

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO

SONIA REGINA NASCIMENTO DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS:
Contextos, inserções, dilemas e desafios

SÃO PAULO

2014

SONIA REGINA NASCIMENTO DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS:
Contextos, inserções, dilemas e desafios

Dissertação apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas.

Linha de pesquisa:
Estudos Organizacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Ester de Freitas.

SÃO PAULO

2014

Oliveira, Sonia Regina Nascimento de.
Educação e Formação de Professores Surdos: Contextos, inserções, dilemas e desafios / Sonia Regina Nascimento de Oliveira. - 2014
134 f.

Orientador: Maria Ester de Freitas
Dissertação (mestrado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo.

1. Professores - Formação. 2. Surdez. 3. Diversidade no ambiente de trabalho. 4. Bilinguismo. 5. Educação inclusiva. I. Freitas, Maria Ester de. II. Dissertação (mestrado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. III. Título.

CDU 376.33

SONIA REGINA NASCIMENTO DE OLIVEIRA.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS:
Contextos, inserções, dilemas e desafios

Dissertação apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas.

Linha de pesquisa:
Estudos Organizacionais.

Data de aprovação:

____/____/____

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Ester de Freitas
FGV-EAESP

Prof^a. Dr^a. Maria José Tonelli

Prof. Dr. Hélio Arthur Reis Irigaray
FGV-EAPE

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao Vantuir, meu marido, e às minhas filhas, Patrícia, Telma e Vanessa. Sem a compreensão e o carinho dedicado, não só nos momentos em que estive tão ausente, mas durante todo o período em que Deus me concedeu a benção de estar com eles, a realização deste trabalho seria impossível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado o privilégio de entender que os aprendizados da vida acontecem de formas diversas, e estar surda aos onze anos de idade foi uma das melhores aprendizagens que tive.

Ao meu marido e às minhas filhas, pelas presenças e dedicações constantes, e pela paciência com minhas mudanças de humor e ansiedades durante a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Maria Ester de Freitas, pelo incentivo, valorização, carinho e respeito durante a realização desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Francisco Aranha, pela amizade, por me mostrar muitos e diversos caminhos, acreditar no meu trabalho e capacidade profissional.

Ao Prof. Dr. Nelson Lerner Barth, pela disposição de conhecer o universo dos professores surdos.

Ao meu amigo André Luiz Silva, pelas palavras de ânimo e incentivo constante durante todo o curso de mestrado.

Aos professores e colegas da linha de pesquisa em Estudos Organizacionais, por todo carinho que me dedicaram durante o curso.

Aos intérpretes Joel Barbosa Junior, Rosana Borogan e Sérgio Nogueira, pelas amizades, incentivos e excelentes condutas profissionais durante o curso. Pelas trocas constantes de observações que enriqueceram este trabalho.

Ao meu amigo Sérgio Nogueira, por me acompanhar em todos os momentos e tornar possível a minha participação com o grupo, dentro e fora da sala de aula. Pela valiosa colaboração na revisão deste trabalho.

Aos professores ouvintes que tive ao longo da vida, que não mediram esforços para que eu pudesse aprender sempre.

Aos coordenadores do curso de Letras Libras, Prof. Dr. Leland Emerson McCleary e Prof^a. Dr^a. Evani Viotti, e aos tutores Prof. Dr. André Xavier, Prof^a. Dr^a. Neiva de Aquino Albres e Prof. Dr. Tarcísio Leite, por direcionarem os meus primeiros passos na minha vida acadêmica.

Aos professores surdos pelo despertar.

A todos os participantes desta pesquisa que gentilmente me receberam, os meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

Os estudos sobre diversidade tem despertado interesse de pesquisadores em estudos organizacionais, partindo do princípio que a inclusão de pessoas com características diversas nas organizações torna a sociedade mais justa e os meios laborais mais produtivos. No que se refere à inclusão de deficientes, percebe-se em pesquisas que a principal dificuldade do processo é a baixa escolaridade das pessoas. Também há grande movimentação nas instituições de ensino em busca de melhores estratégias para atender suas necessidades. A educação das pessoas surdas tem sido um grande desafio, visto a diferença linguística entre surdos e ouvintes. No cenário de atuação profissional encontramos duas realidades: a dos professores surdos e a dos professores ouvintes. A análise da produção acadêmica sobre a educação de surdos aponta grande quantidade de trabalhos desenvolvidos por professores ouvintes, enquanto as narrativas de profissionais surdos testemunham que, embora possuam formação docente, são solicitados apenas na qualidade de colaboradores em pesquisas, tradutores e auxiliares no processo de criação de vocabulários para a construção de contextos de fala da língua de sinais (REIS, 2006). Para que se possa entender as causas da dificuldade de inclusão de professores surdos para atuação profissional há necessidade de se questionar: **“Qual é o preparo e como se realiza o trabalho educacional de professores surdos e ouvintes para atuação com alunos surdos nas escolas estaduais e municipais de SP?”** A pesquisa é de natureza qualitativa e do tipo exploratória descritiva. Foram realizadas, além de observação participante, entrevistas semiestruturadas com a participação de professores surdos e não surdos, coordenadores e diretores de escola. Os dados foram analisados pelo método de análise de conteúdo e sob as técnicas de reflexividade, que tem como parte significativa da ciência a liberdade e a necessidade de rever conceitos e propor novos conceitos (SPINK, 2004). Espera-se que os resultados gerem novos conhecimentos, que subsidiem ações afirmativas que oportunizam a atuação conjunta e igualitária de professores surdos e ouvintes

Palavras-chave: Diversidade. Surdez. Bilinguismo. Inclusão. Formação de professores.

ABSTRACT

Studies on diversity have attracted attention of organizational studies researches, assuming that the inclusion of people with diverse characteristics in organizations makes a better society and the labor scenario more productive as well. Regarding the inclusion of disabled, it can be seen in various researches that the main issue is the low educational level of the people. There are also great movements in educational institutions that search for better strategies to meet their needs. The education of deaf people has been a major challenge given the linguistic difference between deaf and hearing people. In the professional practice field, it is possible to find two diverse situations: deaf teachers' reality and the hearing teachers' reality. The analysis of the academic literature on deaf education shows innumerable works developed by hearing teachers, while the narratives of deaf professionals testify that, although they have teacher training, they are asked to work only acting as collaborators in research, translators and assistants in the process creating vocabularies for developing speech contexts of sign language (REIS, 2006). In order to understand the causes that complicate the insertion of deaf teachers in the professional field, it is necessary to ask: **"What is the training and how is done the educational preparation of both deaf and hearing teachers who intend to work with deaf students in state and municipal schools in Sao Paulo?"**. This is a qualitative exploratory descriptive type research. It was done, in addition to the participant observation, semi structured interviews with the participation of deaf and non-deaf teachers, coordinators and school principals. The data collected were analyzed using the content analysis method considering, as well the reflexivity technique, which carries in its essence the freedom and the need to review concepts and propose new concepts (SPINK, 2004). It is expected that the results generate new knowledge that support affirmative action than nurture joint and equal performance of deaf and hearing teachers.

Key words: Diversity. Deafness. Bilingualism. Inclusion. Teachers training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dificuldades de atuação em classe	71
Quadro 2 – Atuação e vinculação institucional dos professores entrevistados	92

LISTA DE ABREVIATURAS

Apae	Associação de Pais e Amigos de Excepcionais
Cape	Centro de Apoio Pedagógico Especializado
Cefai	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
Edac	Educação dos Deficientes da Audiocomunicação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emebs	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades de Educação Especial
Saai	Sala de Apoio e Atendimento à Inclusão
SIT	Secretaria de Inspeção do Trabalho
SINTILSP	Sindicato dos Tradutores Intérpretes de Línguas de Sinais e Português
TILSP	Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais e Português
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	I
1. Introdução	12
1.1 Objeto de estudo	12
1.2 Justificativa para o estudo	16
1.3 Objetivo de estudo	19
2. Contexto da educação e formação de professores	21
2.1 Conceitos de inclusão	21
2.2 Estudos sobre diversidades e inclusão no mercado de trabalho.....	22
2.3 Surdos no mercado de trabalho	28
2.4 História da educação dos surdos	31
2.5 Socialização, identidade e estigma	36
2.6 Políticas educacionais na educação de surdos e formação de professores	40
3. Pesquisa de campo	44
3.1 Metodologia	44
3.2. O campo da pesquisa.....	48
3.2.1 Coleta de dados	48
3.2.2 A escola de educação regular	49
3.2.3 A escola de educação bilíngue.....	52
3.3 Dinâmica das entrevistas	55
3.3.1 Entrevista com professores surdos	56
3.3.2 Entrevista com professores ouvintes.....	56
3.3.3 Os intérpretes de Libras	57
3.3.4 Assistente de direção em escola bilíngue	57
3.3.5 Gestor do Cape – Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico Especializado.....	58
3.3.6 Representante do Cefai – Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão	58
4. Revelações de campo	60
4.1 Educação inclusiva: entre a teoria e a prática	60

4.1.1	Percepção da efetividade das escolas regulares por professores surdos.....	60
4.1.2	Percepção da efetividade das escolas regulares por professores ouvintes	64
4.1.3	Percepção da efetividade das escolas bilíngues por professores surdos e ouvintes	67
4.2	O trabalho emocional do intérprete de Libras.....	73
4.3	A desinformação na formação de professores	83
4.3.1	Escolas estaduais inclusivas	83
4.3.2	Escolas municipais de ensino	87
4.3.3	Coordenadores de ensino	89
4.3.4	Professor surdo e o concurso público	91
4.4	A cultura surda e o professor ouvinte	94
4.5	A desvalorização do trabalho e a sujeição do professor surdo	101
	Considerações finais	109
	Referências bibliográficas	116

APRESENTAÇÃO

Era 1968 e eu cursava o primeiro ano do antigo curso ginásial de uma das poucas escolas existentes no meu bairro, quando tive meningite infecciosa que ocasionou minha surdez. As vagas existentes naquela escola eram muito disputadas e por isso eu havia me preparado bastante para o processo seletivo. Naquela época, as escolas ofereciam um curso preparatório para admissão ao ginásio, no qual me matriculei para preparar-me. Atenta e curiosa, a escola sempre foi um lugar de encontros e descobertas, onde eu me sentia à vontade em meio aos meus professores e colegas. Foi com grande alegria que recebi a notícia de que fora classificada e eu já terminava o primeiro ano do curso com saldo bastante positivo: fechara todas as notas, sem precisar fazer um exame final.

O diagnóstico da surdez veio acompanhado do conselho médico de que eu deveria me afastar dos estudos durante dois anos e procurar uma escola de educação especial, com professores especialistas em surdez, pois não seria aconselhável que retornasse àquela escola onde, com certeza, eu não conseguiria acompanhar os estudos. Eu não tinha ideia do que seria uma escola especial, mas me vinha a mente algo parecido com um lugar onde treinassem pessoas deficientes, incapazes, débeis mentais! Não conseguia me colocar dentro dessa categoria e a notícia causou o maior choque de que tenho lembrança. Em consequência, desenvolvi um quadro de depressão. Meus pais, preocupados com esse quadro, procuraram a escola onde eu estudava e pediram uma oportunidade para que eu continuasse os meus estudos ali mesmo. Foram ouvidos pela direção que, embora alegando dificuldade por não ter professores especializados em surdez, aceitara meu retorno. Começa aqui o respeito e a valorização que sinto pelos profissionais da educação e a confirmação da vocação que já se evidenciava nas minhas brincadeiras infantis: eu queria ser professora!

Tenho minha trajetória como mola mestra deste estudo, pelo fato de ter como heróis os professores que encontrei ao longo deste caminho. Numa época em que nem se falava em inclusão, ter um aluno com qualquer deficiência dentro de uma escola regular era um desafio para qualquer professor. Porém, aqueles que conheci na escola pública, onde eu havia ingressado há dois anos, não se intimidaram diante do fato de não possuírem nenhuma capacitação para lidar com alunos especiais. As estratégias que utilizavam para educar a todos também me serviria, de maneira especial. Era inevitável a mudança de comportamentos para que eu pudesse

responder de maneira satisfatória, todos se conscientizavam de que teriam que limitar seu espaço físico de atuação em sala de aula, já que eu precisava desenvolver um processo de leitura labial e o professor deveria se posicionar sempre de frente. A primeira cadeira, da fileira do meio da sala, era sempre reservada a mim. Dessa forma, eu me sentia integrada e amparada no espaço onde eu sempre quis permanecer e de onde eu tenho as melhores recordações da adolescência: a escola!

Eu era a única pessoa surda na escola. Eu não conhecia a língua de sinais e ainda não tinha desenvolvido o processo de leitura labial, portanto minha comunicação, a princípio, era mediada por um caderninho que eu carregava comigo: eu usava a voz para minhas falas, e as pessoas respondiam escrevendo no caderninho. Esse processo foi utilizado até que, naturalmente, eu aprendi a ler os lábios dos interlocutores. A minha aprendizagem não foi facilitada por meus professores, ao contrário, eu era mais cobrada, tinha que ler muito mais! As lacunas de informação eram preenchidas por leituras em casa, apoio dos familiares na transmissão de fatos sociais e do cotidiano, e ajuda de uma grande amiga que se dispunha a retransmitir os conceitos apresentados em sala de aula.

Tinha, como todo adolescente da época, o meu grupinho de estudos, passeios e atividades, e não tinha conhecimento da existência de outra pessoa surda. Quando, vez por outra, via na rua algumas pessoas fazendo “gestos” para se comunicar, meus pais respondiam que *aqueles* eram surdos-mudos. Eu podia falar e me comunicar pela fala, logo, eu não tinha nada a ver com eles! E eu, como toda a sociedade na época, imaginava que *eles* tivessem problemas mentais.

Embora não ouça minha própria voz, eu participava na escola até das aulas de canto. Minha memória auditiva me permitia seguir o ritmo da música, acompanhando o compasso do professor e os movimentos facio-corporais dos meus colegas. Minha participação nas atividades escolares não se distanciavam da participação das pessoas ouvintes e eu era acolhida com muito carinho, como consequência, *esquecia* a surdez que, sendo invisível¹, me dava oportunidade de comportar-me como uma pessoa ouvinte. Interessante notar que, para meus amigos, minha surdez também foi incorporada de maneira muito natural, tanto que, acredito, também não percebiam

¹ Segundo Goffman (2004), a visibilidade está ligada a condição do encobrimento do estigma e se caracteriza a medida que pode ser percebido pelos outros através da visão. No caso das pessoas surdas oralizadas, o estigma pode ser, em determinadas circunstâncias, facilmente encoberto, já que não possuem nenhuma deformação física que possa denunciá-lo.

minha diferença. Esse fato foi comprovado há alguns dias, quando reencontrei com uma amiga daquela época e, enquanto conversávamos, falei da minha atuação atual como professora surda e ela me perguntou: “*mas, quando você ficou surda?*” Diante da minha afirmativa de que já era surda quando estudávamos, me disse que não se lembra e que sempre me achou muito *normal*.

É evidente que, para muitos colegas da época, por não enfatizar minha diferença, o fato deve ter sido apagado de suas memórias, já que eu participava com desenvoltura de todas as atividades da escola e tinha uma estratégia que evitava perguntas e olhares preconceituosos: esboçava um sorriso como resposta para todas as perguntas, o que no máximo poderia ser julgado como pedantismo, ou ironia! Assim, conseguia manipular inúmeras situações, no que era totalmente incentivada por meus pais, preocupados com a falta de oportunidades que eu teria, dentro da sociedade da época, ainda hostil para com qualquer pessoa que fugisse dos padrões de “*normalidade*”.

Em casa, a leitura de jornais e revistas eram muito incentivadas. Lembro-me de pilhas de *Seleções*, de Readers Digest, trazidas pelo meu pai quando descartadas por alguns amigos com quem trabalhava. Aprendia muita coisa com elas e as informações que eu não conseguia absorver no cotidiano eram complementadas pelos meus pais e irmãos. Ainda não haviam legendas na televisão, mesmo assim, alguém se encarregava de me fazer acompanhar as novelas!

Assim, eu conseguia vencer todos os desafios do cotidiano, vivendo dentro de um grupo que me conhecia e me aceitava. Porém, os anos dourados da escola terminariam com a conclusão do curso colegial e eu teria que enfrentar outros desafios, sendo o maior deles o profissional. A sensação era a de abandono! Eu tinha medo e vergonha. Medo do desconhecido, de não encontrar na caminhada, professores e amigos iguais aqueles que me acompanhavam; vergonha, por antever as humilhações que provavelmente sofreria. Senti-me, então, abandonada numa selva. Mas o sonho de continuar meus estudos dependia de um emprego e esse era um desafio que eu teria que enfrentar sozinha. Não contaria mais com o amparo dos meus pais ou de meus colegas para traduzir falas e me livrar de situações constrangedoras.

Foi assim que me candidatei a uma vaga numa renomada rede de supermercados, em vésperas de Natal. A vaga a ser preenchida era de auxiliar de crediário, função que exigia entrevistas com clientes para aprovação de créditos. O

processo seletivo consistia apenas em uma redação, uma prova de matemática e entrevista com a supervisora de RH. Passei nas primeiras etapas e tive a sorte de participar de uma entrevista individual, onde o contato face a face me favoreceu. Sou ótima articulista e a surdez passou despercebida pela supervisora. Na prática de trabalho, as coisas se complicavam um pouco, porém eu encontrava sempre uma forma de contornar, sempre gentil e sorridente. Era muito querida pelos clientes que, por vezes, até preferiam ser atendidos por mim. Eu estava sempre muito atenta a todas as falas, procurava me inteirar de tudo o que acontecia ao meu redor. Na minha atuação, tinha apenas um inimigo invencível: o telefone. Estava sempre distante dele e, como haviam muitos funcionários no crediário, as chamadas para o setor eram atendidas pelo funcionário que estivesse por perto. Com o fim das festas natalinas e o declínio das vendas, muitos funcionários foram demitidos, minha recusa em atender ao telefone foi percebida e o meu segredo descoberto! Fui questionada pelo supervisor e tive que contar toda minha história, justificando minha omissão com o argumento de que necessitava do trabalho e tinha medo de não ser admitida, caso minha deficiência fosse mencionada. Apesar de apontar como falha minha omissão, o supervisor entendeu e validou o meu argumento, dizendo que realmente não teria contratado uma pessoa surda para trabalhar como auxiliar de crediário em vésperas de Natal! Porém, me emocionou quando disse que eu configurava entre os melhores auxiliares que passaram pela loja, era muito querida pelos clientes e os momentos em que havia “omissão de respostas” eram tidos como devaneios da adolescência. Não poderia deixar de reconhecer minha assiduidade e compromisso com o trabalho; assim, fui transferida para o escritório e fiquei livre do telefone!

Continuei na empresa por mais três anos, quando o grupo faliu. Teria mais uma vez que enfrentar novos desafios, tentei uma colocação em várias agências bancárias, sonho da maioria das jovens na época, porém, apesar de passar por todo o processo seletivo, eu era barrada nos rigorosos exames médicos das agências e, na época, não havia nenhuma lei sobre a admissão de pessoas deficientes que me amparasse.

Ingressei na antiga Rede Ferroviária Federal, fui aprovada em processo seletivo. Para minha felicidade, a empresa não tinha preconceitos em relação as pessoas com deficiência. Tentei também continuar meus estudos, mas não tive coragem de enfrentar as dificuldades que a barreira linguística impunha num ambiente que me era hostil.

Segui minha trajetória de vida. Meu sonho de ser professora foi sublimado pelo casamento e maternidade, onde eu também teria que contornar inúmeras dificuldades com relação aos cuidados com a saúde e educação de minhas filhas, já que ambas as situações exigiam um relacionamento com profissionais totalmente incapacitados para o atendimento de pessoas surdas. Tinha medo de que minhas filhas fossem vítimas de preconceito, percebia a preocupação delas em me transmitir as conversas que eu perdia nas reuniões escolares. Desde que começavam a entender alguma coisa, meu esposo e eu explicávamos a elas que eu não ouvia e que precisavam me avisar quando a campainha tocava, ou quando alguém me chamava pelas costas. Aprenderam isso de maneira natural. Jamais deixei de me envolver nas atividades escolares ou qualquer outra atividade que praticavam.

A maternidade foi a primeira experiência que me conscientizou de que eu não poderia me *omitir* em situações que envolviam a educação e a vida de minhas filhas. Até que em 2004, numa reunião escolar, fui informada sobre um projeto intitulado *Escola da Família*, onde vários cursos eram oferecidos por universitários em troca de bolsas de estudos e, entre eles, o de Libras. Foi grande o meu espanto ao saber que *aqueles gestos* que os meus pais me apontavam como *próprio dos surdos e que só eles entendiam* pudessem ser aprendidos. Matriculei-me no curso e, logo nas primeiras aulas, tive contato com os primeiros surdos sinalizados. Identifiquei-me de imediato com suas situações, olhares, trejeitos e emoções. Percebi que exatamente como eles, eu já utilizava um dos parâmetros da língua de sinais, quando interpretava modos de olhar, jeitos e indícios emocionais para completar a leitura orofacial e os contextos de fala. Porém, apesar dessa identificação, o choque cultural e linguístico foi muito forte. Eu estava diante de pessoas com quem eu me identificava, contudo tinha enraizado o conceito de que eram débeis mentais. *Eu* não podia ser como *eles*, mas percebia claramente que nunca tinha sido como os “*outros*”. Ignorava porquê não sabiam a língua portuguesa, como sobreviviam sem ter acesso às informações transmitidas pelas mais diversas mídias, sem entender os belos poemas, contos, romances de autores que eu aprendera a apreciar.

Conheci as comunidades onde interagiam e trocavam informações, percebia tudo como uma grande injustiça. Não tinham acesso a conversas familiares, não frequentavam todos os espaços, nem mesmo os religiosos, por falta de acessibilidade. Precisavam isolar-se em seu próprio país por falta de comunicação? Eu não tinha a resposta para uma única pergunta que me martelava a cabeça: porquê?

A primeira ideia foi que a língua de sinais, com certeza, favorecia esse atraso, já que sendo surda e oralizada, eu julgava ter possuído mais oportunidades. Só havia uma maneira de responder a todas essas perguntas que me inquietavam: aprender a língua de sinais e entrar na comunidade surda.

