imperioso que suas demandas sejam acolhidas e compreendidas nas práticas docentes ofertadas nos diferentes espaços acadêmicos, as quais sejam mais inclusivas a todos. No que tange à educação, tendo em vista a atuação profissional dos sujeitos surdos, estes sabem que ainda enfrentarão uma batalha para terem o direito garantido de assumir a docência em classes comuns da Educação Básica, precisando demonstrar serem capazes de exercer as responsabilidades laborais, assim como os não surdos (Falcão, 2012).

Assim, João pressupõe que esses futuros pedagogos surdos enfrentarão barreiras no mercado de trabalho, em razão do preconceito daqueles que transitam e atuam nos contextos escolares. Situações de acolhimento e aceitação às diferenças que constituem o humano representam um passo importante para gozarem de uma vida plena de respeito, na convivência com seus pares não surdos.

Ora, o surdo é suficientemente capaz de produzir conhecimentos e exercer diferentes atividades laborais, incluindo as práticas de ensino em sala de aula, assim como os não surdos. Nesse sentido, considera-se que suas habilidades/competências e responsabilidade não passam pela audição e nem pela fala. Mas, se insistirmos nessa ideia, “[...] as barreiras vão [continuar a] existir” (excerto da entrevista – João), a depender do profissional que fará a atribuição das aulas, pois “[c]abe a ele o papel de avaliar a partir dos procedimentos exigidos, se o sujeito apresenta a condições/requisitos necessários ao exercício das atividades laborais” (Excerto da entrevista – Maria).

A esse respeito, Santos (2010, p. 15) assevera: “[...]o direito de ser diferente, quando a igualdade nos descaracteriza; é o direito à igualdade, quando a diferença nos diminui”. Portanto, os dados do estudo reiteram os achados de Costa (2014), quando afiança que o universitário surdo do curso de Pedagogia é formado para atuar em todos os espaços (escolar e não escolar) e níveis de ensino, incluindo também os professores surdos.

Logo, o estudo reitera que estes sejam encorajados a concluir o trajeto formativo, tendo em vista a oportunidade de escolha onde querem atuar. É comum observar, atualmente, uma maior representatividade de universitários surdos nos cursos de licenciatura/bacharelado em Letras/Libras, no Ensino Superior. Também se verifica o aumento do interesse por outras carreiras profissionais, com especial atenção ao ingresso em cursos de Pedagogia.

Portanto, este estudo nos desafiou a compreender por que as práticas de ensino não consideram possibilidades organizativas da sala de aula, em função de outras referências linguísticas, de estratégias metodológicas e de apropriação do currículo pelos surdos? Por que temos dificuldade para admitir que as aulas sejam ministradas pelos professores surdos e não surdos, a partir do trabalho de (bi)docência, com a presença de intérprete para os estudantes não surdos?

Assim, defender que todos possam atuar nos espaços comuns de ensino, sobretudo, exigirá compreender a presença nesses espaços formativos de corpos que “falam com as mãos”. Posto isso, não há limites para que universitários surdos continuem sonhando com a docência, nos espaços onde ela for possível, de forma a reconhecer e celebrar as diferenças, sem rechaçá-las, negando o direito dos sujeitos a exercerem a sua profissão, na escola comum e/ou especial.

Conclusão

O desenvolvimento de práticas formativas que considerem essa temática, de modo a qualificar que surdos exerçam a docência, em escolas comuns, suscita pensar na necessidade de tradutor-intérprete de Libras para as crianças não surdas. Assim, ultrapassar visões reducionistas de língua, a fim de que surdos façam escolhas, com base em interesses pessoais e profissionais, parece um caminho por vir.

Orientar a sua atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em conformidade com as diretrizes de formação docente (Brasil, 2006, 2008), dentre outros aspectos, significará investir em formação continuada, no âmbito da especialização na pós-graduação *lato sensu*, nem sempre possível aos surdos.

Se, por um lado, os docentes entrevistados foram capazes de admitir que os universitários poderiam ser alfabetizadores apenas de crianças surdas, em razão da condição linguística favorável à interação entre ambos em Libras (Campos, 2021), por outro, lecionar para crianças não surdas exigirá o compromisso institucional do corpo docente e equipe pedagógica, nas instituições de ensino superior, de que a presença de universitários surdos não seja meramente assessória e/ou ilustrativa, mas possa promover culturas inclusivas com especial dedicação aos programas de formação de formadores para atuar nas séries iniciais – no curso de Pedagogia, como no estudo aqui destacado.

Referências

- AGAPITO, F. M. *Formação de professores surdos que atuam no município de Imperatriz-MA*. 2015. 150 f. Orientadora: Dr.^a Andréia A. Guimarães Strohschoen. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2015.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a propostas dos núcleos de significação. *R. bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., 2013.
- BAKHTIN, M. M. (Volochnov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de M. Lahud e Y. F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. *Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n__10_436__de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.
- BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 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. 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 09 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 07 jul. 2015, Seção 1.

COSTA, M. A. C. da. *Relação pedagógica professor, intérprete de língua brasileira de sinais e o aluno surdo do curso de Pedagogia da UERN*. Orientadora: Dr.^a Ana Lúcia Oliveira Aguiar. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2014.

FALCÃO, L. A. B. *Educação de Surdos: ensaios pedagógicos*. Recife: Ed. do Autor, 2012.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GIROTO, C. R. M. M.; PINHO, G. G.; MARTINS, S. E. S. de O. A disciplina de Libras na pedagogia: em análise a formação do formador. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M. (org.). *Educação Inclusiva: em foco a formação de professores*. Marília: Cultura Acadêmica, 2016.

GÓES, M. C. R. de. *Linguagem, surdez e educação*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GOMES, V. da S. *Docente surdo: o discurso sobre sua prática*. 2015. 144 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MACHADO, L. M. da C. V. *(Per)curso na Formação de Professores de Surdos Capixabas: a constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo*. Orientadora: Dr.^a Sonia Lopes Victor. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012.

MARTINS, E. *Cultura surda, educação e novas tecnologias em Santa Catarina*. 2005. 204 f. Dissertação (Mestrado em...) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, G. X. dos S. *Português para surdos: uma via de mão dupla*. Orientador: Dr. Agostinho Potenciano de Souza. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Goiás, 2014.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. B. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

REIS, F. *Profêssor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica*. 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SÁ, N. R. L. de. *Cultura, poder e educação de surdos*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTOS, B. de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SKLIAR, C. B. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. B. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais*. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.