Minha aceitação na comunidade surda foi bastante problemática. Percebi de imediato que por questões de preconceito e não aceitação de sua língua, os surdos criaram um universo simbólico onde viviam, interagiam e desprezavam os ouvintes como colonizadores, em consequência de fatos políticos que os havia proibido ao uso da língua de sinais por mais de um século. Os surdos oralizados eram, então, considerados como pertencentes ao universo ouvinte, já que no seu entender, haviam aceitado a *colonização*.

Os mundos se dividiam entre o *dos ouvintes* e o *dos surdos*. Vivendo, até então, numa sociedade ouvinte, eu não aceitava e não entendia essa divisão. Não podia encarar como inimigos os meus pais, meu marido, minhas filhas e meus professores que tanto me incentivaram.

Iniciei um curso de Língua Brasileira de Sinais – Libras – na Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – Feneis² – de São Paulo e, pela primeira vez, tive contato com um professor surdo. Aprofundei meus estudos com um curso de formação de instrutores de Libras oferecido pela Feneis e, após a conclusão, fui contratada pela instituição para qualificação profissional de diversas áreas no contato com pessoas surdas. A maioria dos meus questionamentos já haviam sido respondidos. A aquisição de língua de sinais veio preencher aquele *buraco* que eu carregava e que não conseguia entender, possibilitou que eu encontrasse *outros semelhantes* e pudesse plenificar minha existência. Na vivência com grupos e professores surdos percebi o quanto me enganara no conceito das línguas de sinais. Fui contagiada pela beleza de suas formas e expressões, compreendi o quanto havia perdido em todos os anos em que fui privada do contato com a língua. A partir desse envolvimento com a comunidade, entendi a divisão de mundos que, a princípio, tanto me espantara. Sentia-me perambulando entre ambos sem que me sentisse completa

² Instituição não-governamental, filantrópica, sem fins lucrativos, com caráter educacional, assistencial e sociocultural. Nasceu com caráter estritamente político, atua principalmente em defesa das línguas de sinais, formação de instrutores e intérpretes (BRITO, 2013).

em nenhum deles. Parecia-me impossível uni-los e, ao mesmo tempo, impossível separá-los!

Tive imenso prazer em trabalhar na área de saúde, como qualificadora de profissionais do Hospital São Paulo. O curso era oferecido pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP –, frequentado principalmente por profissionais que lidavam com atendimento de usuários do hospital. O trabalho me envolvia, lembrava dos vários episódios em que, quando não conseguia fazer leitura labial dos médicos, saía do consultório com receitas de medicamentos, sem ao menos saber com detalhes para que deveria tomá-los! Do nascimento da minha primeira filha e dos profissionais com as bocas cobertas por bandagens que me impediam de entender o que deveria fazer, ou ser confortada diante de uma situação desconhecida e emocionalmente importante, lembro-me de um dos médicos que balançava demais a cabeça, olhava-me com olhos arregalados, como se eu pudesse entender algo com aquela expressão, até que, corajosamente, uma enfermeira tirou a máscara, percebi que dizia: “*doutor, me desculpe, mas ela é surda e preciso orientá-la!*” Por isso, emocionava-me com o interesse das enfermeiras em conhecer os principais sinais com os quais poderiam explicar aos pacientes os procedimentos. Uma das minhas alunas me disse certa vez que se sentia constrangida em atender uma pessoa surda e não poder explicar a ele o que estava fazendo e o porquê daquilo. O curso era de curta duração, além dos sinais básicos, procurávamos simular ocorrências envolvendo situações emocionais. A experiência foi rica por proporcionar aos profissionais um conhecimento além da aprendizagem linguística, que compunha também uma transmissão das subjetividades das pessoas surdas, tão importantes no relacionamento destes profissionais com os pacientes. Em quatro anos de trabalho, tive o prazer de ter apenas uma médica cardiologista como aluna, que me relatou emocionada que se sentia impotente por pensar que havia feito cursos de especialização em outros países e, talvez, não pudesse salvar a vida de um surdo brasileiro por falta de comunicação. Porém, verificamos que nessa área há prevalência da visão clínica, que luta pela “*cura e normalização*” da pessoa surda, sendo a língua de sinais apenas um paliativo.

Destacou-se também uma assistente social que passou a acompanhar mais de perto o caso dos pacientes surdos do hospital; dedicou-se profundamente ao curso e foi além da aprendizagem oferecida na qualificação.

Diziam-me os alunos que, após os cursos se iniciarem, aumentou a demanda de pacientes surdos usuários do hospital. Certa vez, apareceu um casal surdo com

uma criança de quatro anos de idade com febre alta e indícios de grave infecção. O médico plantonista inquietou-se ao verificar que a criança já se encontrava em estado grave e precisava de algumas informações importantes dos pais, essenciais para uma rápida medicação. Lembraram-se então da médica e assistente social que faziam o curso e elas conseguiram intermediar o contato entre os pais da criança e o médico. Choravam ao relatar o acontecimento que, provavelmente, deu a oportunidade de vida para uma criança. Contaram os pais que já haviam passado por diversos hospitais desde que a menina adoecera e que por não conseguirem se comunicar, a menina era medicada e voltava para casa, adoecendo novamente depois de alguns dias, até que amigos surdos lhes disseram que no Hospital São Paulo havia pessoas que sabiam Libras, e eles então se dirigiram para lá. O pediatra disse que o quadro infeccioso já estava agravado e comprometia gravemente a vida da menina.

A oportunidade de trabalho com professores surgiu com a chamada pela prefeitura de São Paulo para atender a qualificação de professores nas escolas inclusivas da rede. A experiência, apesar de igualmente rica, foi constrangedora! Minha experiência de vida me faz atribuir a importância da atuação dos professores como peça fundamental ao desenvolvimento social das pessoas. Como já dito, tive o privilégio de estar com profissionais de educação que não mediam esforços para encontrar estratégias para proporcionar o máximo de informações e aprendizados. Percebia que, diferente de meus professores, muitos dos que escolhiam o curso não tinham nenhum preparo para lidar com a inclusão. Eram-lhes oferecidos inúmeros cursos que os ensinavam teoricamente como lidar com pessoas diferentes e muitos dos que os cursavam não tinham nem mesmo alunos com necessidade especial. Percebia-se em alguns, pelo pouco interesse demonstrado, que o único objetivo na realização dessas qualificações era a aquisição de pontuações, que lhes dariam a chance de aumentar seus salários. As avaliações realizadas durante o curso não tinham efeito reprobatório, sendo suficiente a frequência de 75%. Outros mais dedicados e comprometidos com a educação reclamavam da precariedade dos cursos oferecidos com pouca duração de tempo, outros da imposição de lidar com inúmeras deficiências em sala de aula e a falta de material didático para atender a demanda, outros ainda com a total falta de identificação com as pessoas deficientes. Voltava para casa refletindo sobre os dois tipos de alunos que tinha que enfrentar: aqueles que escolheram o magistério e foram pegos de surpresa no meio do caminho, tendo que adaptar-se aos moldes da inclusão, sem a mínima vocação para isso; e aqueles

que prazerosamente aceitaram a tarefa, porém também não tinham suporte necessário.

Os diversos instrutores capacitados pela Feneis se distribuíam em várias instituições e seguiam modelo didático pedagógico apresentado nos cursos com duração de 360 horas, oferecidos somente a pessoas surdas para a atuação como instrutores. As pessoas ouvintes são capacitadas pela instituição para atuar como intérpretes.

Com o reconhecimento das línguas de sinais pelo Decreto 5.626/2005, houve necessidade da criação de cursos de formação de professores licenciados para o ensino da língua. Foi criado, então, o curso de Licenciatura em Letras Libras, um curso pioneiro, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, na modalidade semipresencial, que formou aproximadamente 450 professores surdos. O curso foi oferecido em onze polos em todo Brasil.

Os surdos de São Paulo se reuniam na sede da Feneis para estudar e se preparar para o exame vestibular que aconteceria na USP – polo paulistano. Fiquei imensamente emocionada quando verifiquei que fui aprovada nos exames. A iniciativa foi muito importante porque, até então, os instrutores de Libras atendiam a demanda de ensino apenas com o curso da Feneis que, apesar da carga horária de 360 horas e de ser muito bem elaborado, não oferecia todo o conhecimento necessário para uma atuação plena na docência.

Foram quatro anos de ricas experiências e aprendizados. Muitos surdos tiveram a chance de, pela primeira vez, cursar um nível superior. O curso estava todo estruturado para que tivéssemos a acessibilidade necessária. Tínhamos contatos com surdos de diversos estados brasileiros e o resultado foi um rico conhecimento de vários aspectos que envolvem toda a problemática da surdez e seus usuários, em diversos âmbitos. Várias pesquisas foram desenvolvidas, assim como a criação de muitos sinais que estão sendo utilizados pelos intérpretes.

Essa vivência, além da aprendizagem riquíssima, proporcionou uma aproximação entre surdos sinalizados e oralizados: aqueles possuíam maior domínio da Libras, enquanto esses dominavam melhor a língua portuguesa. O contato nas aulas presenciais e a execução das tarefas que deveriam ser feitas em ambas as línguas favoreceram o aprendizado das línguas pelas duas partes, como também diminuiu o preconceito que as separavam. Tínhamos encontros presenciais quinzenais na USP, onde trocávamos ideias e planos de melhoria para a educação

dos surdos. Participávamos de encontros e movimentos políticos para a educação, como resultado surgiu a primeira Associação de Professores Surdos de São Paulo, única no Brasil.

Formados em 2010, enfrentamos até agora o preconceito das instituições de ensino que não nos dão oportunidade de atuação. Por essa razão, foi com grande espanto que recebi a notícia de que havia sido selecionada pela FGV-EAESP para atuar como professora de Libras para alunos de graduação em Administração e Direito, já que a maioria dos professores atuantes no ensino de Libras em instituições de ensino superior são ouvintes pós-graduados. Segundo o coordenador do curso de graduação em Administração, minha experiência como pessoa surda favorecia a vivência com a diversidade que a escola pretende proporcionar aos futuros administradores.

Apesar do grande desafio de atuação com alunos de uma área que, a princípio, me era totalmente desconhecida, a experiência tem sido valiosa. O retorno dos meus alunos através do esforço para a aprendizagem de uma língua nova e a consciência de que o conhecimento proporcionado através do curso pode influenciar positivamente no processo de desenvolvimento de ações afirmativas e práticas de gestão diferenciada torna minha atuação imensamente prazerosa. O coordenador do curso de Administração costumava dizer que eu havia levado bons problemas para a escola, já que a partir das minhas necessidades todo um esforço de adaptação tem sido desenvolvido e, portanto, a escola está se preparando para o contato com essa diferença. Em contrapartida, posso dizer que a escola, principalmente meus alunos, tem me ajudado a desconstruir meus próprios preconceitos. Além da atuação profissional, a escola também possibilitou-me dar continuidade aos estudos.

Estava fora dos meus planos fazer um mestrado em Administração, já que toda minha formação e vivência acadêmica estava contida na área da Educação, porém, a sugestão de um amigo me fez ver que realmente poderia ser de grande valia para a comunidade surda que outras áreas fossem desbravadas. Eu tinha por conceito que a área administrativa envolvesse apenas questões racionais e matemáticas, até conhecer a linha de pesquisa em Estudos Organizacionais. Fiquei muito interessada ao saber que a área envolve questões sociais, entre elas, o estudo da diversidade. Era exatamente isso o que eu queria! Ainda assim, durante dois semestres, eu assisti as disciplinas como aluna especial. Me apaixonei pelas leituras que me foram apresentadas. Já não me contentava somente com as leituras voltadas para as

questões linguísticas das línguas de sinais, sentia necessidade de explorar temas que abordassem mais profundamente as questões sociais que prejudicam a inclusão das pessoas surdas. Novamente, a sensação de estar vivendo num mundo novo!

No ano seguinte, eu já me matriculava como aluna regular e fui recebida com imenso carinho pelo coordenador e professores da linha de pesquisa que não mediram esforços para que eu vencesse mais esse desafio. A empreitada exigiu grande transformação da dinâmica do curso e atuação dos professores. Para que eu pudesse acompanhar satisfatoriamente as aulas, foi necessária a atuação de um intérprete de Libras e permitido que eu escolhesse entre aqueles que eu julgasse mais capacitados para a atuação. O referencial teórico em língua inglesa foi substituído, na medida do possível, por leituras de autores brasileiros e uma estratégia de ensino diferenciada foi adotada pela escola para facilitar a transmissão de conceitos de estatística já que, apesar dos esforços dos professores em sala de aula regular, houve a necessidade de um acompanhamento individual da disciplina, para possibilitar minha comunicação direta com o professor. Além disso, não posso deixar de notar o envolvimento de meus colegas e da aceitação dessa forma inusitada de acessibilidade na figura do intérprete de Libras. Tudo isso, a meu ver, constitui uma rica fonte de aprendizados para todos os envolvidos.

O intérprete de Libras é um elemento atuante do processo, respeitado e valorizado pelos professores. A escola reconhece que sua atuação não pode se limitar à sala de aula, visto que há palestras, defesas e inúmeras situações que também compõem a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem do curso de mestrado. Durante a dinâmica em sala de aula e atividades extraclasse, anotamos inúmeras situações que envolvem pessoas surdas e atuação dos intérpretes em instituições de ensino superior, uma delas é a falta de vocabulário para as diversas áreas. Os intérpretes que me acompanham na instituição, assim como eu, são militantes das causas surdas e diversas situações observadas e vividas poderão servir como fonte para melhorias e incentivo de permanência de surdos em cursos de pós-graduação.

O contato com os diversos autores da linha de pesquisa leva-nos a reflexões profundas sobre mudanças sociais nos diversos universos em que transitam as pessoas surdas. São longas as nossas conversas sobre o assunto e isso torna ainda mais interessante o curso.

Vejo, quando retrocedo em meus pensamentos, que por preconceito e desconhecimento fui privada do contato com as línguas de sinais, assim como muitos

surdos na época. Porém, a realidade é que a vida acabou por me oferecer ricas experiências que eu não poderia deixar de registrar. Acabei por aprender tardiamente, fiz um curso superior com amigos surdos e, hoje, pela primeira vez, tenho oportunidade de estudar numa escola regular com a presença de um intérprete!

Em toda essa vivência, eu observo a atuação dos professores e a importância da escola na formação dos cidadãos. Percebo que não importa com *quem* se lida, porém *como* se lida. Sou feliz por ter encontrado em meu caminho profissionais que se capacitam no contato com o outro, nos quais me espelho.

É pensando nisso que essa dissertação de mestrado pretende abordar a atuação de professores surdos e ouvintes em contato com alunos surdos. Difícil distanciar-me dos vários papéis que represento em mundos distintos. Existe, então, um profundo envolvimento com a questão. Lembro-me, então de Lucy K., surda que teve surdez pós-língual, assim como eu, e que causou profunda impressão a Sacks (1980, p. 16) com a citação: “*sinto-me em dois mundos, sem pertencer verdadeiramente a nenhum deles*”. A sensação é realmente essa; ainda busco resposta àquela pergunta que fiz quando tive o primeiro contato com outra pessoa surda: porquê?!

1. INTRODUÇÃO

1.1 Objeto do estudo

Os efeitos da globalização e avanços tecnológicos tornam cada vez mais heterogêneos os meios organizacionais. A diversidade tem sido objeto de atenção nos meios acadêmicos, uma vez que as transformações ocorridas nos últimos anos, aliadas aos movimentos constituídos pelas minorias em defesa de seus direitos, tornam o cenário atual bastante diversificado: mulheres, progressivamente, não mais se submetem a hegemonia masculina, denunciam os abusos praticados consigo; negros não aceitam mais a discriminação baseada na cor de sua pele; deficientes e homossexuais não mais se submetem aos processos de normalização que ocorriam no passado. Porém, ainda se percebe um preconceito muito grande na aceitação dessas diferenças nos meios laborais, sendo a diversidade muitas vezes apenas tolerada e as práticas inclusivas camufladas em processos que inserem os indivíduos nas organizações apenas para cumprimento de exigências legais, ou, como apontado por Viana (2010, p. 162), *“por atitudes meramente caridosas e não por acreditar na capacidade e competência dessas pessoas”*.

Ainda não há definições claras sobre o termo diversidade, sendo as práticas adotadas baseadas em conceitos, que variam entre: os restritos, que definem como diversos os grupos de raça, etnia e gênero; até os mais amplos, que definem como diversos todos os seres humanos, isto é, todos são diferentes (NKOMO; COX, 1999). A falta de conhecimento sobre as especificidades do conceito e o desconhecimento das reais necessidades das pessoas envolvidas no construto, dificultam o processo de inclusão dessas pessoas, principalmente, das categorizadas como deficientes, onde se encontram poucos trabalhos desenvolvidos na área de administração de empresas.

Para essa categoria, há necessidade de um esforço maior por parte das organizações, pois além de destruir a barreira do preconceito, visto como principal agravante na inclusão de todas as diversidades, há necessidade de modificar-se também o espaço físico, para tornar acessível o ambiente a essas pessoas. Percebemos que entre essas duas mudanças, a segunda tem sido efetuada com maior facilidade pelas organizações, no entanto a primeira está longe de ser alcançada, tornando a inclusão um conceito indefinido, realizado apenas

parcialmente. Sofrem os protagonistas desse processo de ambos os lados: as instituições, que pouco preparo tem tido para as práticas inclusivas; e os deficientes, que sofrem mais com a deficiência social em incluí-los, do que com aquela que carrega como estigma em seu próprio corpo.

O processo de exclusão pela falta de preparo que começa pela instituição familiar e se estende na escola e, conseqüentemente, nos meios laborais. Segundo dados do censo demográfico de 1991, cerca de 60% das pessoas com deficiência não foram alfabetizadas, sendo que as deficiências mentais, auditivas e visuais são as que mais contribuem para essa realidade (NERI et al, 2003).

No que se refere a inclusão dos surdos, a falta de escolaridade tem sido um forte agravante para a inclusão no mercado de trabalho, embora haja uma preocupação em educá-los; desde os primeiros relatos sobre surdez, no século IV a.C., o filósofo Aristóteles dizia que os surdos eram menos educáveis que os cegos, partindo da suposição de que todos os processos envolvidos na aprendizagem ocorrem através da audição (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001).

Estudos realizados por Soares (1999) apontam grande movimentação dos médicos em realização de pesquisas que pudessem comprovar os dizeres de Aristóteles e, embora a preocupação dos mesmos fosse com os aspectos fisiológicos da questão, foram eles os primeiros a comprovar que não havia impedimentos cognitivos para a educação dos surdos. Porém, os esforços iniciais para educá-los, respeitando-se a diferença linguística da língua gestual, deu-se com Charles Michel de L'Épée, um abade católico de Versailles que, preocupado com o fato dos surdos morrerem sem serem ouvidos em confissão, buscou entender a língua sinalizada e através dela criar um método que pudesse alcançar o desenvolvimento cognitivo dos surdos. A dedicação do abade no aprendizado da língua dos surdos rendeu muitos frutos ao seu trabalho, pois conseguiu que a maioria deles se tornassem professores de escolas fundadas dentro e fora de Paris, além de alguns mestres e doutores em várias áreas do conhecimento. Um grande exemplo é a Universidade Gallaudet – EUA – fundada por um professor surdo, Huet, que teve sua formação em uma das escolas de L'Épée e, como professor, um de seus alunos surdos (SACKS, 1980).

Apesar da língua de sinais ter obtido sucesso na educação de surdos em um grande período da história, a baixa escolaridade das pessoas surdas deu-se, principalmente, pelos vários processos que passaram em busca de normalização. Esperava-se que os surdos obtivessem maior sucesso escolar por meio da aquisição

da fala e, para que não “contaminassem” a educação dos surdos pela influência cultural, a maioria dos quinhentos e cinquenta professores surdos que atuavam nas escolas da época foram demitidos e substituídos por professores ouvintes, que dedicavam maior parte de seu tempo em práticas de oralização, deixando para segundo plano a instrução escolar (SACKS, 1980; SOARES, 1999). Não encontramos argumentos para que não se mantivesse a metodologia de ensino iniciada pelo abade, a não ser o preconceito linguístico, já que os resultados obtidos provavam a eficácia do método, precisando apenas ser aprimorado.

A língua de sinais começa a ser valorizada a partir de 1960, com estudos linguísticos de Stokoe, demonstrando que a língua de sinais possui todos os universais linguísticos das línguas orais. A maioria dos pesquisadores passa a reconhecer que a língua tem influência fundamental para a educação e inclusão social dos surdos (SACKS, 1980; SKLIAR, 2005; MACHADO, 2008), porém os longos anos de privação do uso, submetidos a metodologias que não levaram em consideração a língua de sinais como língua materna, aliados a anos de privação do seu uso, tiveram como consequência o prejuízo de uma aprendizagem insatisfatória, tornando-se analfabetos funcionais.

Foi longo o caminho de lutas e movimentos para que, depois de valorizada, a Libras fosse finalmente oficializada e reconhecida como língua oficial. Essas lutas e movimentos foram encabeçados, principalmente, por pessoas surdas (BRITO, 2013). Com base em nossa vivência e atuação nos movimentos de reivindicação dos direitos a educação dos surdos, podemos dizer que a maioria dessas pessoas que vêm encabeçando esses movimentos de luta, contínuos até os dias atuais, são professores surdos em busca de melhor condição de inclusão social de seus pares.

Após a valorização e o reconhecimento das línguas de sinais como língua materna dos surdos, busca-se implementar a proposta bilíngue nas escolas, tendo por base uma metodologia que utilize a Libras como língua de instrução e como modelo os estudos efetuados na Dinamarca e Suécia, onde surdos educados sob essa metodologia atingiram um nível de aprendizagem comparável ao dos alunos ouvintes (LEITE, 2004).

Sabemos que vários esforços tem sido realizados por parte de profissionais de educação em busca de estratégias que conduzam o processo de maneira eficiente. Não cabe apenas à escola a obtenção de bons resultados, porém a atuação de professores é a base de todo o processo da formação de indivíduos que repercutirá

nas outras instituições. Esse cenário é representado por professores surdos e ouvintes, porém aqueles ainda encontram barreiras para a atuação nas instituições de ensino, embora tenham formação superior.

Quando se faz referência a professores surdos, automaticamente se associa a disciplina de Libras como atribuição que lhes compete. Esquece-se de que há surdos pedagogos, licenciados em matemática, português, informática, biologia e outras áreas, no entanto poucos são chamados para atuar. Escolas de educação bilíngue são dirigidas por professores ouvintes que desconhecem a língua de sinais, ou qualquer especificidade de ensino que envolva as pessoas surdas. O sistema não exige que gestores de educação tenham conhecimento da língua de sinais para dirigir uma instituição de ensino que educa pessoas surdas e usuárias dessa língua, porém exige que pedagogos surdos sejam aprovados em concursos ministrados em uma língua, para eles, estrangeira.

Por outro lado, também encontram restrições para o ensino das línguas de sinais, prática conquistada por eles nos movimentos já citados, sendo a maioria das vagas ocupadas por professores ouvintes, mesmo nas instituições de ensino que praticam a educação bilíngue que também se mantém às custas de suas lutas e conquistas. Atuam nas escolas como instrutores e suporte para professores ouvintes.

Uma das justificativas para esse procedimento é que a exigência legal para o exercício da docência na educação de surdos deva ser praticada por professores bilíngues. O paradoxo evidencia-se no fato de que os rápidos cursos de qualificação na língua de sinais, ministrados por professores surdos, são suficientes para tornar bilíngues os professores ouvintes, porém nenhum tipo de curso de especialização em língua portuguesa rápido, ou duradouro, é oferecido aos professores surdos para que possam atuar com seus pares.

Há, nos dias atuais, uma “febre” de ensino e aprendizagem da Libras em diversas áreas de conhecimento e atuação profissional, como se os cursos administrados em poucas horas fossem suficientes para capacitar os profissionais ao contato com os surdos. Mesmo que assim fosse, são muitas as questões que envolvem a educação, não apenas os fatores linguísticos. Lembramos aqui as palavras de Gallaudet, citadas por Skliar (2013, p. 13): *"deve-se acreditar que uma vez resolvido o problema da linguagem fica resolvido, automaticamente, o problema da educação dos surdos? Acaso linguagem e educação são sinônimos?"*

Dessa forma, o foco deste trabalho é a formação de professores que atuam na educação dos surdos, partindo do pressuposto de que a escola é a base da formação de todo cidadão. No que diz respeito a pessoa surda, podemos dizer que a influência das instituições de ensino torna-se ainda mais forte, visto que muitas crianças chegam sem ter aprendido nenhuma língua, sendo transferida aos professores a difícil tarefa do mapeamento do mundo e socialização primária. Nosso estudo limitou-se a escolas e professores no estado de São Paulo, no qual pretende-se responder a seguinte pergunta: **Qual é o preparo e como se realiza o trabalho educacional de professores surdos e ouvintes, para atuação com alunos surdos nas escolas estaduais e municipais de São Paulo?**

1.2 Justificativa para o estudo

Pretende-se com este trabalho despertar um novo olhar para a educação dos surdos, baseando-se principalmente no respeito ao conhecimento das especificidades que envolvem as pessoas surdas que, apesar de inseridas na categoria de deficientes pelo modelo clínico, clamam possuir uma diferença cultural em consequência da diferença linguística. Esse fator torna diferenciada sua forma de ver e entender o mundo, criando assim uma cultura própria, seu principal fator de acessibilidade física é um ser humano: o intérprete de Libras. Além disso, existe a falta do conhecimento sobre as diferenças individuais existentes nessa diferença, tais como: graus de surdez, uso fluente ou não das línguas de sinais, envolvimento familiar, entre outros. Não se pode elaborar práticas de inclusão tomando por base um estereótipo de pessoa surda, se quisermos assegurar-lhes uma inclusão adequada nas instituições. Para isso, é preciso que sejam vistos quando se pronunciam em sua língua gestual e ouvidos no sentido figurado da palavra, porém nem sempre são incluídos na elaboração de propostas inclusivas nas organizações, principalmente nas instituições de ensino, e nem sempre têm o direito de representar-se, ficando a maior parte dessa tarefa a cargo das pessoas ouvintes.

Na elaboração deste projeto de pesquisa, foram reunidas informações e ideias que nos levam a refletir sobre as relações de poder que envolvem as práticas adotadas para a inclusão das diversidades nas organizações, em particular na percepção das dificuldades encontradas por professores surdos para atuar nas instituições de ensino. Tal fato leva-nos a refletir sobre os conceitos de desigualdade

categórica apontados no trabalho de Conceição (2013), no qual a autora coloca que a negação de oportunidade aos negros no mercado de trabalho beneficia os brancos e que, talvez, esse fato se baseie em concepções do passado, quando brancos acreditavam que os negros pertencessem a uma raça inferior. É evidente que a negação de oportunidade aos surdos no exercício da docência beneficia ouvintes. Será que em situação similar podemos dizer também que essa não aceitação ainda se prenda ao fato de, no passado, serem estes considerados incapazes de aprender e, portanto, incapacitados para a prática docente?

Talvez um enraizamento desses conceitos, que definiam os surdos como deficientes intelectuais, tenham forte influência na escolha desses profissionais em atividades que priorizam as práticas intelectuais. Esquecemo-nos de que o sucesso alcançado por L'Épée, que pode ser considerado a base da educação dos surdos, deve-se, segundo Sacks (1980, p. 30), principalmente ao fato do abade *“ter prestado a máxima atenção a seus pupilos, ter aprendido sua língua (o que provavelmente não fora feito antes por nenhum ouvinte)”*. Outra questão foi a forte identificação de alunos surdos com professores surdos que, provavelmente, foram adequadamente formados por eles e seus seguidores.

É preciso que consideremos a barreira linguística como o principal fator das dificuldades, porém não a única, pois existe o peso de atitudes desrespeitosas em relação a formação e capacitação de professores, principalmente dos professores surdos, esquecendo-se de que são o alicerce na oferta de conhecimentos para a criação de ações afirmativas que, eficientes ou não, transitam nas instituições.

Pudemos ver também que, apesar de várias pesquisas demonstrarem que a surdez não afeta a capacidade cognitiva das pessoas surdas e de inúmeros esforços despendidos para minimizar os preconceitos, um resultado satisfatório ainda está longe de ser alcançado.

Alguns pais, desejosos de que seus filhos tenham melhores oportunidades, buscam normalizá-los e recorrem a implantes cocleares³, antes mesmo de obter informações precisas a respeito da intervenção. Constatamos o fato em evento realizado por um grupo de fonoaudiólogos, no que muitos pais, acompanhados de crianças surdas que se submeteram ao processo nos disseram que a busca pela

³ O implante coclear é um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, afim de ser decodificado pelo córtex cerebral.

intervenção tem por objetivo proporcionar aos filhos melhores condições de aceitação social e oportunidades. A língua de sinais é utilizada pelos profissionais de saúde no processo de aquisição de fala e escuta da língua oral. Lembramo-nos do dizer do otologista Itard⁴, que nos parece bem atual, embora expresso em 1835:

Os surdos acreditam que são iguais em todos os aspectos. Devemos ser generosos e não destruir essa ilusão. Mas, independente daquilo em que acreditam, a surdez é uma enfermidade e devemos curá-la, independente de perturbar ou não a pessoa que dela sofre (ITARD, apud LANE, 1992, p. 191).

Nessa questão, Lane (1992) critica também a comunidade médica, alegando que alguns pediatras se dispõem a permitir uma intervenção cirúrgica quando os riscos são relativamente baixos. Essa tem como propósito salvar a vida da criança, porém no caso do implante coclear, além de invasiva, a cirurgia é de resultados incertos.

Não se vislumbra nesse caso qualquer urgência em salvar vidas, ou quaisquer provas de que o implante se deva fazer durante a infância; quer seja implantado cedo ou tarde, o mais provável é que a criança dependa da comunicação gestual. E podemos estar certos de que, nesta questão, a criança não pensaria como seus pais quando atingisse a idade adulta (LANE, 1992, p. 2).

É compreensível a preocupação dos pais com o futuro de seus filhos e a busca por melhores oportunidades para eles, pois raramente têm contato com adultos surdos bem sucedidos. Ou veem relatos de adultos surdos que, embora tenham formação superior e nível de escolaridade razoável, não conseguem ascensão profissional dentro das empresas, exercendo muitas vezes atividades de cunho produtivo, frequentemente isolados no ambiente de trabalho, sem ter quem entenda sua língua.

Temos notado o enfraquecimento dos argumentos para incentivar os jovens surdos para o trabalho intelectual, muitos até mesmo são estimulados pela família a recorrer à aposentadoria, sob alegação de incapacidade; outros esforçam-se por completar o ensino médio; e muitos, principalmente os que estudam em escolas públicas, alegam que isso é o máximo que conseguem atingir para que lhes sejam garantido pelo menos um trabalho digno.

⁴ Jean Marie Gaspar Itard (1755-1838) foi um médico que incorporou-se ao Instituto Nacional de Educação dos Surdos de Paris, após ver fracassadas suas tentativas para a cura da surdez. O tratamento desenvolvido por Itard visava a aquisição da fala e o aproveitamento dos restos auditivos.

A escola para eles torna-se, muitas vezes, um local de sacrifícios. Alguns nem mesmo tiveram o aprendizado de uma língua, outros são submetidos a atuação de intérpretes despreparados e professores que não sabem sua língua. Sabendo-se que a maioria dos surdos são nascidos em família de ouvintes, podemos deduzir que muitos nem mesmo podem contar com o apoio da família na realização das tarefas escolares, porque esses também não conseguem comunicar-se satisfatoriamente com eles. Não é de se estranhar que realmente não se sintam atraídos pela escola.

As políticas educacionais dependem da ação de professores que, muitas vezes, nunca tiveram contato com uma pessoa surda; outros aprenderam alguma coisa em caráter emergencial; e alguns ainda se engajam na verdadeira luta pela educação dos surdos, aprimorando seus conhecimentos na vivência das escolas públicas de ensino.

Nesse cenário encontramos professores surdos e ouvintes. Como já dissemos, aqueles encontram desvantagens na atuação por conta de atitudes burocráticas e, muitas vezes, preconceituosas, sendo amplamente combatidas pelas comunidades surdas, porém não atendidas.

1.3 Objetivo do estudo

Este trabalho tem por objetivo investigar a formação e a atuação dos professores surdos e ouvintes no estado de São Paulo. Na dimensão teórica, pretende gerar conhecimento dos principais problemas enfrentados pelos envolvidos na questão: professores surdos e ouvintes; coordenadores de ensino; intérpretes e representantes do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – Cefai –, entendendo-se que as inúmeras mudanças de estratégias verificadas na educação de surdos têm proporcionado um atraso significativo na inclusão social dessas pessoas. Na dimensão prática, pretende-se que os resultados possam gerar alternativas de ação que reduzam as diferenças de formação entre professores surdos e ouvintes, que dificultam a ação dos primeiros como professores, impossibilitando a igualdade de atuação de ambos.

Para atender o objetivo da pesquisa, ou seja, avaliar a formação dos professores surdos e ouvintes que trabalham com alunos surdos, foram visitadas três escolas que atuam com educação de surdos: duas pertencentes à rede municipal de ensino, uma que adota a política de educação inclusiva, e outra, bilíngue; a terceira,

estadual, situa-se no interior de São Paulo, e também adota a política de educação inclusiva. Também foram entrevistados professores surdos e ouvintes, um auxiliar de diretoria, coordenadores pedagógicos, intérpretes de Libras, representantes do Cefai e do Centro de Apoio Pedagógico Especializado – Cape. As entrevistas deram-se da seguinte forma: com os professores surdos, foram filmadas em língua de sinais; com os ouvintes, gravadas em áudio, vídeo e por e-mail, na maioria dos vídeos houve colaboração de um intérprete de Libras. Todas foram transcritas e submetidas a análise de conteúdo, as que estão em áudio foram transcritas por um colaborador ouvinte.

Os sujeitos participantes foram escolhidos de maneira não aleatória. Na tentativa de apresentar um quadro diversificado, procurou-se por professores surdos que atuam em escolas diferentes, sinalizadores e oralizados, de diferentes formações. O mesmo procedimento se deu com os ouvintes, sendo escolhidos por atuarem em escolas de políticas educacionais diversas, fluentes ou não em língua de sinais. Quanto aos intérpretes, um atua em instituição de nível superior, o outro em escola estadual inclusiva, e o terceiro foi observado em escola municipal inclusiva. O auxiliar de diretoria e os coordenadores trabalham na rede municipal de ensino, mais precisamente em escola bilíngue e regular inclusiva.

2. Contexto da educação e formação de professores

Integração, inclusão e inserção são palavras frequentemente encontradas na literatura sobre diversidade. Embora tenham significados diferentes, essas práticas ainda se confundem, talvez porque seus conceitos não estejam claramente definidos.

Como o trabalho tem uma ligação intrínseca com as práticas inclusivas, recorreremos à leitura de alguns autores que abordam a questão, além de outros que tratam de temas fortemente relacionados com a questão, como identidade, cultura e socialização.

2.1 Conceitos de inclusão

Sassaki (1997) diz que os conceitos inclusivistas são recentes na sociedade moderna, surgiram a partir de movimentos que tem por objetivo a construção de uma sociedade mais justa. Diz o autor que a sociedade atravessou diversas fases de práticas sociais – lapidadas, principalmente, por pessoas que tinham necessidades especiais resultantes de deficiências⁵ –, até chegar ao paradigma da *inclusão*, que objetiva uma sociedade para todos.

Após um período de exclusão, em que as pessoas deficientes eram consideradas incapazes ao convívio social, desenvolveu-se um período de modelo médico da deficiência, no qual “*a pessoa com deficiência é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada etc., a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações*” (SASSAKI, 1997, p. 29).

Com o paradigma da *integração* surgem os processos normalizadores. Com o objetivo de inserir socialmente as pessoas com deficiência foram criadas instituições e ambientes onde essas pessoas poderiam aprender a lidar com as regras sociais da sociedade majoritária. Foi nesse período que surgiram as escolas especiais, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais e associações desportivas especiais (SASSAKI, 1997).

⁵ Sassaki utiliza o termo necessidades especiais por considerar que o termo “*deficiente*” seja pejorativo ou desagradável. O autor prefere fazer uso das expressões: **peessoas portadoras de necessidades especiais, pessoas com necessidades especiais e portadores de necessidades especiais**. Diz também que os termos “*portador de deficiência*” e “*pessoa portadora de deficiência*” também estão sendo evitados, e quando há necessidade de menção à deficiência a título de explicação, deve-se utilizar o termo “**pessoa com deficiência**” (SASSAKI, 1997, p. 15).

Sassaki pontua ainda que o paradigma da *integração* em nada difere do modelo médico da deficiência e que não satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência, já que se observa que os processos normalizadores continuam sendo aplicados e a prática de integração é um processo que depende unicamente do esforço da pessoa com deficiência, que deve se esforçar para superar as barreiras físicas e sociais, não sendo exigido nenhum esforço da sociedade para isso.

Ao contrário da *"integração"*, a *"inclusão"* prevê que toda a sociedade se adapte para receber a pessoa com deficiência, enquanto, por sua vez, esta também se prepare para adaptar-se ao meio. Nesse processo é necessária a ação conjunta dos excluídos e da sociedade em geral, para a elaboração de práticas efetivas que solucionem os problemas encontrados por ambas as partes:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios, mobiliário e meios de transportes, e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também do próprio portador de necessidades especiais (SASSAKI, 1997, p. 40).

Contudo, Aranha (2001) ressalta que a palavra *"inclusão"* tem sido utilizada nos meios organizacionais por simples modismo e, muitas vezes, como rótulo vazio de significação social. A autora faz uma narrativa sobre o processo histórico que deu origem ao termo, cuja construção foi baseada na luta de diferentes minorias em busca de seus direitos, e que a ignorância na observação desses processos implica na perda da compreensão de seu sentido e significado. Sobre a diferença entre os termos *inclusão* e *integração*, aponta que esta implica no aprontamento do sujeito para a vida na comunidade, enquanto aquela vai além disso, já que também busca as condições que garantam o acesso e a participação na vida comunitária.

2.2 Estudos sobre diversidades e inclusão no mercado de trabalho

Na área da Administração de Empresas, vários estudos têm sido desenvolvidos com base no trabalho de Nkomo e Cox Jr. (1999), mostrando que a promoção em políticas públicas de ações afirmativas com relação à diversidade é tendência em diferentes países. A ação tem sido incentivada como fator de extrema importância para as empresas, partindo do pressuposto de que a empresa que adota uma política

de diversidade tende a ter uma imagem corporativa positiva, além de tornar mais justa a sociedade na qual se insere. Dessa forma, as práticas de inclusão de diversidades nas empresas têm sido adotadas como vantagem competitiva, especialmente em ganhos de imagem ou balanço social.

Um dos primeiros trabalhos brasileiros sobre o tema "*diversidade*" foi apresentado por Fleury (2000). Nesse estudo, a autora aponta que a questão das minorias tem sido tema relevante nos EUA e Canadá e, em consequência de movimentos políticos realizados na década de 1960 em defesa da integração racial, algumas leis foram criadas para que todos tenham oportunidade de educação e emprego. Surge, então, a necessidade de avaliação da diversidade existente e a criação de práticas que objetivassem não apenas o cumprimento da lei, mas, que em contrapartida, também oferecessem oportunidades mais justas e relacionamentos mais humanos. No Brasil, porém, o interesse pela gestão da diversidade cultural começa a tomar vulto a partir dos anos 1990, com empresas subsidiárias de multinacionais norte-americanas tomando como modelo a atuação das matrizes. A autora baseia-se no resultado de uma pesquisa realizada com empresas subsidiárias, apontando a necessidade de adequar as ações com base na cultura local, sendo imprescindível possuir um foco mais estratégico, já que o tema é bastante relevante em um país como o Brasil, que se proclama democrático e sem preconceitos.

Em 1991, é promulgada a Lei brasileira 8.213, também conhecida como *Lei de Cotas*, que obriga as empresas a inserirem em seus quadros uma porcentagem de pessoas com de necessidades especiais, dando-lhes as mesmas oportunidades oferecidas aos não portadores. Diante de tal obrigatoriedade, surgem diversas dúvidas, como por exemplo: quais vagas deveriam ser indicadas para a deficiência em questão; a existência ou não de tal vaga; onde recrutar o profissional que atenda a exigência da empresa, entre outros. O que se espera atingir com a *Lei de Cotas* é, a princípio, a inserção do deficiente no ambiente de trabalho para que as barreiras de preconceito possam ser quebradas e, a longo prazo, que essa inserção possa ser efetuada de maneira natural, sem a necessidade de fixação de cotas mínimas de acesso.

O principal mecanismo acionado por essa Lei é a determinação de que empresas com cem ou mais empregados insiram em seus quadros 2% a 5% de pessoas portadoras de deficiências. Ao Ministério do Trabalho e Emprego coube a fiscalização, avaliação e controle das empresas, além da estatística sobre o número

de empregados com deficiências e vagas preenchidas. Essa delegação foi dada através do Decreto 3.298/1999. Em 2006, as atividades foram assumidas pela Secretaria de Inspeção do Trabalho – SIT –, que elegeu naquele ano a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, como seu objetivo estratégico. Essa iniciativa contribuiu para que aumentasse o número de pessoas com deficiências inseridas no mercado de trabalho (CLEMENTE, 2008).

Porém, Sasaki (1997), diz que o sistema de cotas não é um fato novo. No Brasil verifica-se uma reserva de vagas para pessoas com deficiências desde a década de 1960, quando ainda se tinha uma visão assistencialista e paternalista sobre essas pessoas. Diz ainda que, hoje, o Brasil está dividido, a exemplo de muitos outros países, entre os que defendem e rejeitam o sistema. Menciona estudos que denunciam fraudes e discriminação inversa, bem como pouca eficácia da lei. Nos dias atuais, as ações afirmativas tendem a basear-se em outros valores que são defendidos, principalmente, pelos movimentos de pessoas com deficiências.

As ações afirmativas atuais se alinham com a visão de locais de trabalho acessíveis nas empresas inclusivas e com uma mente aberta, capaz de perceber e utilizar todas as potencialidades humanas (baseadas em Inteligências múltiplas), todas as oportunidades latentes ou disponíveis (coerentes com os valores de empoderamento, inclusão, diversidade etc.) (SASSAKI, 1997, p. 90).

Diversos estudos envolvendo a diversidade foram desenvolvidos por Hanashiro (2004; 2005; 2006; 2011), os quais apontam a escassez da produção acadêmica na área da diversidade e de pesquisas que traduzam a realidade brasileira. Em uma reflexão sobre a produção teórica e as práticas evidenciadas nas organizações, a autora analisa as diferentes teorias que abrangem os conceitos de diversidade e constrói um quadro teórico partindo dos estudos de Nkomo e Cox Jr. (1999). Conclui que o conhecimento teórico sobre a questão da diversidade encontra-se ainda em estágio inicial de uma teoria em construção e que é preciso um estudo mais amplo e profundo dos conceitos, bem como conhecer como se constroem e se estabelecem os conceitos de “*grupos de minoria*” e “*grupos dominantes*”. Ainda que as relações desses grupos sejam impregnadas de poder e interesse, faz sentido entender quem são os majoritários e os minoritários apontados (HANASHIRO, 2004).

Entende-se que não só os conceitos de grupos e minorias devam ser definidos, mas também um conhecimento individual dos atores que fazem parte desse grupo

para que se possa gerir as organizações, tendo-se em conta que a diversidade é um fenômeno socialmente construído e sofre influências culturais do grupo ao qual pertencem os indivíduos. Em estudos que envolvem a gestão de diversidades, a mesma autora pontua que, embora haja um entendimento de que a gestão da diversidade é uma condição central para o sucesso,

Não há uma maneira única e melhor para a gestão da diversidade, pois cada empresa é produto de uma realidade socialmente construída a partir de significados que os atores atribuem a um conjunto específico e talvez único de diferentes formas internas e externas à organização (HANASHIRO, 2004, p. 14).

Para corroborar essa afirmativa, a pesquisadora investiga as atitudes e postura de aceitação e rejeição das práticas de diversidades de diferentes atores. Num quadro, que tem como modelo teórico os estudos estadunidenses, percebe-se que os sujeitos beneficiados tendem a aceitar tais práticas visando a obtenção de ganhos e rejeitá-las com receio ao estigma; enquanto que os não beneficiados tendem a aceitá-las baseando-se nos objetivos da justiça social e rejeitá-las quando temem uma discriminação reversa, ou seja, quando sentem que o grupo beneficiado pode ser uma ameaça à sua posição dentro da empresa, sentindo-se desfavorecidos com relação a minoria (HANASHIRO, 2010).

Em outro estudo realizado em 2011, sobre comportamento inclusivo nas organizações, Hanashiro reafirma que a inclusão de diversidades não significa inserção quantitativa de membros de minoria, fundamentando-se também na percepção de comportamentos desses membros que, ao se sentirem menos incluídos, poderão reagir com sentimentos negativos, tais como ódio, ressentimento e retaliação. Tomando por base o trabalho realizado por Ferdman et al (2009), a autora nos diz que:

O construto de inclusão é multifacetado e se compõe de duas partes: 1) comportamento inclusivo – por uma pessoa e membros de seu grupo de trabalho, assim como políticas e procedimentos organizacionais que promovem um clima inclusivo; 2) a experiência da inclusão – o senso psicológico por parte de um indivíduo que ele/ela está realmente sendo incluído (HANASHIRO, 2011, p. 6).

Pesquisa semelhante foi desenvolvida por Vergara e Irigaray (2007), envolvendo as percepções do público interno e externo sobre a política de cotas. O estudo foi realizado numa empresa de transporte aéreo, onde foram ouvidos os

empregados com necessidades especiais, seus colegas de trabalho, os gerentes de recursos humanos e marketing, bem como passageiros. Os autores observam que há uma lacuna a ser preenchida para a integração de deficientes no ambiente de trabalho. Com relação as implicações do estudo para a academia, Vergara e Irigaray (2007, p. 11) colocam que “*é papel dos pesquisadores buscarem compreender melhor a realidade dos indivíduos – neste caso, os deficientes físicos – cujas vozes são silenciadas pelos discursos organizacionais*”. A percepção de que nas práticas de integração da diversidade nas organizações ainda prevalece a ótica da piedade, do estigma e do utilitarismo é manifestada na nomeação das categorias encontradas como resultado do estudo: justiça piedosa, barganha dolorosa, utilitarismo cínico, inclusão forçada e ganho social.

Em 2009, Irigaray investiga a efetividade da implementação de políticas de estímulo à diversidade em filiais brasileiras de uma empresa multinacional. A escolha dessa empresa se deu em virtude de ter sido encontrado um número menor de denúncias das ocorrências de práticas discriminatórias em relação a outras. O resultado da pesquisa, que abrangeu a análise de documentos e entrevistas com representantes de minorias e não minorias, mostra que os discursos praticados pela empresa são pouco efetivos por diversos motivos. Também verificou-se que as minorias são responsáveis em parte por esses resultados, pois em muitos casos há uma interiorização do estigma em atitudes de aceitação das discriminações e não reivindicação dos seus direitos, com medo de represálias e desemprego. O enraizamento dos preconceitos é encontrado em todos os membros da empresa, inclusive entre as minorias. Foram apresentadas na pesquisa pessoas que representam as categorias gênero, raça e etnia; as pessoas deficientes não foram mencionadas.

Conceição (2013) trata das desigualdades existentes entre grupos sociais determinadas pelas categorias a qual pertencem os indivíduos, baseando-se nos estudos de Tilly (1999) sobre pares categóricos, que consistem em uma fronteira socialmente significativa definida entre elementos sociais de características dicotômicas como, por exemplo: homem/mulher, branco/negro, eficiente/deficiente, entre outros. A autora diz que essas categorias podem ser duráveis e baseadas em constructos sociais sobre a inferioridade de um sobre os outros. Aponta também que essas categorizações podem gerar modos de operação que dificultam as

oportunidades dos menos favorecidos, podendo se estender até a prática de monopolização de oportunidades.

Percebe-se na revisão teórica até aqui apresentada que as pessoas deficientes são apresentadas num quadro estereotipado, que as enquadram numa única categoria. Tendo em vista as diversas facetas da deficiência, percebe-se que as questões de inclusão tem relação também com as diferentes condições de acessibilidade, que devem ser oferecidas às diversas categorias e para isso é preciso um conhecimento profundo das especificidades de cada uma delas.

Um exemplo é uma recente pesquisa realizada por Borges (2012), na qual o autor questiona as reais possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência intelectual nas organizações. O autor diz que para se compreender o processo de inserção de pessoas com deficiência intelectual há necessidade de se avaliar a percepção dos envolvidos com a questão. As entrevistas com gestores de recursos humanos e representantes de diferentes unidades da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais – Apae – mostraram que houve um grande processo de mudança estabelecido a partir da Lei de Cotas, portanto a obrigatoriedade de contratação de pessoas com deficiência foi fundamental para a inserção das pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho, e isso é percebido pelo aumento das contratações. A obrigatoriedade do cumprimento da Lei também mudou a atitude de instituições que antes se dedicavam apenas ao tratamento clínico de seus associados. A Apae, por exemplo, que antes se preocupava com o atendimento dos deficientes dentro de seus muros, passou a realizar um trabalho de qualificação profissional que se estende fora deles, ou seja, passaram a realizar trabalhos de qualificação profissional para que os deficientes possam ser inseridos no mercado de trabalho, apesar da preocupação com os oportunismos que surgem a partir dessa obrigatoriedade, dando margem a inserção dos deficientes intelectuais, sem a preocupação de incluí-los de fato. Nesse estudo em que o autor analisou os significados da inserção das pessoas com deficiência intelectual e as implicações para as pessoas envolvidas, além da importância das interações ocorridas no ambiente de trabalho, se enfatiza a inclusão de pessoas com deficiência intelectual como dependente também de fatores externos à organização, ou seja, uma mudança de comportamentos de toda a sociedade.

Pode-se notar através de levantamentos preliminares efetuados para avaliar o quadro inclusivo de deficientes no Brasil que a maior dificuldade na inserção dessas

pessoas no mercado de trabalho são as falhas na educação (ARANHA, 1989; MAZZOTA, 2001; SASSAKI, 1997; SHIMONO, 2008).

2.3 Surdos no mercado de trabalho

A preocupação com a capacitação para o mercado de trabalho sempre esteve na pauta das práticas que envolvem a inclusão dos surdos. Skliar (2005) diz que com o surgimento da industrialização, houve a necessidade de preparar os sujeitos para serem produtivos. A escola de surdos coloca entre seus objetivos o preparo da pessoa surda para o mercado de trabalho, a fim de evitar que ela se torne uma carga para a família e a sociedade. No Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, os jovens eram treinados para habilidades profissionais de encadernação, artes plásticas, confecção, marcenaria e artes gráficas, bem como exercitados para o cumprimento das rotinas que deveriam enfrentar no trabalho dentro das fábricas. A educação para o trabalho era discutida durante seminários, onde se apresentavam projetos para a qualificação de surdos na área de marcenaria, cabeleireiro e cerâmica.

Reforça essa afirmação um trecho de uma carta mostrado no trabalho de Soares (1999). Essa carta, escrita por Tobias Leite, médico sergipano que exercia a função de diretor do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, era dirigida aos pais e integra um compêndio de mais de quatrocentas páginas que orientava os professores para o ensino de surdos:

Das artes e officios devem ser preferidos os que podem ser exercidos em qualquer parte, cidade, ou pequenos povoados. Sapateiro, alfaiate, correeiro, torneiro, oleiro, chapeleiro, tintureiro, impressor e encadernador, são industrias que muito lhe convém [...] nas fábricas de fiar, tecer, e outras congêneres, os surdos-mudos são muito apreciáveis, não tanto porque aprendem facilmente, mas porque são fidelissios executores das instruccções e ordem do patrão (LEITE, apud SOARES, 1999, p. 22-24).

Nos dias atuais ainda se percebe essas práticas de direcionamento de surdos para tarefas de exercício repetitivo, embora tenham sido ampliados os núcleos dentro de escolas, ONGs e instituições particulares que preparam o surdo para outras tarefas, como a administrativa, por exemplo. Ao serem contratados pelas empresas são designados para funções que não exigem o exercício da intelectualidade, atuam por vezes durante anos seguidos sem que nenhuma tarefa diferenciada lhe seja

atribuída. Nas agências bancárias são inúmeras as contratações de surdos graduados que atuam na compensação de cheques.

Essa prática, segundo Thoma (1998), é baseada no imaginário social que legitima ideias de que certos indivíduos são superiores aos outros, de acordo com os padrões sociais estabelecidos pela maioria, e que tem a mídia como principal divulgadora. A autora reproduz um quadro que mostra um levantamento de notícias divulgadas durante aproximadamente vinte anos sobre as funções que podem ser desempenhadas por pessoas surdas. O quadro apresenta treze profissões, sendo que nenhuma delas tem status social.

Não obstante a importância atribuída ao trabalho pela maioria dos cientistas sociais, constatou-se pela revisão bibliográfica que na área de administração de empresas poucos estudos foram efetuados com base na categoria de deficientes, menos ainda no que se refere a inclusão de pessoas surdas, sendo a maioria dos estudos realizados na área de educação, na qual foram encontradas oitenta e sete artigos produzidos para o Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado no município de São Carlos em São Paulo em 2013.

É certo que encontrar a forma mais adequada de inserir deficientes no mercado de trabalho tem sido um grande desafio. A falta de conhecimento do empregador com relação a vivência e necessidades dos deficientes, assim como a falta de capacitação profissional dos mesmos para o preenchimento de cargos, dificulta muito o processo de recrutamento e seleção (MACHADO, 2008).

Para que contratações sejam efetuadas, há necessidade de uma série de atividades sob a responsabilidade do setor de Administração de Recursos Humanos. Essas atividades compõem-se de três processos básicos: 1) o recrutamento, que deverá atrair candidatos qualificados e capazes de ocupar cargos na organização; 2) a orientação, que inclui o treinamento para que as pessoas possam inteirar-se do funcionamento da organização; e 3) a dotação de pessoal que analisa as capacidades, competências e conhecimentos que as pessoas devem ter para o preenchimento do cargo.

No que diz respeito a contratação de surdos, as dificuldades começam no processo seletivo e estendem-se durante toda a permanência do indivíduo na empresa. A barreira linguística existente entre surdos e ouvintes dificulta o recrutamento e a avaliação do candidato surdo. Após a contratação, a mesma

dificuldade se verifica nos processos de treinamento, avaliação e integração dos surdos.

Na área de Administração de Empresas encontramos uma recente dissertação de mestrado apresentada por Viana (2010) sobre a inserção das pessoas surdas no mercado de trabalho. O pesquisador critica a postura das empresas:

A falta de sensibilidade em relação a esta questão, apenas alimenta a frágil cultura empresarial de empregar por imposição legal, ou até mesmo por atitudes meramente caridosas, e não por acreditar na capacidade e competência (VIANA, 2010, p. 162).

Embora critique essa postura da empresa, o autor segue opinando que:

considerando as características peculiares dos sujeitos surdos – linguagem visual-motora, aguçamento de outros sentidos como a visão – valeria a pena arriscar em um estudo focado na capacidade do surdo em melhores resultados em cursos de natureza técnica e não tão teóricos (VIANA, 2010, p. 170).

Além de dissertar sobre as questões de surdez, as limitações na convivência com as pessoas ouvintes ocasionadas pelo estigma e questões de identidade, o autor também investiga as políticas públicas, a legislação e o mercado de trabalho para surdos. Conclui que a qualificação profissional das pessoas surdas é um forte agravante do processo de inclusão e ainda sugere um estudo focado na capacidade dos surdos em obter uma melhor formação profissional em cursos de natureza técnica e não tão teóricos, dadas as suas características peculiares de linguagem visual-motora e aguçamento de outros sentidos como a visão.

A sensação de sentir-se estrangeiro em seu próprio país também é apontada por Viana (2010), entre as quatro categorias identificadas na análise do discurso da pesquisa. De fato, percebem-se em narrativas surdas as constantes referências a um “mundo surdo”, como se vivendo num mesmo país que os ouvintes, esses sujeitos pertencessem a outro mundo que se constrói através das relações dentro das comunidades e se fortalecem numa cultura visual que gera atitudes comportamentais diferentes dos ouvintes. Tal fato se assemelha as condições dos estrangeiros que, fora de seu país de origem, sentem-se abandonados e desamparados. Nascidos, em sua maioria em famílias ouvintes, os surdos tendem a ter contato tardio com a língua de sinais.

A língua oral utilizada pela família não lhes fornece a significação necessária ao mapeamento do mundo em que vivem. O primeiro contato com a língua de sinais proporciona-lhes intenso prazer e identificação com seus pares, que não são seus familiares. Começam, a partir desse contato, as chamadas crises identitárias, uma vez que o conforto proporcionado pelo uso de uma língua com a qual se identificam não anula a socialização primária transmitida pelos pais, que na maioria das vezes são usuários de uma outra língua e inseridos em outra cultura. Mesmo que estejam presos por laços afetivos a família e a pátria, sentem uma sensação de não pertencimento, sentimento bem similar ao que se apodera dos estrangeiros, como no dizer de Silva (2007, p. 10): *“o lugar materno (país de origem) não perde sua força, o lugar estrangeiro não o substitui, o sujeito não possui mais um lar que o contenha todo”*.

2.4 História da educação dos surdos

A maioria dos trabalhos que enfoca a inclusão de pessoas surdas têm sido desenvolvidos por profissionais de educação, conscientes das dificuldades de inserção social dessas pessoas resultante do baixo nível de aprendizagem. Um levantamento histórico sobre a educação dos surdos e as dificuldades que encontraram para a legalização da língua de sinais é necessário para que se possa compreender como os fatos repercutiram nos processos de socialização e na formação de suas identidades.

Como já dito, os primeiros relatos sobre surdez apontam para o século IV a.C., época em que o filósofo Aristóteles dizia que os surdos eram menos educáveis que os cegos, partindo da suposição de que todos os processos envolvidos na aprendizagem ocorrem através da audição. Na Idade Média ainda supunha-se que os surdos não teriam direito à salvação, já que não podiam ouvir a palavra de Cristo (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001). Percebe-se que o uso da fala e a capacidade de ouvir eram considerados requisitos básicos para a aprendizagem.

A ideia de que o surdo era incapaz de aprender e pensar continuou a ser disseminada nos séculos seguintes. Ao longo da história da educação dos surdos há inúmeras passagens que relatam os diversos processos pelos quais passaram na tentativa de educar-se.

Pesquisando as primeiras atuações na educação de surdos, Soares (1999) relata as práticas educacionais sob a influência de duas áreas: a médica e a religiosa.

Enquanto os médicos encarregavam-se da cura do corpo, desviando-se muitas vezes da medicina para se dedicar a práticas pedagógicas com o intuito de verificar a capacidade dos surdos em adquirir conhecimento, os monges dedicavam-se à cura de suas almas, preocupados com o fato de que os mesmos não teriam salvação por não ouvirem a palavra de Deus.

Encontra-se na literatura, menções a vários congressos elaborados em busca de um melhor método de educação dos surdos. Em 1878, no Congresso Internacional de Surdos-Mudos em Paris, adota-se como auxiliar no trabalho dos professores um método combinado de articulação, leitura labial e gestos. Em 1880, com o Congresso de Milão, escolhe-se o método oral puro e, em 1892, o Congresso em Gênova defende um sistema único de instrução em todos os institutos (SOARES, 1999). Este último Congresso é o mais estudado nos meios acadêmicos, por ter sido a partir daí que a proibição das línguas de sinais se efetiva e a educação dos surdos começa a entrar em declínio. Há registros filmados mostrando a atuação de professores que tiveram que dedicar seu tempo à oralização, após a proibição do uso das línguas de sinais nas escolas, e percebe-se claramente nesses vídeos a angústia de crianças sendo forçadas a falar uma língua que não conseguem ouvir.

Por decisão do Congresso houve a demissão de professores surdos que, segundo Sacks (1980), atuavam nas escolas numa proporção de 50%, passando a 12% em um século. Diz o autor que havia quinhentos e cinquenta professores de surdos em 1869, dos quais 41% eram surdos; estes foram expulsos das instituições para que não influenciassem os alunos com ensinamentos sobre cultura e uso das línguas de sinais, banidas dos locais de ensino, e os professores ouvintes assumiram totalmente a educação dos alunos surdos.

Em um trabalho emocionante sobre a trajetória da educação dos surdos, *Vendo Vozes* (1980), o mesmo autor conta e evidencia o trabalho dos professores surdos que atuavam antes do Congresso de Milão. Esses profissionais provavelmente seguiram a linha metodológica do abade L'Epée, a quem o autor se refere como uma "*mente grandiosa*" e o período de atuação do abade como a "*era gloriosa*", pelo fato do mesmo ter desenvolvido um uso para a língua de sinais utilizada pelos surdos pobres que vagavam em Paris e obtido sucesso com seu método, utilizado em todo mundo nas escolas geralmente mantidas por professores surdo. Neste período os surdos alcançaram posições de destaque, como escritores, engenheiros, filósofos e intelectuais.

Alguns autores afirmam que, apesar de dirigida apenas à educação dos nobres, a educação dos surdos iniciou-se na Europa com Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que possuía muitos alunos surdos e dedicou-se principalmente ao ensino da fala, da leitura e da escrita (SOARES, 1999; MOURA et al., 1997).

A ideia de que os surdos viviam e morriam sem serem ouvidos em confissão não poderia ser tolerada pela igreja. A educação dos pobres e um olhar sobre a gestualização utilizada por eles começa com Charles Michel de L'Épée, abade católico de Versailles que decidiu dedicar-se a educação dos surdos, iniciando uma comunicação sinalizada e obtendo resultados muito satisfatórios, numa época em que a noção da compreensão das ideias em que não se dependia de “*ouvir palavras*” era considerada revolucionária (SACKS, 1980).

Embora o autor aponte que a ideia do abade pode ter sido influenciada pelo fato do mesmo não suportar o fato dos surdos-mudos não terem acesso aos processos dogmáticos da igreja, transmitidos em língua oral, portanto inacessíveis a eles, evidencia que a iniciativa de L'Épée foi um grande marco para a educação dos surdos, visto que treinou numerosos professores surdos e criou em Paris a primeira escola a obter auxílio público; seus pupilos criaram vinte e uma escolas para surdos na França e na Europa. Laurent Clerc foi um dos alunos surdos educados na escola fundada por L'Épée com maior destaque na literatura. Ainda segundo Sacks, foi esse professor surdo que ajudou a fundar o *American Asylum for the Deaf*, juntamente com Thomas Gallaudet. Diz o autor que Thomas Gallaudet, após viajar por toda a Europa à procura de alguém que pudesse ajudá-lo a fundar uma escola em Hartford, foi recebido com frieza nas escolas que utilizam o método oral. Chegando a Paris encontrou Clerc que lecionava na escola onde estudou e nunca havia se aventurado fora dos muros de Paris. Ao chegar nos EUA, o professor surdo-mudo causou tremenda impressão, pois “*nunca haviam imaginado alguém assim, nem cogitado sobre as possibilidades adormecidas nos surdos*” (SACKS, 1980, p. 35). Em *Aprender a Ver*, Wilcox pontua que há evidências de que, além das línguas de sinais, Clerc seria altamente letrado em francês (WILCOX, 2005, p. 26).

Também no Brasil, a primeira escola de surdos foi fundada por um professor surdo, Ernest Huet, vindo da França a convite de D. Pedro II, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos, no Rio de Janeiro (STROBEL, 2008).

A trajetória da educação dos surdos é permeada por fortes movimentos de ativistas surdos que, apesar de impedidos do uso público de sua língua nas escolas de filosofia oralista, continuaram a utilizá-la em espaços privados, nos intervalos de aula, ou ainda, às escondidas, movimentando as mãos sob os uniformes escolares para não serem repreendidos. Muitos desses surdos, assim como Huet e Le Clerc, conseguiram certa fluência na utilização da língua oral e encabeçaram movimentos de luta pela legalização das línguas de sinais.

Os surdos oralizados que conseguiam melhor comunicação com a sociedade ouvinte, dedicavam-se à educação e encarregavam-se também de orientar os surdos usuários das línguas de sinais para reivindicação de seus direitos por uma educação de qualidade; transmitindo as informações adquiridas em escola, congressos e diversas mídias para outros surdos com dificuldades de entendimento da língua oral. Foi assim que surgiram diversas instituições em defesa da educação e valorização das línguas de sinais, entre elas a Feneis, que se configura a principal representante das comunidades surdas de todo o Brasil (BRITO, 2013).

A história dessas lutas, da criação da Feneis e sua importância fundamental na formação de instrutores e intérpretes, sua influência política e demais atuações de entidade representativa encontram-se detalhadas em um trabalho intitulado *O Movimento Social Surdo e a Campanha pela Oficialização da Língua Brasileira de Sinais*, apresentado como tese de doutorado recentemente por Brito (2013). Este estudo mostra quão significativa foi a luta das comunidades surdas em defesa de seus direitos, com a percepção de que somente pela divulgação da língua através do ensino para toda a sociedade, os líderes surdos não mediram esforços para elaborar estratégias de ensino que tornassem fluente as pessoas surdas e ouvintes, dedicando suas horas livres a essa tarefa. Nesse trabalho, Brito realizou um mapeamento dos movimentos das comunidades surdas entre o período de 1980 e 2002, no qual demonstrou a importância da atuação dos surdos em defesa das línguas de sinais; a maioria dos militantes, seus principais líderes, a maior parte de ativistas e participantes esporádicos eram surdos. Tomando por base as participações que temos tido em reuniões com a comunidade surda para a elaboração de pautas na realização desses movimentos, que ainda se concretizam nos dias atuais, pode-se dizer que provavelmente a maioria desses militantes também eram professores.

São poucos os trabalhos divulgados por mestres e doutores surdos, porque são poucos aqueles que conseguem atingir essas titulações, porém encontramos em

muitos deles a referência da valorização da língua de sinais e da cultura como requisitos essenciais para a educação dos surdos. A professora surda Strobel (2008) diz que os historiadores ouvintes dividem a história dos surdos em cinco períodos: pré-história, antiga, média, moderna e contemporânea; porém, pode ser dividida em três fases:

- I. **Revelação cultural:** nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que antes do Congresso do Milão (1880), havia muitos escritores, artistas, professores e outros sujeitos surdos bem-sucedidos;
- II. **Isolamento cultural:** ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do Congresso de Milão (1880) que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos. Nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral;
- III. **Despertar cultural:** a partir dos anos 1960, inicia-se uma nova fase para o renascimento da aceitação da língua de sinais e cultura surda, após muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos.

Percebe-se que no período descrito pela autora como "*revelação cultural*", a educação dos surdos seguia-se numa marcha progressiva. Nota-se também que após esse período, com as decisões do Congresso de Milão (1880), a educação dos surdos entra em declínio quando, além da proibição de sua língua materna, há a demissão em massa de professores surdos.

Não foram encontradas, na literatura, quaisquer referências ao paradeiro dos quinhentos e cinquenta professores impedidos de dar continuidade ao trabalho iniciado. Pelo que se percebe, além de banidos das escolas, foram também da literatura. É muito provável que tenham alavancado os movimentos de resistência no período de "*isolamento cultural*" e contribuído para o "*despertar cultural*". Enfim, são diversos os trabalhos que apontam os fatos históricos sobre a educação dos surdos e uma vasta literatura sobre o assunto pode ser encontrada; além das citadas, a saber: Albres (2010); Karnopp (2004); Luchesi (2008) e Quadros (2005).

2.5 Socialização, identidade e estigma

Berger e Luckmann (2004, p. 139) apontam que a socialização primária, em geral, “*é a mais importante para o indivíduo e que a estrutura básica de toda socialização secundária se deve assemelhar à socialização primária*”. Afirmam que esse processo é permeado pelas relações afetivas existentes entre a mãe e seu filho, e um bom resultado depende da identificação emotiva da criança. A socialização secundária se processa principalmente na escola, onde se espera que o indivíduo tenha interiorizado o conhecimento obtido na socialização primária, pois na socialização secundária esses conceitos “*tem de ser reforçados por técnicas pedagógicas específicas, ‘levando a casa’ até o indivíduo*” (BERGER; LUCKMAN, 2004, p. 150).

O fato é que, em consequência da desinformação e da falta de acesso aos cursos de aprendizagem da língua de sinais pelos pais, que na maioria das vezes aprendem a língua com seus próprios filhos, muitas crianças chegam à escola sem ter adquirido nenhuma língua, sinalizada ou oral, e em consequência, com uma socialização primária incompleta.

Nesse sentido, é importante que sejam analisados os diversos papéis assumidos pelas instituições representadas pela família, escola, trabalho e sociedade. Pode-se dizer que a família exerce papel fundamental nesse processo, visto que a socialização primária acontece no ambiente familiar, nos processos educativos onde a criança se baseia no comportamento dos pais para construir o seu primeiro mundo.

Estudos efetuados por Digiampietri (2009) apontam que, ao receber a notícia de que seus filhos são surdos, as mães passam por uma fase denominada “*período de luto*”, que termina somente quando começam a receber informações acerca da surdez. Percebe-se em narrativas que as primeiras informações são transmitidas pelos profissionais de saúde que, em sua maioria, ainda veem a surdez como patologia e, em consequência, aconselham processos reabilitadores para a “*normalização*” dos surdos. Para as mães analisadas, a surdez é falta de comunicação, e não de audição, assim, a partir do momento que passam a se comunicar com seus filhos, elas consideram que esses sujeitos não são mais *surdos*, tanto que chegam a dizer: “*quando ele era surdo ...*”

Stuart Hall em seu livro *Identidade Cultural na Pós Modernidade* (2006) explora algumas questões sobre a identidade cultural na modernidade tardia. Menciona que

as identidades são fragmentadas e construídas em processos sociais, estão em processo a todo momento, sempre sendo formadas, portanto, ao invés de se falar de identidade como algo acabado, o mais conveniente é termo *identificação*, citado pelo autor como a formação do *eu* no olhar do *outro*. Tal identificação acontece no primeiro contato com o *outro surdo*, nas escolas ou em grupos que são chamados de *Comunidades Surdas*. Nestas comunidades os surdos se organizam politicamente, trocam informações e suprem a carência da ausência do entendimento que não foi proporcionado na socialização primária. Freitas (2006, p. 47) aponta que esses grupos “*asseguram a satisfação da necessidade de pertencer, de ser reconhecido, de existir aos olhos de si mesmo e dos outros*”.

Assim como Hall (2006), Freitas (2006) também diferencia identidade e identificação: identidade é o resultado de uma autocategorização definida pelos diversos papéis que ocupa em diferentes esferas, variando de acordo com critérios, tais como: nacionalidade, sexo, idade, profissão, cultura, história, entre outros; identificação surge quando em contato com um outro, o indivíduo se transforma ao identificar muitos aspectos que são semelhantes a si mesmo.

As pessoas surdas, que tem contato tardio com a comunidade surda, sofrem as chamadas *crises de identidade* quando, ao identificarem-se com as pessoas surdas, percebem que, embora estejam fortemente ligados a família pelos laços afetivos, é o contato com o outro surdo que lhes proporcionará maior liberdade de expressão. É na comunidade surda que encontra a oportunidade de dizer o que sente e ser compreendido, pois guiado pelos modelos de outros surdos, percebe como deve comportar-se para melhor viver na sociedade ouvinte.

A língua de sinais tem um significado muito forte na construção da identidade das pessoas surdas e o medo de ser banido das escolas, como aconteceu no passado, faz com que essas pessoas se reúnam e objetivem mundos simbólicos onde possam proteger-se. Nesses universos chamados comunidades surdas são planejadas e discutidas as lutas políticas., seus membros são regidos por uma cultura baseada na língua de sinais e na forma visual de interpretação de todos os conceitos que, para os ouvintes, são identificados em transmissões sonoras.

Os conceitos de “*cultura surda*” assemelham-se aos de “*cultura nacional*”, ambos mencionados por Hall (2006), em que histórias de vida, luta e mitos, que dão sentido à “*comunidade imaginada*”, são transmitidos por legitimadores. No caso dos surdos, os legitimadores são surdos nativos, usuários de língua de sinais, que não

fazem uso da língua oral. Os surdos que fazem uso da língua portuguesa não são identificados culturalmente e, muitas vezes, são ignorados dentro do grupo. Com relação à identidade, encontramos na literatura algumas definições da linguista Gladis Perlin (1998) baseadas a partir da qualidade e quantidade da aceitação aos processos culturais e à língua de sinais.

Segundo Perlin (1998), os surdos são identificados por algumas diferenças observáveis:

- 1) Identidades surdas:** [identidade política]. São marcadas por características culturais. Segundo a autora, se caracterizam pela consciência da necessidade de recursos completamente visuais. Os surdos que se definem "**Surdos**" – com **S** maiúsculo – se organizam politicamente em defesa da língua de sinais como única forma de comunicação. Relacionam-se prioritariamente com outros surdos e sentem-se pertencentes a um "*mundo diferente*", onde não há lugar para ouvintes, a menos que utilizem a língua de sinais e possam ser intérpretes nas mediações com o "*mundo ouvinte*".
- 2) Identidades surdas híbridas:** nesta classificação, situam-se os surdos que nasceram ouvintes e adquiriram a surdez após aquisição da língua oral como primeira língua. Esses também fazem uso das línguas orais para comunicação e aprendem a língua de sinais como segunda língua. Os sujeitos classificados nesta identidade tornam-se divididos entre dois mundos: o mundo ouvinte, ao qual pertenciam antes e o mundo surdo, com o qual também se identificam pela "*dependência da língua de sinais*". Segundo a autora (1998, p. 64): "*nascer ouvinte e posteriormente ser surdo é ter presente duas línguas, mas a sua identidade vai ao encontro das identidades surdas*".
- 3) Identidades surdas de transição:** definidas pela autora como o momento em que o encontro com outros surdos é favorecido. Este momento é realmente muito significativo. Relatos de surdos nativos em famílias de ouvintes mostram a transição como um momento de êxtase. A identificação é quase imediata, visto que durante muito tempo o contato com a família não usuária das línguas de sinais foi insatisfatório. As informações são limitadas às necessidades mais urgentes à sobrevivência. As reuniões de família são verdadeiros martírios,

onde a criança não consegue entender porquê riem, choram, ou o que falam. O encontro com outros surdos proporciona rapidamente o aprendizado da língua de sinais e a obtenção de informações que, até o momento, haviam sido privadas.

- 4) Identidade Surda Incompleta:** característica de surdos que vivem com ouvintes e não frequentam os pontos de encontro das comunidades surdas. Segundo a autora, esses surdos não conseguem se desvencilhar da "*ideologia ouvintista*". A autora utiliza o termo "*ideologia ouvintista*" como crítica a uma possível dominação dos ouvintes sobre os surdos, na tentativa de socializá-los como se fossem ouvintes.
- 5) Identidade surda flutuante:** São surdos forçados pela família a viver entre ouvintes, embora não se identifiquem com eles. A ideia de "*identidade flutuante*" surge pela observação de que os surdos, enquadrados nessas condições, não conseguem estar totalmente a serviço da comunidade ouvinte por falta de comunicação, nem a serviço da comunidade surda por falta de língua de sinais.

No mesmo artigo onde descreve a identidade, a autora fala sobre diferença e diversidades surdas:

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte (PERLIN, 1998, p. 56).

Percebe-se nas falas da autora uma nítida *divisão de mundos* e a questão da identidade, segundo a mesma, está ligada de maneira intrínseca ao pertencimento a apenas um desses universos. É forte a afirmação de que ser surdo é estar totalmente desvinculado de influências do "*mundo ouvinte*"; nos faz parecer que, após anos de repressão do uso da língua de sinais, os sujeitos surdos buscam reafirmar um passado histórico de luta, como no dizer de Hall (2006, p. 56), referindo-se às questões de identidade e cultura nacional: "*esse retorno ao passado oculta uma luta para mobilizar*

as “pessoas” para que purifiquem suas fileiras, para que expulsem os “outros” que ameaçam a sua identidade e para que se preparem para uma nova marcha para frente”.

As questões de identidade também são estudadas por Goffman (2004) que postula que o estigma exerce forte influência na formação identitária das pessoas que o carregam, deficientes ou não, e todas passam por situações sociais mistas, associam-se a grupos para se fortalecerem e terem uma representação. Nesses grupos, onde encontram seus *iguais*, é que o estigmatizado pode esperar algum apoio. Sendo a surdez relacionada ao uso da língua, a pessoa surda não é facilmente identificada em público; essa questão é nomeada por Goffman (2004) como "*invisibilidade*". Para ele, o fato favorece um encobrimento que pode ser utilizado pelo estigmatizado em situações que possam trazer-lhes alguns benefícios. Nota-se que os surdos oralizados são usuários frequentes dessa técnica, vivendo em dois mundos que valorizam línguas distintas, oral e gestual. Para efeitos de aceitação grupal utilizam, muitas vezes, aquela que mais causará boa impressão. Percebe-se que alguns surdos oralizados jamais denotam saber a língua portuguesa, ou ter um domínio da língua oral em presença de outro surdo, por medo de ser *banido* do grupo; e fazem uso da língua oral e esforçam-se para esconder o estigma quando querem causar *boa impressão* dentro de um grupo de ouvintes.

Esse modelo, segundo o autor, é oferecido por aqueles que se tornam estigmatizados numa fase avançada da vida, ou percebem muito tarde que sempre foram desacreditáveis⁶ Esses indivíduos, ao longo da vida, receberam informações a respeito de “normais e deficientes” sem que houvessem se enquadrado na categoria deficiente. “*É provável que tenham um problema todo especial em identificar-se e uma grande facilidade para se autocensurarem*” (GOFFMAN, 2004, p. 32).

2.6 Políticas educacionais na educação de surdos e formação de professores

A integração representada pelas escolas especiais mostra-se ineficiente, já que nomeia os alunos como *deficientes*, com significado de incapacidade. As estratégias

⁶ Goffman (2004) explica que uma pessoa que mantém relações sociais normais pode tornar-se desacreditável, a partir do momento que é descoberto que possui uma deficiência, ou estigmatizado por qualquer outra razão.

utilizadas mostram-se falhas e a educação dessas pessoas não atingem um nível satisfatório.

Skliar (2013) diz que ao definir escolas como "*especiais*", esbarra-se em conceitos que se confundem: não é possível saber se as características que se enquadram na definição tomam por base a inserção de determinados sujeitos, tidos como "*deficientes*"; se esses sujeitos são especiais por necessitarem de um recorte especial nas práticas pedagógicas para educá-los ou, ainda, se esse corte deve ter um caráter menor para que o indivíduo e a instituição possam dar conta do trabalho educativo. Segundo o autor, a concepção clínica não pode aliar-se à educação especial, tendo em vista que o direito de ser educado como um ser humano não é dependente da condição clínico-terapêutica, e sim de processos voltados para desencadear a força motriz do desenvolvimento individual. Isso é demonstrado pelo fato de que duas pessoas com idênticas deficiências podem ter um desenvolvimento diferenciado dependendo da sociedade em que vivem.

Para desconstruir esses conceitos, aconteceu em Salamanca em 1994 uma Conferência Mundial sobre Educação Especial, que elabora um documento oferecendo diretrizes para reformas políticas no sistema educacional, considerando que todas as crianças devem ter o direito de estudar juntas, independentemente de sua condição física, social, psicológica ou qualquer outra razão que venha a ser motivo para um distanciamento da escola regular; e que para isso, há necessidade de mudanças organizacionais, principalmente nas instituições de ensino que devem preparar-se para receber crianças com necessidades especiais, sejam elas quais forem.

Prieto (2006) atenta para o fato de que deve haver um cuidado para que o direito de todos à educação não seja traduzido como mera inserção de sujeitos com necessidades especiais em classes comuns, resultando em maior rejeição desses sujeitos e maior dificuldade em educá-los. Para que se obtenha bons resultados é preciso ajustes nos projetos pedagógicos, bem como formação adequada de professores. A autora enfatiza que o conceito de inclusão tem sido interpretado como oferta de vagas nas escolas e isso visto como um dos principais obstáculos para a concretização da educação para todos.

Com relação a educação de surdos, há controvérsias quanto a efetividade das práticas inclusivas, visto que as pessoas surdas têm um diferencial linguístico que dificulta a interação com pessoas não usuárias da mesma língua. A educação bilíngue

é tida como modelo ideal de educação de pessoas surdas. Espera-se que a adoção de uma política de educação bilíngue para surdos, na qual haja o respeito ao uso da língua de sinais pelos surdos, e a aprendizagem da língua portuguesa para leitura e escrita, possam amenizar as dificuldades encontradas para uma verdadeira integração dessas pessoas em sociedade. Porém, ainda há importantes lacunas a serem preenchidas, uma delas é o respeito devido às diferenças individuais existentes na surdez. Para tanto, há necessidade de uma desconstrução de narrativas que colocam essas pessoas em uma mesma categoria, para que se possam criar ações afirmativas que atendam a todos.

Para isso, houve grandes movimentações das comunidades de surdos que resultaram em inúmeras conquistas, entre elas o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação pela Lei 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 que, entre outras determinações, inclui a Libras como disciplina e estabelece prioridade às pessoas surdas para o desempenho de práticas de ensino dessa língua.

Segundo Leite (2004), após o reconhecimento das línguas de sinais através da Lei 10.436/2002, percebe-se uma forte movimentação das comunidades surdas para que a proposta bilíngue seja efetivada nas escolas, tendo como modelo um estudo efetuado na Dinamarca, o qual obteve sucesso com um grupo de estudantes que, ao final do curso de graduação, foram capazes de atingir um alto nível de aprendizagem. Outro estudo realizado na Suécia aponta que um grupo de alunos educados sob um programa bilíngue atingiu um nível de capacidade de leitura e escrita comparável à capacidade de alunos ouvintes.

Para atender as exigências dessa Lei, foi criado o Curso de Licenciatura em Letras Libras desenvolvido pela Feneis, em parceria com a UFSC, uma iniciativa pioneira em todo Brasil. Oferecido na modalidade semipresencial por onze polos centrados em universidades federais e estaduais, de onze estados brasileiros; formou aproximadamente quinhentos surdos em todo o país. Foi dada aos surdos a prioridade de ingresso no curso, sendo muito grande a expectativa em torno da atuação profissional. Após a graduação, poucos surdos foram requisitados, principalmente como professores, em instituições de ensino superior, para o ensino de Libras, já que a Lei ofereceu a brecha para a atuação de professores pós-graduados e fluentes em Libras. A pós-graduação é uma exigência da maioria das instituições de ensino superior para a atuação na docência, como resultado tais instituições contratam

profissionais ouvintes com formação em qualquer área e pós-graduados em Libras, visto que há maior comodidade na comunicação. O argumento para a não contratação de professores surdos é a falta de pós-graduação que muitos, na época, ainda não possuíam.

Sobre essa questão, encontra-se o trabalho de Reis (2006), no qual a autora diz que as transformações pedagógicas propiciaram relações de poder entre professores surdos e ouvintes, os primeiros são considerados diferentes e subalternos aos segundos, desta forma, tentam trabalhar à sua maneira. A autora, professora surda, diz que reconhece que os professores ouvintes também são atuantes do processo, porém é preciso que se dê valor aos professores surdos como produtores de uma prática pedagógica baseada na vivência, que permite a produção de sentidos relacionados a sua história e cultura, a identificação com os alunos surdos. São inúmeros os trabalhos desenvolvidos por acadêmicos na área da educação que defendem a proposta bilíngue nas escolas para surdos, bem como valorizam a atuação de professores surdos: Albres (2010), Campos (2008), Capovilla (2001), Lane (1992), Leite (2004), Lopes (2007), Machado (2008), Moura (2008), Quadros (2005), Skliar (2013), Vergamini (2008).

3. Pesquisa de campo

3.1 Metodologia

Após identificado o problema da pesquisa, concluiu-se como melhor maneira de abordar o problema a utilização de diferentes estratégias de investigação, métodos de coleta de dados; assim, o método qualitativo de pesquisa foi o mais indicado, adotando-se o tipo exploratória com análise de conteúdo como técnica principal.

As características básicas da pesquisa qualitativa, baseadas principalmente em estudos de ocorrências sociais, permitem que o investigador seja, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da pesquisa, resultando numa melhor compreensão do fenômeno a ser investigado. Neste trabalho, a familiaridade da pesquisadora com o objeto de estudo possibilita melhor acesso ao campo e local de vivência dos participantes, permitindo que as informações sejam coletadas por interações face a face e conversas diretas com os integrantes.

A investigação da política educacional das pessoas surdas, com foco na formação de professores, pretende conhecer o significado que os participantes atribuem aos fatos, baseando-se em experiências vividas. A fonte essencial de dados foi obtida através da observação participante e dos relatos dos próprios sujeitos, por meio de entrevistas semiestruturadas, porém, a análise e a interpretação emergentes das investigações não estão separada das origens do investigador, que também faz um detalhamento daquilo que enxerga e entende (CRESWELL, 2010).

De acordo com Minayo (1993), a observação participante é considerada, por alguns estudiosos, como parte essencial do trabalho de campo da pesquisa qualitativa, pois permite ao pesquisador uma melhor compreensão da realidade em que vive o objeto pesquisado. Outra característica importante da pesquisa qualitativa é a utilização da reflexividade na interpretação de dados, o que permite ao pesquisador acrescentar sua própria experiência de trabalho e de vida às interpretações, valorizando a subjetividade na construção de uma realidade social da qual também faz parte. Para tanto, considera-se a concepção fornecida por Vergara (2010, p. 172): *“a reflexão significa pensar sobre as condições sob as quais algo é construído. Implica investigar os modos pelos quais o contexto teórico, cultural e político afeta a interação com o que esteja sendo pesquisado”*.

A concepção filosófica adotada para a pesquisa foi a do construtivismo social, visto que tal conceito defende a ideia de que as subjetividades são construídas nas interações face a face em relações da vida cotidiana. Através dessas interações, os indivíduos constroem significados e vivem de acordo com regras sociais impostas pela cultura onde estão inseridos. Os questionamentos realizados junto aos participantes da pesquisa, no decorrer da coleta de dados, foram abertos para possibilitar a construção de significados subjetivos, ao longo das interações com os envolvidos. As perguntas foram semiestruturadas, porém, no decorrer do processo, emergiram situações que acarretaram a necessidade de mudanças no plano inicialmente adotado, visto que as narrativas apresentavam, às vezes, fatos novos que exigiam formulação de novas perguntas para melhor elucidação, aceitando-se tal conduta diante da percepção de que pode-se obter melhores resultados adotando-se novos caminhos de coleta, diferentes maneiras de formular as perguntas, ou a escolha de locais visitados (CRESWELL, 2010).

A escolha dos participantes da pesquisa realizou-se de maneira intencional e não aleatória (TRIVIÑOS, 1996). O grupo de participantes apresentou um quadro bem diversificado, com o objetivo de uma abordagem mais ampla da questão, envolvendo visões diferentes de pessoas com características identitárias diversificadas e práticas pedagógicas diferenciadas. De acordo com a trajetória apresentada e o que foi encontrado na literatura revisada, pode-se perceber que, apesar de haver muitos fatores – que ultrapassam os muros da escola – envolvidos na questão de educação dos surdos, a atuação dos professores é o foco de interesse da pesquisa, entendendo-se que, por mais que sejam elaboradas as práticas pedagógicas para atuação, é a eles que se atribui a responsabilidade dos resultados. Para atingir o objetivo do estudo, foi importante investigar os pontos de vista desses profissionais diante das inúmeras responsabilidades que lhe são atribuídas, bem como as ferramentas oferecidas para desempenho de suas funções.

Foram entrevistados os seguintes profissionais: a) professores surdos; b) professores ouvintes; c) coordenadores pedagógicos; d) intérpretes de Libras; e) representantes de instituições responsáveis pela capacitação de profissionais de ensino da rede municipal e estadual de ensino. Houve também a oportunidade de se observar a atuação de alguns professores em sala de aula de ensino regular e em sala de atendimento especializado. Para isso, visitou-se duas escolas em São Paulo: uma pertencente à rede estadual de ensino, que adota a política de educação

inclusiva; e outra da rede municipal de ensino, que adota o ensino bilíngue. Em outra escola da rede estadual de ensino visitada, não foi possível observar a atuação dos professores, nossa visita limitou-se a entrevistas de alguns professores e conversas com alunos surdos e intérpretes. As visitas foram previamente agendadas em contatos por e-mail. Além das visitas às escolas, também visitou-se o Cefai e o Cape, órgãos responsáveis pela capacitação de professores nas escolas municipais e estaduais, respectivamente.

Após a coleta dos dados, iniciou-se o processo de transcrição das entrevistas e organização das anotações de campo. Para a transcrição das entrevistas, gravadas em voz oral, a pesquisadora valeu-se de colaborador ouvinte. As entrevistas feitas em Libras foram transcritas pela própria pesquisadora. Depois de transcritas, procedeu-se a leitura atenta das transcrições e das anotações feitas durante as observações das escolas, para que se pudesse extrair uma percepção geral das informações prestadas pelos participantes. Todas as ideias que surgiram durante a leitura foram anotadas. As informações coletadas junto aos participantes desta pesquisa foram interpretadas por meio da técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Para o autor, as inferências são deduções lógicas encontradas pelo analista, através dos discursos. Sendo assim, tentou-se identificar as causas que levaram os participantes a construir determinadas falas, como também pontuar os efeitos. Essa técnica contribuiu para uma reflexão sobre o significado geral dos relatos dos participantes, ou seja, a visão geral dos participantes.

De acordo com Triviños (1996), a análise de conteúdo surgiu com a preocupação de se estudar os escritos sagrados ou políticos que não tinham muito rigor científico, porém, o método só se efetivou a partir da segunda Guerra Mundial com o auge da propaganda porém, nas décadas de 1950 e 1960, a técnica desenvolveu-se e, nos dias atuais, o método é utilizado em diversas áreas do conhecimento.

Vieira e Zouain (2005), ao citarem Richardson, dizem que o autor exemplifica alguns usos da análise de conteúdo, como: desmascaramento da ideologia subjacente nos textos didáticos; diferenças culturais refletidas na literatura; análise de estereótipos sociais, entre outros. Acredita-se, ainda, que esses usos vão ao encontro dos questionamentos da área de estudos organizacionais.

Iniciou-se o processo seguindo as sugestões de Bardin (1977), Triviños (1996) e Minayo (1993). Os autores pontuam a importância da organização do material obtido e a leitura exaustiva do conteúdo. É nesse momento que, segundo Minayo (1993), nos deixamos impregnar pelo conteúdo, e através dessa leitura buscamos:

a) ter uma visão de conjunto; b) apreender as particularidade do conjunto do material a ser analisado; c) elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para a análise e a interpretação do material; d) escolher formas de classificação inicial; e) determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise (MINAYO, 1993, p. 91).

Na pré-análise do conteúdo obtido, foram encontradas várias categorias que, após reflexão contínua, enquadraram-se em grandes temas, incluindo as múltiplas perspectivas dos indivíduos em investigação. O processo de categorização deu-se primeiramente pela codificação do material. Após a identificação das unidades de registro, obtidas através da decomposição do conjunto da mensagem, os elementos que apresentaram características comuns, ou alguma relação entre si, foram agrupados a categorias que exibem as múltiplas perspectivas dos indivíduos em investigação.

Bardin (1977, p. 105) diz que as categorizações podem obedecer a vários critérios: semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos. Optou-se pela categorização semântica por abranger a análise temática que, segundo o autor: *“consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”*. A partir de então, elencaram-se as passagens narrativas que foram confrontadas com os dados empíricos coletados e a literatura levantada na base teórica deste trabalho, bem como em outras literaturas consultadas no decorrer da investigação. Nesse processo, a pesquisadora, além de procurar entender o contexto dos participantes, também moldou a interpretação por suas próprias experiências e origens (CRESWELL, 2010).

As categorias encontradas com a análise dos dados levantados foram: 1) educação inclusiva: entre a teoria e a prática; 2) o trabalho emocional do intérprete de Libras; 3) a desinformação na formação de professores; 4) a cultura surda e o professor ouvinte; 5) a desvalorização do trabalho e a sujeição do professor surdo.

3.2 O campo da pesquisa

Não houve dificuldade de aceitação dos sujeitos em colaborar na pesquisa, exceto: a exigência burocrática de uma escola conveniada que trabalha com educação de surdos, que demandaria muito tempo inviabilizando a execução do trabalho em tempo hábil; e a falta de retorno dos questionários enviados a dois professores ouvintes atuantes na rede municipal e a um intérprete de Libras. Os demais profissionais se disponibilizaram de imediato.

3.2.1 Coleta de dados

Como dito anteriormente, para a obtenção dos objetivos, decidiu-se ser conveniente efetuar a coleta de dados de duas maneiras: com observações e entrevistas dos envolvidos. As observações realizaram-se em duas escolas do estado de São Paulo, previamente agendadas com os respectivos coordenadores; as entrevistas, em local e horário escolhidos pelos colaboradores.

A primeira escola observada, situada na zona leste de São Paulo, adota a política de educação regular inclusiva da Prefeitura Municipal de São Paulo. Após indicação feita pelo Cefai, realizou-se contato por e-mail com a coordenadora que, desde o princípio, mostrou-se disponível em colaborar para o sucesso da pesquisa. No primeiro encontro, foram solicitadas autorizações para algumas entrevistas com os professores, a coordenadora informou que poderíamos, além disso, também observar o trabalho deles em alguns momentos. Gentilmente, facilitou todo processo conduzindo aos pontos de interesse e agendando os horários dos professores ouvintes posteriormente entrevistados. Assim, acordou-se nossa visita em três dias, para que possibilitar a observação em três momentos diferentes de atuação: a) em sala de aula inclusiva, com a presença de intérprete de Libras como interlocutor; b) em sala de aula com aluno ouvinte oralizado, sem a presença de intérprete de Libras; c) em Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – Saai –, com a presença de

professor ouvinte especialista. Na primeira semana de outubro de 2013 iniciaram-se as observações em sala de aula, dentro da escola.

3.2.2 A escola de educação regular

No primeiro dia, observou-se a professora na Sala de Apoio e Atendimento à Inclusão – Saai – em atuação com cinco alunos surdos. Essa professora é formada em pedagogia, fez cursos de áudio-comunicação e Libras básico, e completa os estudos com cursos auxiliares, em escolas credenciadas. Trabalha há vinte anos com educação de surdos, quando a oralização ainda era utilizada na prática pedagógica; após a legalização da Libras, iniciou seus estudos em língua de sinais, e hoje atua usando a Libras em sua prática. Não são somente os alunos dessa escola atendidos pela professora, ela também recebe alunos surdos de outras escolas da região que não possuem atendimento especializado. Sendo assim, seu trabalho também consiste em visitar as escolas de onde os outros alunos se originam e orientar os professores que convivem com eles. As aulas tem por objetivo proporcionar o conhecimento da Libras para alunos surdos. O grupo observado tem alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. A professora trabalha a partir da escolha de um texto de uma obra literária, do qual desenvolve uma atividade de interpretação em Libras.

Pode-se perceber que, além da diferença do nível de escolaridade, existe também uma grande diferença no que tange a aquisição da língua de sinais, o que dificulta muito o trabalho da professora para a prática de ensino de Libras, num mesmo contexto para esses discentes. Entre os participantes do grupo desses alunos surdos, há uma estudante oralizada que acaba por facilitar a tarefa da professora, liderando as atividades em grupo e retransmitindo aos seus colegas aquilo que conseguiu assimilar em sala de aula; torna-se, assim, auxiliar da professora. No final, a professora pede que sejam feitas atividades em grupo, na qual a estudante, espontaneamente, lidera. Percebe-se que o conhecimento da Libras e a maior facilidade na leitura da língua portuguesa favorecem a melhor aprendizagem dessa estudante. A retransmissão dos conhecimentos aos seus colegas também é facilitada pelo uso de estratégias visuais que, como pessoa surda, utiliza-as naturalmente com seus pares, sendo por eles compreendida rapidamente. Nota-se claramente, pelo modo de agir da estudante, que ela sabe exatamente qual a melhor estratégia visual a ser usada para que seja compreendida por cada um deles, que possuem diferentes

níveis de dificuldade com a língua de sinais. A estratégia é utilizada pela professora que entende, nesse momento de troca, uma oportunidade que talvez os alunos não tenham em outros momentos na escola inclusiva, sendo alguns deles os únicos surdos nessas escolas.

A professora diz que a participação da família poderia trazer melhor resultado no processo de ensino-aprendizagem, porém o desconhecimento da língua de sinais impede a contribuição familiar. A escola ainda não oferece um curso de Libras para os familiares dos alunos.

No dia seguinte, ao observar outro aluno que havia faltado na data anterior, compreende-se, por seu olhar angustiado, que ele não entende a língua de sinais, nem a oralização. Parece aflito, olhando atenta e profundamente todos os movimentos feitos pelo grupo, na tentativa de entender o que se passa e poder participar. Responde com sinal afirmativo a todas as perguntas feitas. A professora informa que o aluno é matriculado no Educação de Jovens e Adultos – EJA – e que são infrutíferas as inúmeras estratégias elaboradas por ela nas tentativas de educá-lo, dizendo que todos os esforços são inúteis diante da falta de interesse do aluno na aprendizagem, e também da família, já contatada inúmeras vezes.

A situação desse aluno relaciona-se, de certa forma, com uma das primeiras obras lidas no início do curso de mestrado, *Construção Social da Realidade* (BERGER; LUCKMANN, 2004), onde os autores dizem que toda a formação dos indivíduos é construída por interações da vida cotidiana, e intermediados pela linguagem. O ambiente humano é entendido como resultado de produções sócio culturais e, apesar da constituição genética já estar definida ao nascer, a constituição do “eu” surge mais tarde, como resultado das interações sociais.

Como estratégia de ensino de Libras, a professora utiliza frases na língua portuguesa, para os alunos interpretarem-nas em língua de sinais. Uma das frases foi: “*a mosca pousou no nariz do menino*”. Todos olharam imediatamente para a aluna oralizada, que tentou sinalizar, mas encontrou dificuldade em interpretar a ação *pousou*. Imagina-se, então, que ela deva conhecer o *pousar do avião*, e sua expressão se contrai. Talvez devesse estar pensando que a mosca não é tão grande como um avião, ou o nariz do menino tão imenso como um aeroporto, ou, talvez, estivesse buscando algum significado em língua de sinais para a palavra *pousar*. Ela olha para a pesquisadora e movimenta os lábios: “*pousou, pousou*”. Na língua de sinais, as ações dos verbos são representadas pela ação do sujeito, porém, essa representação

é feita pelo movimento correspondente a essa ação. Depois de algum tempo, a aluna consegue replicar a ação do movimento de uma mosca pousando no nariz de um menino que ela identificou no espaço de sinalização.

Terminada essa visita, foi a vez de uma sala de aula onde um aluno surdo é acompanhado por um intérprete. O aluno é da sexta série, enquadrado na idade média da sala - aproximadamente, doze anos. Alegre e comunicativo, parece ser muito querido pelos colegas, embora apenas um deles saiba Libras. Este aluno se comunica tão bem que chegou-se a pensar que também fosse surdo. Segundo o intérprete, esse aluno ouvinte se recusa a participar das atividades junto a outros ouvintes, preferindo a companhia do amigo surdo, acompanhando-o por todos os lados. A professora de história do Brasil que ministrava a aula, inicia as atividades pedindo para os alunos abrirem o livro numa determinada página, onde é sugerida a leitura de um capítulo. O intérprete passa as devidas informações para o aluno, quando a página é aberta, nota-se a figura de um deus grego seminu. Imediatamente, o aluno surdo tampa a imagem com as mãos e o intérprete tenta interferir, explicando o significado da figura, mas é ignorado. O aluno fecha os olhos para *não ver* a explicação. O intérprete nos diz que, diante de uma atitude como essa retratada, sua atuação profissional fica limitada, porque é necessária uma interferência e explicações de conceitos que fogem da dinâmica da sala de aula. O professor não percebe o comportamento do aluno.

Tem início a leitura do texto, o qual o aluno acompanha sozinho, mas percebe-se que tem muitas dúvidas. Vez por outra, faz alguma pergunta ao intérprete e, quando não está satisfeito, levanta e vai diretamente procurar a professora, comunicando-se com ela através de gestos e apontando o objeto a que se refere, ou utilizando-se de gestos. A professora tenta esclarecer as dúvidas com o auxílio do intérprete, que também inicia uma leitura mais atenta do texto, tentando identificar as dificuldades encontradas pelo aluno. O aluno dialoga muito com ele, é sua janela para o mundo, com ele troca a maioria das impressões, discute, discorda, questiona. Percebe-se que as raras vezes em se dirige ao professor, é para encontrar argumentos para melhor direcionar uma discussão iniciada com o intérprete. O intérprete diz que, quando percebe que o aluno tem dúvidas, ele mesmo toma a iniciativa de chamar o professor. Afirma também que alguns professores se interessam pelo aprendizado do aluno, perguntando a ele como o aluno está acompanhando, outros, porém, deixam a seu cargo tal avaliação. Dirigindo-se ao aluno, o intérprete diz que precisa se esforçar e estudar bastante, diz que a pesquisadora também é surda e está estudando. O aluno

surdo, então, troca alguma conversa com a pesquisadora, pergunta sobre sua vida e história, e se ela tem conhecimento sobre a liderança surda. Fica feliz ao saber que possuem conhecidos comuns.

Na mesma sala, há um aluno com deficiência intelectual. Percebe-se que permanece o tempo todo sentado em sua cadeira, sem praticar nenhuma atividade a não ser observar, a seu modo, os colegas de classe. Nota-se que não tem coordenação motora, portanto, não é possível acompanhar as atividades propostas pela professora. Assim que termina a aula, esse aluno é transportado por uma auxiliar para outra sala de aula.

Nesse mesmo dia, assistiu-se a uma aula para alunos da quarta série, na qual foi observada a atuação da professora com um único aluno surdo em sala de aula. Nas escolas regulares, os intérpretes de Libras acompanham os alunos a partir do sexto ano, portanto esse aluno não tem acompanhamento de intérprete. O aluno é oralizado e a comunicação com a professora é feita pela oralização que o aluno utiliza muito bem. A professora dedica atenção especial a esse aluno, tentando fazê-lo compartilhar do que está acontecendo em sala, dando uma visão geral das falas e situações. A dedicação da professora na transmissão de conhecimentos para esse aluno, reportou a pesquisadora imediatamente ao passado, no seu tempo de escola. E quando o aluno tiver que conhecer outros horizontes? Como fará? Quem lhe dará uma visão geral do que acontece? Essa é a falsa impressão da plenitude da oralização, quando se está em um ambiente que se conhece, ao lado de amigos e professores que se adaptaram ao seu jeito de ser, levando ao esquecimento da existência de outros “mundos” fora da escola.

Após o término das observações, efetuou-se a entrevista com a coordenadora da escola e alguns professores ouvintes.

3.2.3 A escola de educação bilíngue

A visita à escola de educação bilíngue aconteceu em outubro de 2013. A escola, responsável pela formação de muitos surdos na cidade, é bem antiga no bairro da Aclimação região de classe média na área central de São Paulo, tem sessenta e dois anos de criação, início em 1951. Em frente a um grande espaço verde, é a primeira escola de surdos da rede municipal de ensino. Hoje possui duzentos e vinte alunos surdos, atendidos na educação infantil, ensino fundamental e EJA.

Há quarenta educadores com formação em pedagogia e Educação dos Deficientes da Audiocomunicação – Edac – e quatro professores surdos, dos quais apenas um é contratado para dar aulas de matemática. Este professor surdo é o único que atua diretamente com os alunos e ministra uma disciplina específica, os demais, apesar da formação superior, atuam como instrutores de Libras e participam de projetos junto aos professores ouvintes, auxiliando-os quando necessário.

Durante a visita foi possível presenciar que, apesar de haver poucos professores surdos, a escola pretende oferecer uma educação bilíngue aos alunos. Também se percebeu que a escola atende alunos surdos, surdocegos e surdos com múltiplas deficiências. Na sala observada, todos os alunos são surdos, todos os professores, bilíngues e são apresentadas aos alunos duas línguas: português e Libras. As diferenças linguísticas são trabalhadas com respeito, há adaptações que aceitam a diferença linguística e cultural dos surdos, como campainhas luminosas e sala de aula disposta em círculo, facilitando, assim, o campo visual. Há aproximadamente oito alunos por sala de aula.

De acordo com a concepção de que Libras é uma língua espaço visual, a maneira como a escola se organiza, concepção pedagógica, vai ao encontro das necessidades visuais dos alunos. O uso de material tecnológico, tão importante nesse processo, é utilizado com frequência na confecção de trabalhos e pesquisas dos alunos. Essas atividades são arquivadas para uso posterior, também servindo como registro, visto que a língua de sinais não tem escrita adotada.

Apesar de adotar a prática do uso de língua de sinais como língua de instrução, observa-se que há maiores problemas quando algumas atividades exigem a leitura de textos em língua portuguesa. O pouco conhecimento dos alunos nessa língua dificulta o pleno entendimento do texto.

A escola possui vinte e seis salas de aula, refeitório, teatro, salas de multimídia, sala de leitura, laboratório de informática, brinquedoteca, quadras de esporte e *playground*. A visita foi monitorada por uma professora da escola que explicou que, há mais ou menos dez anos atrás, a escola recebia apenas alunos com surdez profunda e severa, os quais passavam por rigorosa anamnese, se apresentassem qualquer outra deficiência associada, sua matrícula não era efetivada. Porém, com o movimento inclusivista do Ministério da Educação – MEC – a escola viu-se obrigada a receber também os alunos com múltipla deficiência, desde que tivessem uma pequena perda auditiva, muitas vezes não comprovada.

Assim, a maioria dos professores precisou buscar formação nas outras deficiências, e professores altamente capacitados e experientes na educação de surdos deixaram esses alunos para realizarem atendimento individualizado com os múltiplos dentro da escola. Esses professores passaram, então, a exercer também a função de cuidadores, principalmente, dos autistas.

A professora, atuante na escola há vinte e oito anos, iniciou seu trabalho na época em que apenas os surdos eram acolhidos. Pontua com tristeza que a escola que se dedicou durante tantos anos à educação de surdos está descaracterizada. Qualquer aluno que tenha um laudo de surdez, por mais leve que seja, deve ser aceito pela escola, desde que a família assim exija. Diz que se há um aprendizado a ser mencionado é o dos surdos da escola, que aprendem a aceitar e lidar com a diversidade, mas que muitas vezes se revoltam e perdem a paciência. Ainda que haja críticas quanto a qualidade de ensino nas Emebs – Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos –, já não é mais a mesma coisa, comparando-se aos anos anteriores. Apesar de concordar, a professora diz que é preciso considerar as variáveis que influenciaram essa mudança, entre elas a obrigatoriedade da aceitação de crianças com deficiências múltiplas, que são distribuídas em número de um a três em cada sala de aula. Essas crianças entram em surto, agredem e atrapalham o andamento das atividades. Diz ainda que os novos professores tiveram formação precária para atuarem com surdos e nenhuma formação em outras deficiências. Ao entrarem nas Emebs para trabalharem com alunos surdos, deparam-se com a difícil tarefa de trabalharem também com múltiplos. O resultado disso é que se desestruturam, entram em choque, stress. Segundo ela, no ano passado, 2013, aconteceram duas exonerações de professores de português que não tinham a mínima ideia de como ensinar a língua portuguesa para surdos - e ainda precisavam planejar atividades especiais para atender os alunos com múltipla deficiência.

O único professor surdo contratado pela escola – foi aluno dessa escola e retornou depois de formado para ensinar – ministra aulas de matemática para uma sala de aproximadamente oito alunos. Nessa sala percebe-se a diferença da atenção dos alunos que entendem a estratégia do professor. Terminada a aula, observa-se que a atuação com o único professor é abordada por jovens alunos que fazem perguntas sobre temas diversos. O professor conta que a maioria desses jovens o procuram para tirar dúvidas sobre os mais variados temas, não só da matemática, sua especialidade. São jovens curiosos por esclarecer questões

trabalhistas, sexuais, de relacionamentos e outros assuntos do cotidiano. Sendo o único professor surdo, é tido como modelo para os alunos que tem por ele um profundo respeito.

No intervalo das aulas, o quadro é contagioso! Há profunda interação entre os surdos da escola, que trocam opiniões na língua que é dominada por eles em igualdade. Percebe-se, de longe, a satisfação que o contato com os pares proporciona a cada um que, na maioria dos casos, tem na escola o único momento possível de interação. Realizam atividades físicas, participam de passeios, espetáculos teatrais e inúmeras ações idealizadas e planejadas pelos professores.

Há também ensino de primeira língua para crianças com idade entre três e cinco anos. A instrutora surda que participa do projeto de ensino de primeira língua para crianças diz que leva um tempo aproximado de dois meses até que a criança surda aceite uma aproximação, e ela possa começar a ensinar a língua e despertar a criança para a leitura visual de comunicação. Após certo período de aprendizado, a criança já inicia um diálogo com seus colegas de classe e a professora, começa, então, a contar as experiências na família e os passeios. Quando a semana termina e a criança percebe que ficará longe da escola durante dois dias, chora, não querendo retornar para casa. A professora relembra que também sentia vontade de ficar na escola quando era jovem, porque ali, com jovens surdos, ela era alguém que participava, tinha opiniões, fazia projetos, enquanto que em casa era uma estranha nas conversas familiares.

3.3 Dinâmica das entrevistas

Todos os profissionais envolvidos na investigação foram escolhidos pelo envolvimento com a problemática estudada. O comprometimento com a cultura, a língua e a participação nos movimentos da comunidade surda, têm forte influência na atuação de professores surdos e intérpretes, que se identificam com os alunos surdos em quase todos os momentos durante a atuação. A barreira linguística e o desconhecimento da língua e cultura surda, por grande parte dos professores ouvintes, constitui um grande desafio para esses profissionais, para os quais o exercício da profissão é por muitas vezes desanimador. Aos responsáveis pela gestão desses profissionais cabe a difícil tarefa de organizar a escola e minimizar suas dificuldades de atuação, obtendo o melhor resultado possível.

3.3.1 Entrevistas com professores surdos

Foram entrevistados oito professores surdos. As entrevistas transcorreram de maneira natural, sem a presença de intérpretes. Os professores foram escolhidos pelo envolvimento com a comunidade surda, como participantes de movimentos em defesa da educação. Pode-se perceber a satisfação dos professores surdos na participação de uma pesquisa feita por outro professor surdo, porque, segundo disseram, é grande a satisfação de se serem representados por outra pessoa surda. A conversa transcorreu num clima muito amigável, com duração de aproximadamente trinta minutos. Após explicar o objetivo do estudo e formular três ou quatro perguntas básicas relacionadas com a educação e atuação, os professores surdos exploraram à vontade o tema, sendo interrompidos apenas quando a narrativa desviava-se do objetivo, ou quando percebia-se a necessidade de aprofundamento em algum fato novo que surgia e poderia ser interessante para a análise, visto que o significado que o participante atribui ao problema em questão é uma característica importante para a análise dos dados em pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2010).

Os professores surdos tem um forte envolvimento com a problemática em estudo, visto que a identificação com os alunos e o interesse na educação mostram-se fortes em todos os momentos das entrevistas. São várias as ocasiões em que as expressões utilizadas demonstram fortes emoções.

3.3.2 Entrevista com professores ouvintes

Foram entrevistados oito professores ouvintes, dos quais apenas dois responderam perguntas por e-mail. Entre os entrevistados, cinco foram sugeridos por coordenadores das escolas visitadas. Esses trabalham em escolas regulares inclusivas e não são fluentes em Libras, utilizam a colaboração de intérpretes de Libras; os outros três professores foram convidados, trabalham em escolas bilíngues, são fluentes em Libras e têm contato direto com os alunos surdos, sem necessidade de intermediação de intérpretes. Em alguns desses professores, que atuam em escolas regulares, notou-se certo receio no início da entrevista, porém, ao avançar na conversa, foi possível perceber que o clima se tornava menos tenso, e eles, mais propensos a falar, principalmente, das dificuldades na atuação com

alunos surdos. O fato de estarem diante de uma pesquisadora surda e não saberem Libras foi mencionado por todos como uma falha. Notou-se que se sentiram *cobrados* por isso. Em muitos momentos, tentaram justificar a falta de conhecimento da língua de sinais, e pontuaram a necessidade de aprendizado da língua. Ao contrário dos professores surdos, os professores ouvintes não têm nenhuma ligação cultural com os alunos surdos e, o trabalho simultâneo com alunos surdos e ouvintes, que transitam em *mundos* diferentes e estão inseridos em diferentes culturas traz, ao professor ouvinte, um desafio muito grande.

3.3.3 Os intérpretes de Libras

Foram investigados três intérpretes de Libras, um observado em atuação e outros dois em áreas diferentes: em escola regular inclusiva e em instituição de ensino particular e superior. Como este já atuou em diversas instituições, julgou-se interessante investigar a atuação desse profissional pela larga experiência que possui em todas as áreas de atuação. Através da participação dos intérpretes de Libras, buscou-se investigar a dificuldade encontrada para a atuação desses profissionais, diante das especificidades encontradas na diferença e precariedade de pesquisas que aprimorem a língua de sinais para a atuação em todos os contextos. Outro fator foi a questão emocional enfrentada nessa atuação com alunos surdos, que são por eles denominados "*clientes*", apesar de seus salários serem pagos pela instituição contratante. O código de ética em que se fundamenta a atuação os obriga a um distanciamento emocional muito difícil de ser praticado. Além disso, muitos se dispõem a atuar gratuitamente fora da escola, visto que as dificuldades do aluno se estendem à comunicação com bibliotecários, colaboradores em pesquisas e demais atividades fora da escola. Por questões de horário, não foi possível uma entrevista face a face com os intérpretes de Libras, que responderam os questionários por e-mail: onze perguntas com relação a atuação e envolvimento profissional.

3.3.4 Assistente de direção e coordenador em escola de educação bilíngue

Existem, em São Paulo, seis escolas que adotam a prática de educação bilíngue mantidas pela prefeitura do estado. A escola bilíngue tem como objetivo

proporcionar ao aluno o conhecimento de uma segunda língua, respeitando-se a língua materna do aluno. Espera-se que os profissionais atuantes sejam fluentes nas duas línguas que serão utilizadas para a comunicação com os alunos. Para este estudo, entrevistou-se um profissional auxiliar de direção em escola de educação bilíngue e outro que coordena uma escola conveniada. Os questionamentos elucidaram como a escola é dirigida, como é coordenado o trabalho dos professores atuantes na escola, e como são elaboradas as estratégias de ensino.

3.3.5 Gestor do Cape – Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico Especializado

O Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico Especializado é um órgão criado pelo governo do estado de São Paulo que, com a participação ativa das próprias pessoas com deficiências, trabalha no aperfeiçoamento de estratégias de ensino para auxiliar as escolas regulares de educação inclusiva a abrangerem a diversidade construindo uma proposta de educação que favoreça o grupo, como um todo. Tem como objetivo favorecer a aprendizagem a todas as crianças com Necessidades de Educação Especial – NEE –, através de práticas pedagógicas diferenciadas, além de desenvolver oportunidade de convivência entre todas as crianças. Assim como na escola de ensino regular, espera-se esclarecer de que maneira são efetuadas essas práticas e qual a diferença de atuação entre as duas escolas.

3.3.6 Representante do Cefai – Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão

Ao Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão, segundo informações contidas no portal da prefeitura de São Paulo⁷, é atribuído o acompanhamento aos alunos com deficiência por meio de visitas às escolas, avaliação pedagógica, reuniões com professores e coordenadores pedagógicos, atendimentos a pais, e mapeamento dos atendimentos da região. O órgão atua em treze Diretorias Regionais de Educação e é composto por uma equipe de professores comprovadamente especializados nas áreas de deficiência. Com os dados fornecidos pelo representante do Cefai, obteve-se uma visão geral da maneira como são efetuadas as práticas de escolha e a

⁷ Disponível em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EdEsp/escolas.aspx?MenuID=166&MenuIDAberto=162>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

avaliação dos atendimentos aos profissionais de educação no acompanhamento aos alunos com deficiência auditiva e seus familiares.

4. Revelações do campo

Após a análise do conteúdo das falas dos entrevistados foi possível identificar algumas categorias que se enquadram partir da análise do conteúdo das falas dos grupos entrevistados, no processo de formação e atuação dos profissionais que atuam na educação de surdos em São Paulo:

- 1- Educação inclusiva: entre a teoria e a prática
- 2- O trabalho emocional do intérprete de Libras
- 3- A desinformação na formação de professores surdos e ouvintes
- 4- A cultura surda e o professor ouvinte
- 5- A desvalorização do trabalho e a sujeição aos professores ouvintes

4.1 Educação inclusiva: entre a teoria e a prática

Com essa temática, abordamos questões relativas à educação do aluno surdo, em escolas inclusivas no estado de São Paulo, tendo em vista a percepção da efetividade das práticas adotadas.

Foi possível observar nos sujeitos entrevistados, a falta de uma definição clara sobre as ações que devem ser tomadas para que a educação de surdos atinja parâmetros de qualidade e eficiência.

4.1.1 Percepção da efetividade das escolas regulares inclusivas por professores surdos

Para os professores surdos, a política de educação inclusiva em escolas regulares deixou marcas profundas. A maioria dos entrevistados passou por escolas de educação inclusiva e recordam as dificuldades que encontraram em um ambiente onde, na maioria das vezes, eram os únicos surdos em meio a ouvintes, numa época em que a língua de sinais ainda não era utilizada como língua de instrução e os intérpretes de Libras não atuavam em escolas.

A pretensão de que escolas regulares com orientação inclusiva promova o combate a atitudes discriminatórias e se tornem comunidades acolhedoras, como foi

pontuado na Declaração de Salamanca, não é percebida por esses professores, tanto em suas recordações, quanto na prática da docência, conforme verifica-se nas falas dos professores surdos entrevistados:

Eu ficava em escola especial até o meio-dia, corria e ia para a escola “de ouvinte”, das 13h até às 17h. Eu estudava angustiado com tantas dificuldades. Daí, mamãe conversou com a diretora da escola especial, que permitiu que eu fizesse também aulas de reforço nessa escola. Daí, a professora explicava e eu entendia! Na escola regular, a professora falava que surdo era preguiçoso. “*Surdo é vagabundo!*” “*Vagabundo porquê?*” E a professora respondia: “*você precisa ler!*” Daí, ela me mostrava a palavra em português e eu lia, mas não entendia nada! Se ela soubesse sinalizar, eu entenderia o significado. Ela (a professora) chamava a minha atenção na frente de toda a sala de aula, meus colegas riam e eu ficava com muita vergonha. Eu aguentei, aguentei, aguentei... E consegui passar com muito suor, depois de muita recuperação (S.5).

Em escolas inclusivas com surdos e ouvintes, os surdos têm pouca ou quase nenhuma informação. Os professores transitam pela sala comunicando-se oralmente. Como os alunos ouvintes e os surdos ficam totalmente perdidos, os outros alunos que sentam atrás do surdo fazem perguntas e ele não consegue entender (S.6).

Colocar um aluno surdo em uma escola regular, sem que a escola e o aluno estejam preparados para isso, é como atirá-los em *jaulas de leões* (S.7).

Eu prefiro a escola de educação bilíngue para surdos, porque nela há o respeito pela Libras, há uma aquisição linguística para melhorar a vida acadêmica dos surdos. Em escolas regulares, eles têm uma comunicação limitada e é preciso que sejam abordados temas diversos. É preciso que abram a mente para que tenham um status na sociedade, sem serem submissos (S.8).

Percebe-se por esses fragmentos de entrevistas com os professores surdos, que estes veem a escola regular como um espaço que não lhes pertence, ou seja, um espaço projetado e planejado para e pelos ouvintes, totalmente calcado em elementos audíveis, a partir de uma educação voltada aos alunos que escutam, desde a graduação do professor, à postura da direção, chegando até aos serviços de refeitório e limpeza.

Sendo assim, os entrevistados têm uma visão de que o poder e domínio total desses espaços é das pessoas ouvintes, pois a maior parte dos membros da sociedade são ouvintes, e logo os surdos ficam amedrontados de afrontar a atual conjectura. A força e poder dos ouvintes, que podemos perceber nessas narrativas, são reflexo da educação pela qual passaram as pessoas surdas de gerações passadas e pelas quais crianças surdas estão passando quando proibidas do uso de sua língua; conforme descrito por diversos autores relacionados na revisão teórica

deste estudo, como, por exemplo, Machado (2008) ao analisar a política educacional de integração/inclusão no que se refere às pessoas surdas e às narrativas que traduzem a dificuldade dos educadores em propor um processo educacional que atenda a necessidade desses sujeitos.

Enquanto a maioria dos professores surdos prefere manter distância das escolas regulares, uma professora surda entrevistada diz que se deve lutar pela melhoria das escolas inclusivas, para fazer valer o direito dos surdos de estar e pertencer a qualquer espaço social, e esse pensamento está de acordo com o texto da LDB da educação – Lei de Diretrizes e Bases da educação. A entrevistada diz que deixou de atuar como professora de surdos para ser formadora de professores ouvintes e recorda o sofrimento que passou nas escolas regulares, porque os docentes não sabiam como ensiná-la, então, após formada dedicou-se a essa tarefa e diz que se há dificuldades na atuação desses professores, devemos então encontrar a melhor maneira de lidar com isso. Essa questão colocada por ela traduz-se em uma graduação adequada, de acordo com o Decreto 5.626/2005, para os professores em formação e os que já estão na lida, é dizer que participem de cursos de formação continuada em Libras, oferecidos pelo poder público.

A entrevistada atua em equipes de formação de docentes ouvintes em cursos de qualificação em escolas estaduais, como docente, e relata que as escolas bilíngues e inclusivas podem se tornar espaços semelhantes, desde que haja a colaboração da comunidade surda no ensino das especificidades que envolvem seus pares e acima de tudo, vontade política, e foco nas políticas públicas educacionais para a diversidade e minorias.

A inclusão é uma política diferente das outras políticas educacionais. Eu acredito de verdade que o surdo tem direito de aprender em qualquer escola, seja ela bilíngue ou inclusiva. Se numa escola indígena, quilombola, na prisão, onde quer que tenha uma escola e nela um surdo, ele tem o mesmo direito que os outros. Eu defendo uma educação de qualidade onde o conhecimento da Libras seja profundo (S.1).

Observamos nas entrevistas, e na literatura revista, que a problemática da formação dos professores é tida como o principal requisito para o insucesso na educação dos surdos, sendo que nesse caso é essencial o aprendizado da Libras. Para isso, os cursos de Libras se proliferam, de forma tímida e insuficiente, em escolas públicas e instituições particulares a fim de capacitar além de professores, pessoas

ouvintes para que trabalhem na interpretação intermediária entre surdos e ouvintes. Insuficiente, em virtude da carga horária, que de acordo com alguns entrevistados, é uma carga horária de 40 horas e no máximo de 120 horas; se compararmos com o aprendizado da língua inglesa, que leva em torno de 4 anos, deveríamos proporcionar uma formação continuada para alcançar uma carga horária de no mínimo 1400 horas, ou seja, quase três anos. Isso no mínimo, pois até os melhores intérpretes, os que estão no mercado há anos, sempre estão aprendendo novas palavras [sinais] em Libras.

Devemos acreditar que com a oferta de cursos com carga horária de 40 e, no máximo, 120 horas, aos profissionais de educação, resolveremos a questão da barreira linguística existente entre alunos surdos e professores ouvintes, entretanto, além da Libras, não podemos nos esquecer que a língua está vinculada a uma cultura em que os surdos estão inseridos pela característica visual da língua de sinais.

Os cursos rápidos administrados em formação de professores e disciplina curricular dos cursos de licenciatura e pedagogia não permitem que todos esses aspectos sejam abordados, dando ao professor em formação a ideia errônea de que o aprendizado de alguns sinais proporcionará a ele um conhecimento que possa aproximá-lo satisfatoriamente do aluno. Há diferenças entre valores atribuídos por surdos e ouvintes a um mesmo elemento avaliado. Sendo assim os professores não conseguem vislumbrar a adaptação do currículo escolar, metodologia e programa viso-espacial, para pessoas surdas.

Para que se possa fazer uma comparação, podemos citar o exemplo utilizado por Rocha (1988), no qual o autor diz que o significado dos símbolos atribuídos as coisas depende da cultura em que o indivíduo está inserido. Assim, para um homem branco, um arco e flecha é objeto de adorno, que imediatamente é colocado nas paredes da sala de sua casa, enquanto que para o índio o mesmo objeto tem um significado diferente, para ele seu arco e sua flecha tem um significado de honra, pois é com ele que defenderá sua segurança e sobrevivência.

Essas diferenças culturais tem significados que influenciam nos relacionamentos, e como o surdo tem uma língua própria, a partir desse fato temos que o surdo participa de uma cultura, comunidade e identidade própria também, que difere da que os ouvintes participam. Para exemplificar essa influência na questão da educação que ora debatemos é interessante observar o exemplo de Lopes (2005) ao

descrever a diferença de significados aferidos por surdos e ouvintes com relação ao toque das sirenes escolar das escolas regulares:

A sirene escolar, dentro de uma escola de ouvintes, produz significados diferentes do que a mesma sirene em escola de surdos. O sinal sonoro usado para marcar a hora do trabalho ou lazer é um elemento disciplinador, pois designa, entre outros aspectos, os comportamentos para horas diferentes, mas, para o surdo além disso, ela também reflete o poder dos ouvintes/normais, centrado na figura do professor que detém a capacidade de escutá-la e transmiti-la aos patologicamente impossibilitados de fazê-lo (LOPES, 2005, p. 115).

Seria então de se esperar que numa escola regular inclusiva houvesse a adaptação do sinal sonoro de intervalo ou incêndio, para um sinal luminoso para que os alunos surdos pudessem se sentir em condições de igualdade, pois tal atitude iria ao encontro do que preconiza o Tratado de Salamanca ao dizer que combate o lema de que *“um tamanho serve para todos”*, e endossaria a teoria de que a escola deve respeitar as diferenças e necessidades individuais, adaptando-se ao aluno e não exigindo que este se adapte a ela.

4.1.2 Percepção da efetividade das escolas regulares por professores ouvintes

Também para a maioria dos professores ouvintes entrevistados, a inclusão ainda é um desafio muito difícil, embora todos digam acreditar na construção de uma prática inclusiva. Para a atuação com alunos surdos há necessidade de capacitação em cursos de Libras, que são oferecidos em horários após o expediente. Dos oito professores ouvintes entrevistados, apenas três são fluentes em Libras, alguns têm curso básico e a maioria não sabe a língua de sinais, trabalhando com o auxílio de intérpretes. Vale lembrar, novamente, as palavras de Gallaudet (1881), mencionadas durante o Congresso de Milão, apontadas por Skliar (2013, p. 13): *“deve-se acreditar que uma vez resolvido o problema da linguagem, fica resolvido, automaticamente, o problema da educação dos surdos? Acaso linguagem e educação são sinônimos?”*.

Para os professores ouvintes que trabalham em escolas regulares inclusivas, a presença de um profissional intérprete de Libras para mediação é tida como essencial. A maioria desses professores, como já dito, não possui nenhuma capacitação em Libras, tendo contato com seus alunos apenas através desse profissional. Fora esse

atendimento, contam com o apoio de uma professora ouvinte, especialista em surdez, que se encarrega de transmitir-lhes alguns conceitos e orientá-los sobre como devem se portar diante das dificuldades. Percebe-se que o fato de não ter capacitação em Libras, incomoda os professores ouvintes que, em diversas falas, tentam justificar o fato:

Eu acredito na inclusão, principalmente do deficiente auditivo, ele tem que ficar aqui mesmo, mas eu acho que o currículo deveria se adequar. Eu acho que começar já no primeiro ano a ensinar Libras, independente do aluno ser surdo ou não, eu acho que isso facilitaria pro professor e principalmente para o aluno. Eu acho que poderia ser colocado como um projeto, não como uma disciplina, e em quatro ou cinco anos deixar o fundamental inteiro falar Libras (O.2).

Aqui na escola, a gente tem uma professora que orienta como devemos agir, e na comunicação também. A inclusão para o surdo eu acho ótimo! Mas para as outras deficiências, eu acho muito tempo para a criança ficar cinco horas sofrendo na escola, mas para o auditivo, para o surdo, eu acho que é perfeito! Porque a deficiência dele é só comunicação, mas se você tiver o intérprete, ou se fizer algum gesto, ele entende. Eu acredito na inclusão e a única coisa que sinto é não saber me comunicar com ele na Libras (O.5).

Dou aulas no sistema municipal e estadual de ensino, e nos dois eu tenho aluno surdo. Não sei Libras, não entendo nada. Esse aluno é muito difícil de atender, tem intérprete na sala de aula, a prefeitura já ofereceu alguns cursos, mas... Mas é uma questão de tempo, eu não tenho tempo realmente de fazer o curso. Em lugares que não temos intérpretes, como trabalhar com essas crianças? A inclusão é muito difícil. Em situações em que tivermos muitas crianças com problemas, a gente não vai poder lidar. Elas ficarão isoladas dentro da sala. Acho que nesse caso, a inclusão não vai funcionar (O.6).

Nota-se pelos recortes acima das entrevistas dos três professores ouvintes que trabalham na mesma escola que a grande dificuldade para suas atuações é a falta de conhecimento da Libras. Percebem e preocupam-se com o fato do aluno surdo estar isolado e sem comunicação na sala de aula, e possuem a visão de que é necessário um entrosamento com os colegas para uma perfeita interação.

Mantoan (2006) menciona que há muitos entraves para que a escola inclusiva obtenha sucesso, pois existe resistência à mudança por parte de instituições, órgãos e corporações, entre outros.

O ensino escolar comum e o despreparo dos professores, por sua vez, não podem continuar sendo justificativa dos que querem escapar da inclusão escolar pelos mais diferentes motivos. De fato, esse despreparo dos professores e das escolas tranquiliza e é o argumento favorito de muitos pais de crianças e jovens com deficiência, que acharam uma boa saída para fugir da inclusão. Felizmente nem todos são ingênuos a ponto de “engolir” essa argumentação. Surpreende-me que ela ainda esteja sendo utilizada! Como prepará-los sem que possam viver a experiência e o desafio das diferenças

nas salas de aula? Que motivos teriam para se mobilizar? Para buscar novas respostas educacionais? (MANTOAN, 2006, p. 29).

Não nos pareceu que os professores entrevistados fujam ao desafio de experimentar a diferença, pelo contrário, a maioria dos professores ouvintes entrevistados apoia a inclusão, desde que tenham ferramentas necessárias para lidar com ela. Da maneira como é feita, a escola não participa dessa vivência com o diferente surdo, já que não conhece sua língua e não consegue se aproximar dele. Assim, o esforço tem sido feito apenas pelo aluno surdo que tem sido o orientador do professor ouvinte para as práticas pedagógicas e, muitas vezes, forçado ao aprendizado utilizando uma língua que não conhece para sobreviver à experiência escolar, obrigado a afastar-se da convivência com seus pares com quem tem uma troca agradável e satisfatória.

Digamos que todos as pessoas com necessidades especiais passam por um processo de adaptação quando incluídos em espaços sociais, porém, para esses a adaptação não requer mudanças fisiológicas, como, por exemplo, não se espera que um cego faça uso da visão para aprender Braille, nem que um cadeirante faça esforços motores para subir uma rampa. Todavia, no caso dos surdos, a imposição de utilizar uma língua oral causa-lhes, no mínimo, grande sofrimento físico e moral, como afirma Skliar (2013, p. 120): *“as crianças surdas, pelo seu déficit auditivo, não podem ser expostas, nem estar imersas dentro da língua oral; existe, de fato, um obstáculo fisiológico para que isso ocorra”*.

O que foi evidenciado nas entrevistas e a observação nas escolas justificam o que foi dito por Lane (1992):

Ao retirar a criança surda do seu mundo surdo, ao bloquear a sua comunicação com os seus pais, colegas e professores, os especialistas incapacitaram a criança surda de um modo nunca antes visto na história da América. A típica criança surda, que nasceu surda ou ficou surda antes de aprender o inglês, está completamente perdida no banco da turma dos ouvintes. O que diz o professor? Como posso lhe tornar claro meus pensamentos? O que posso fazer para ser aceito pelas outras crianças? Está aqui alguém presente para explicar coisas depois das aulas? (LANE, 1992, p. 39).

Para os professores ouvintes que atuam em escolas bilíngues, fluentes na Libras e ativos em movimentos das comunidades surdas, nota-se a preocupação com relação a comunicação dos alunos surdos e a atuação de professores em escolas regulares que não conhecem a cultura surda e a língua de sinais.

A escola inclusiva para o surdo não existe no Brasil, pois mal cumpre a legislação já existente. É deficiente, exclui o surdo, os professores da rede reclamam demais, pois mal dão conta dos ouvintes e não possuem formação para tal. O surdo da escola inclusiva é um ser isolado e sem identidade, passa pelas séries sem aprender nada na maioria das vezes, porque o professor da escola regular quer se livrar logo dele, rotulado como mais um problema na sala (O.4).

Na escola regular poucas são as pessoas que tem o aprendizado da Libras, então num ambiente escolar da escola bilíngue, o aluno tem mais contato com seus pares, porque além de ir para a escola para aprender conteúdos, ele tem que ter participação e contato com seus pares. Professor ouvinte que se propõe a trabalhar com surdos, ele tem que conhecer um pouco dos surdos, como é essa pessoa, não é só a questão da Libras (O.7).

4.1.3 Percepção da efetividade das escolas bilíngues por professores surdos e ouvintes

Pode-se inferir pelas observações e entrevistas realizadas com os professores atuantes nas escolas bilíngues visitadas que, nelas, há respeito e preocupação em ajustar os modelos pedagógicos aos moldes culturais e necessidades linguísticas das crianças surdas, desde a aquisição da primeira língua, muitas vezes adquirida na escola em contato com outras crianças e professores surdos. Justifica-se a luta da comunidade surda pela manutenção das escolas bilíngues.

Observamos a atuação de uma professora que trabalha com crianças surdas com idade de 3 a 5 anos. A professora é surda e seu trabalho na escola é ensinar Libras para crianças. Ela nos diz que o trabalho é muito gratificante e, ao mesmo tempo, muito difícil. Pela característica da língua de sinais, há necessidade de que, antes de iniciar qualquer prática, o professor desperte na criança a atenção visual como característica linguística.

O meu trabalho é despertar a atenção visual da criança surda, porque não adianta já começar a ensinar a língua, nome, sinal, etc. Começo a pegar os brinquedos, tem vários na escola: bonecas, animais – elefantes, girafas, etc. – e mostrar os sinais de cada um. Não adianta! Eu percebo que eles desviam o olhar. Daí, eu acendo e apago a luz repetitivamente, eles detestam e reclamam! No dia seguinte, quando eu ameaço acender a luz, eles já prestam atenção e já começam a me responder. Eu descobri que o contato visual é a base do aprendizado, a partir daí, a gente vai aprendendo. É muito bonito! (S.4).

Percebe-se a partir do fragmento da entrevista que a estratégia de ensino é elaborada a partir do contato com a própria criança e a vivência da professora que

sabe quais são os elementos visuais que provocam maior resultado na atenção da criança. Como, por exemplo, o efeito causado em apagar e acender a luz, para uma pessoa surda, isso pode ser comparado ao efeito causado pelos gritos aos ouvintes. É extremamente irritante.

Segundo a professora, essa aprendizagem da língua é essencial para que a criança possa ter um acompanhamento escolar em qualquer escola, seja qual for a política adotada, como mencionado anteriormente. Há crianças que chegam a escola sem aprendizagem de nenhuma língua, totalmente incomunicável e, a princípio, há certa resistência na aprendizagem. Diz ela que a criança chora muito no início, depois de três a quatro meses, começa a interagir com o grupo e aprender a língua de sinais. Para a professora, esse é o começo do sucesso:

Por exemplo, se eu que sou surda não aprendi a minha língua, é tempo perdido, não consigo entender a aula. Agora, eu aprendo primeiramente usando a minha língua e depois vou para a inclusão; e tem a presença do intérprete, isso ajuda sim! Em minha opinião, a inclusão dos surdos deve acontecer somente no ensino superior. No fundamental e ensino médio não é possível. O adolescente surdo não está preparado para as diversas formas de raciocínio do mundo ouvinte. Se frequentar a escola bilíngue, ele pode estar mais preparado para a inclusão no ensino superior (S.4).

É evidente nas entrevistas com professores surdos a preocupação com a socialização das crianças e jovens surdos. A socialização primária da maioria dessas crianças acontece na escola onde mapeam o mundo e conhecer as regras sociais dos ouvintes, muitas delas sem significado para eles. Uma das grandes dificuldades dos jovens surdos é o entendimento das metáforas utilizadas constantemente pelos ouvintes, a maioria oriundas de situações sonoras, vivenciadas pelo cotidiano e transmitidas por informações midiáticas as quais os surdos não têm acesso. É comum que perguntem aos professores surdos, durante o horário de aula, o que está sendo divulgado na mídia, porque a família não consegue explicar. Existe a preocupação dos professores surdos em prepará-los para que sejam respeitados em sua diferença linguística e não identificados por estigmas que possam gerar discriminações, como as apontadas por Goffman (2004), quando diz que as atitudes das pessoas ditas “normais” em relação a pessoa estigmatizada são caracterizadas por atos que correspondem a uma definição não-humana dessas pessoas, assim, procuram construir teorias que possam explicar a inferioridade desses sujeitos e justificar o perigo que eles representam para a sociedade.

Eu sou surdo e vejo que o surdo faz algo errado e falo. Às vezes, o ouvinte nem percebe e diz assim: “*ah! Ele é surdo!*” Daí, eu chamo e explico. Fico bravo, mas é bom para que aprendam a ser educados. Às vezes, os meninos vinham de boné para a escola, daí eu expliquei que o uso do boné para o surdo fica feio, porque tem que usar a viseira levantada para facilitar a visão. Daí, eles percebem o erro e respeitam (S.5).

Embora os professores ouvintes tenham a mesma percepção dos professores surdos com relação ao acolhimento da língua de sinais e o respeito que a cultura surda proporciona aos alunos, evidenciam uma preocupação com a questão curricular.

A dificuldade maior, eu penso que, é a questão dos livros, a adaptação, porque todas as escolas usam livros, então os alunos também querem livros aqui, e alguns outros materiais que precisam ser adaptados. E talvez um estudo maior na questão curricular, também fazer uma adaptação na questão curricular (O.7).

Além disso, nas escolas de educação bilíngue também existe a problemática de contratação de professores pouco fluentes em língua de sinais, os motivos podem ser o de a banca avaliadora não avaliar a prática em Libras, ou a escassez de profissionais, e para não sobrar a vaga, se contratam os iniciantes em Libras, ou mesmo os que nem conhecem essa língua, tornando ainda mais grave a questão, pois pressupõe-se que, nessas escolas, todos os professores são fluentes em línguas de sinais e, portanto, a presença do intérprete não é oferecida. No dizer de uma professora, que trabalha na escola há vinte anos, o atual quadro apresentado por essas escolas também é bastante preocupante:

Muitos profissionais são sinalizadores pouco fluentes, pois não há uma legislação que comprove a proficiência na língua para ingressar nas Emebs. Os alunos reclamam e deixam de aprender, pois o professor que não consegue passar a instrução em Libras dá cópias intermináveis sem significado algum para o surdo. Também não conhecem técnicas e a didática para tornar um conteúdo visual, tanto na lousa, como em atividades gráficas, uso de vídeos, construção de maquetes (O.8).

Porém, ainda assim, com a obrigatoriedade de cumprir com as leis da política inclusiva exigida pelo MEC, as escolas bilíngues enfrentam sérios problemas, e os professores grandes dificuldades para a atuação. Segundo o relato dos professores, houve grande “*perda*” por parte dos alunos surdos no que diz respeito ao atendimento dos profissionais que os acompanhavam antes do movimento inclusivista. Há alunos que chegam na escola com outros comprometimentos além da surdez, como esquizofrenia, autismo, síndrome de Down, agravando a dificuldade de atuação dos

professores que precisam, em alguns momentos, até auxiliar alunos na alimentação. Faltam recursos materiais e humanos para um adequado atendimento a esses alunos, e por vezes esses recursos demoram. Há decisões que devem ser tomadas pela equipe que atende o aluno, pois os problemas enfrentados não são apenas de origem cognitiva, mas também agravados pelos riscos que o aluno pode trazer a si próprio e aos outros. A espera pelas decisões do grupo também são demoradas e, enquanto não chegam, “*alunos e professores ficam aqui no sofrimento*” (O.7).

A ideia pedagógica por trás da escola bilíngue para surdos remete a uma escola cuja língua de instrução seja a Libras, e a língua portuguesa seja ensinada sob a perspectiva de segunda língua na modalidade unicamente escrita. Sendo uma escola bilíngue, nada impede que a escola bilíngue para surdos também seja considerada inclusiva, atendendo alunos cuja língua materna seja a Libras, mas, no entanto, tenham quaisquer deficiências associadas à surdez, demandando assim que seus professores estejam em constante estudo, pesquisa e reflexão (O.3).

Devemos nos lembrar que a aquisição da Libras como língua materna pela criança surda depende de que a criança seja exposta à aquisição da língua desde os primeiros anos de vida. Por isso, a maior parte, nascida em famílias ouvintes que constituem a maioria, não tem a língua de sinais como primeira língua. Isso também reflete a falta de compromisso de algumas famílias com relação a educação de seus filhos. Por mais que lhes seja dolorosa a constatação da deficiência, devem procurar meios de atender suas necessidades e, nesse caso, é fundamental encontrar uma maneira de proporcionar-lhes a aquisição de uma linguagem. Transferindo para a escola toda a responsabilidade pela educação de seus filhos, se esquecem de que a educação se faz dentro e fora da escola, e cabe a cada instituição desempenhar seu próprio papel, sendo o dos pais um dos primeiros e mais importantes.

Não encontramos estudos relacionados a aquisição da Libras como língua materna em crianças portadoras de deficiências múltiplas. Assim, diante das exigências do MEC e das questões apresentadas pelos professores, é possível inferir que após anos de luta pela legalização das línguas de sinais e das escolas bilíngues para surdos, quando se está a meio caminho de uma luta em defesa de uma formação de professores, que possibilite uma educação efetiva para essas pessoas, deve-se ainda esperar que esses profissionais se capacitem para a lida com deficientes múltiplos, para depois disso tornar a se dedicarem a educação dos surdos.

Este trabalho concorda com o dizer de Lopes (2007), quando a autora diz que a escola de surdos é mais uma das utopias geradas pela modernidade:

Utopia, porque vem depositando na presença surda e nas pedagogias surdas uma pretensa idéia de conscientização surda, de emancipação e de salvação da condição de submissão surda ao ouvinte. A escola de surdos possui práticas distintas da escola especial ou da escola de ouvintes, mas o fato de *ser de surdos* não rompe com a função primeira de qualquer escola, que é a de disciplinar, socializar, normalizar e garantir ordem na sociedade (LOPES, 2007, p. 83).

Pudemos inferir através das entrevistas realizadas com os professores surdos e ouvintes que não é somente o conhecimento das línguas de sinais que resulta em fracassos nas escolas de surdos, mas sim a política de inclusão que dificulta o trabalho dos professores no atendimento a todos os alunos em sala de aula, seja na escola bilíngue ou na regular.

Verifica-se no Quadro 1, abaixo, que professores surdos e ouvintes fluentes em Libras passam por dificuldades na atuação em classes onde existem outras especificidades a serem trabalhadas. Os professores não fluentes, embora acreditem na inclusão, percebem que esta está vinculada à atuação de intérpretes, ou à aprendizagem da língua por outros atores atuantes, o que limita uma plena atuação.

Quadro 1 - Dificuldades de atuação em classe

SUJEITOS (1)	ESCOLA	ATUAÇÃO	LÍNGUA DE SINAIS (2)	ARGUMENTOS
S.1	Universidade	Libras/ Formação de professores	FL	Falta formação de professores
S.2	Escola bilíngue	Libras	FL	A barreira linguística impede a interação.
S.3	Escola regular	Libras	FL	Na inclusão, eu sinto que o aluno não aprende nada.
S.4	Escola bilíngue	Libras	FL	Há necessidade da utilização da Libras como língua de instrução.

S.5	Escola regular	Matemática	FL	A inclusão não é boa. Há necessidade da utilização da Libras como língua de instrução.
S.6	Escola bilíngue	Libras	FL	Falta formação de intérpretes.
S.7	Escola bilíngue	Libras	FL	A inclusão ainda não está pronta para receber os surdos.
S.8	Escola regular	Libras	FL	
O.1	Escola regular	Português	FL	É essencial a atuação conjunta do intérprete com o professor.
O.2	Escola regular	Informática	BS	Acredito na inclusão com a aprendizagem de todos os envolvidos, inclusive de alunos ouvintes que possam auxiliar o trabalho do professor.
O.3	Escola bilíngue	Multi	N	Embora tenham políticas educacionais diferentes, quero crer que ambas as escolas – bilíngues e regulares – sejam passíveis de serem inclusivas.
O.4	Escola regular	Português	N	Eu acredito na inclusão. Acho muito importante. Eu não sei Libras, o intérprete é muito importante.
O.5	Escola regular	Multi	BS	Eu acho que um intérprete faz toda a diferença.
O.6	Escola regular	Biologia	IT	Muito difícil sem a presença de intérpretes. Em situações com muitas crianças com “problemas”, como a gente vai lidar?
O.7	Escola regular	Multi	N	É possível. Mas encontramos muitas dificuldades, porque precisamos de apoio de outras áreas, também da área médica.
O.8	Escola bilíngue	Multi	FL	Não existe escola inclusiva para surdos no Brasil. É deficiente. Exclui o surdo.

(2) Codificação de Conhecimento da Língua de Sinais: FL – fluente / BS – básico / N – não sabe / IT – intermediário.

Fonte: elaborado pela autora.

4.2 O trabalho emocional do intérprete de Libras

Como vimos no capítulo anterior, os intérpretes de Libras são considerados elemento fundamental de inclusão nas escolas inclusivas regulares. A responsabilidade atribuída a esses profissionais é muitas vezes muito maior do que aquelas que percebem os seus contratantes. É através deles que as pessoas surdas conseguem se comunicar com o mundo ouvinte, não só nos espaços escolares mas em todas as relações sociais.

A análise das entrevistas que mencionam esse profissional tem por objetivo discutir a atuação desses profissionais tendo em vista também o envolvimento a que estão sujeitos na lida com as pessoas surdas. A maioria desses profissionais inicia o aprendizado da língua de sinais por envolvimento com pessoas surdas após conhecerem suas lutas, envolvem-se em comunidades surdas, aprendem a língua e passam a incorporar o trabalho de maneira tal que verifica-se que abraçam as causas como se fossem, eles próprios, surdos.

Quando entrei para este universo dos surdos, fiquei encantada e não somente com a Libras, mas com a cultura e fui querendo aprender cada vez mais, para “*ajudar*” aqueles que de uma forma indireta, ou até mesmo indireta, me ajudam também (I.1).

Na fala acima, citada pelo intérprete, a palavra ajudar, recebeu aspas pelo próprio entrevistado, e traduz-se pelo conhecimento do profissional de que o exercício da profissão não tem caráter beneficente, mas a maioria dá início ao aprendizado por perceber que há escassez de profissionais para a intermediação linguística entre surdos e ouvintes e, quando iniciam o contato com as comunidades surdas percebem as dificuldades por que passam os surdos devido a falta de representação que promova a sua participação nas diversas esferas sociais. Por outro lado, a partir desse aprendizado e aderência a luta dos surdos hoje, a maioria deles são profissionais respeitados pela atuação e fluência da Libras e fazem disso a sua principal e muitas vezes única fonte de renda.

A constituição profissional desses intérpretes se deu a partir de atividades voluntárias e as igrejas tiveram um papel significativo para o despertar de aprendizados da língua de sinais, como é possível perceber nas falas dos sujeitos entrevistados.

A curiosidade para o aprendizado da língua foi por contato com surdos da minha igreja, logo após procurei uma instituição de surdos da minha cidade que tinha um coral, daí comecei um curso básico. Mas, sempre digo que aprendi Libras no contato com surdos (I.1).

Aprendi Libras na igreja Batista da Liberdade e a partir daí permaneci em ambiente satisfatório para a imersão na língua. Leia-se convívio com a comunidade surda (I.2).

Na atuação educacional há referências da atuação de intérpretes desde as primeiras tentativas de educação dos surdos nas escolas de L'Epée:

O sistema de sinais “metódicos” de L'Epée – uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais – permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por intermédio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos lessem e escrevessem em francês, e, assim, adquirissem educação (SACKS, 1980, p. 31).

Não houve espaço para o desenvolvimento do trabalho profissional dos intérpretes de Libras durante o período de proibição da língua de sinais e nessa época não havia relatos formais, ou registros da atuação dos mesmos. Trabalhos voluntários eram desenvolvidos, em sua maioria por filhos de pais surdos, professores de surdos e surdos oralizados que entendiam a língua portuguesa (BARBOSA JUNIOR; SANTOS, 2012).

Para uma boa atuação é esperado que esses profissionais tenham, além de conhecimentos linguísticos, formação acadêmica, de modo a entenderem os conteúdos transmitidos pelos professores nas diversas áreas em que atuam, conhecimentos sobre a cultura e implicações da surdez e vivência com a comunidade surda, devido a escassez de material que registrem o léxico especializado da língua e as mudanças que ocorrem de ordem técnica, cultural e também de constantes pesquisas e atualização (ALBRES, 2010; QUADROS, 2004; MASSUTI, 2007; PATERNO, 2007). Deve ainda haver a especialização, mas sem deixar de ser um profissional generalista quando requisitado, como dizem Barbosa Junior e Santos (2012, p. 13): “*assim o TILSP tem a possibilidade de um desempenho qualificado por uma especialização que seja grandemente flexível, com a cobertura de distintas situações, áreas, campos do conhecimento e âmbitos sociais*”. A exigência de formação desses profissionais para contratação nas escolas é descrita pela Lei 12.319/2010 que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua de

Sinais, oriunda de cursos de educação profissional, extensão universitária, ou formação continuada; contudo, para atender a demanda criada pelo próprio decreto, foi criado pelo MEC, em 2006, um exame de proficiência para avaliar os profissionais que já atuavam nas instituições. A avaliação é feita levando-se em conta o desempenho do candidato na interpretação das duas línguas. Entendemos que a prova, realizada em caráter emergencial, deixa de aprofundar avaliações que tenham enfoques diferenciados de interpretação, e possa atender as diversas exigências dos alunos surdos matriculados nas escolas bem como identificar a competência para lidar com as diversas tarefas que são atribuídas a esses profissionais em escolas inclusivas.

Foi dito pelos professores surdos e percebido pelos professores ouvintes, muitos alunos surdos não possuem nenhuma língua e, amparados pela progressão continuada chegam ao final do ensino fundamental sem que sejam ao menos alfabetizados. O reforço desses alunos é oferecido pelas Saais que, além da função de reforçar o conteúdo, têm também que alfabetizá-los em sua língua. Podemos deduzir que essa tarefa torna-se, no mínimo muito difícil para o professor e, para o intérprete, um trabalho totalmente nulo: estará realizando a tradução de uma língua estrangeira para uma língua materna que o surdo também não aprendeu!

O desconhecimento dos professores levam a falsa crença de que o simples fato de ser surdo leva a um conhecimento nato da língua de sinais e que a presença do intérprete de Libras resolverá a questão.

A noite temos um rapaz que tem "*problema auditivo*". Ele não vem, não participa, não tem como lidar com esse rapaz. Eu chego e mostro um papel e ele copia. Ele realmente só copia, "*desenha a letra*". Fica difícil até ensinar a Libras, como vou ensinar se ele não está alfabetizado? É difícil, ele fica um pouco isolado, se não tiver intérprete é difícil, sim! A professora da manhã está pensando como fazer para alfabetizar esse garoto. Porque ele teve esse "*problema*" de surdez antes de ser alfabetizado. Mas, também ele não vem! Ele parou! Não deu continuidade. Não sei se ele está com vergonha... Não sei o que aconteceu! É muito difícil atendê-lo (O.7).

Podemos imaginar que um aluno nessas condições estará totalmente isolado, não percebe o que acontece à sua volta e a presença o intérprete de nada adiantará. O que faz com que a professora acredite que a presença do intérprete minimize esse isolamento é o fato de que a maioria deles, conhecedores da compreensão visual das pessoas surdas, utilizam-se de mímicas para comunicar-se com aqueles que não adquiriram a língua. Nesse sentido, a professora tem razão ao dizer que a presença

do intérprete facilita, porém o resultado será apenas diminuir o isolamento do aluno e está longe dos objetivos da educação, e a evasão nesse caso, e em muitos outros de que temos notícias, é atribuída à falta de interesse do aluno. É preciso que se atente para o fato de que diferentemente das pessoas com deficiência intelectual, as pessoas surdas tem preservada a capacidade cognitiva e, estar num ambiente de aprendizagem sem acesso a comunicação é torturante.

Há falhas nesse processo que, na tentativa de incluir as pessoas surdas deixa de atender às especificidades dos surdos, acabando por segregá-los ainda mais, pois sabemos que apenas com a presença do intérprete em sala de aula não garante a aprendizagem do aluno surdo, sendo necessário para isso que também haja uma mudança nas metodologias e estratégias adotadas pela escola (LACERDA, 2002).

Falta material antecipado para melhorar o nível de interpretação. Sinais específicos da área. Alunos desmotivados, devido a inclusão forçada em que estão, e isso gera uma lacuna enorme de conhecimento. Muitos alunos não estão no nível escolar da série que se encontram. Existe também a falta de profissionais qualificados para a troca. Como o estado permite o ingresso de profissionais com formação de 120 horas de Libras, muitos, embora estejam buscando o aprimoramento, ainda estão em nível básico e com isso fica mais difícil na hora de uma dúvida, por exemplo (I.1).

A ausência programada e esperada de ações pró-sociedade, advinda de governantes pouco interessados em promover uma inclusão cuidadosa, pelo contrário, querem que seja uma inclusão, ainda que excludente, para que esteja nas estatísticas anuais a conhecida inclusão mascarada (I.2).

Além disso, os intérpretes entrevistados reconhecem a necessidade de melhor formação assim como estudos mais aprofundados baseados em pesquisas que possam aprimorar o trabalho, porém a oferta desses cursos é precária e não atendem a necessidade real do aluno.

Não há cursos de aprimoramento para a atuação na minha cidade, por isso busco fora. Faço um curso particular com duração de 360 horas. As instituições públicas não oferecem apoio à prática profissional. Há uma Orientação Técnica a cada três meses, mais ou menos, e este é um momento onde há palestras sobre nossa prática, trocas, enfim. Mas é pouco (I.1).

Não tenho conhecimento de bons cursos, entretanto temos notícias de cursos que mantém pós-graduação ou graduação de dois, ou três anos, onde em um mesmo curso formam, nesse período, os profissionais: professor de Libras, tradutor e intérprete de Libras e guia-intérprete. Sendo assim, percebe-se que é um curso que “vende” certificados, pois é impossível e improvável que se formem alunos em um mesmo curso, em três profissões tão diversas e díspares. Falta de formação de TILSP, total falta de formação. Ninguém é mau profissional porque quer ser assim, todos querem melhorar sempre,

porém não encontram um espaço para tal formação e nem grupos de discussão sobre atuação do TILSP (I.2).

Além de tentar driblar todas essas questões com que lidam no cotidiano de sua atuação, tem ainda os intérpretes, que se submetem a avaliações de professores surdos e ouvintes, assim como dos próprios surdos a quem atendem. Como se percebe nos recortes das entrevistas efetuadas com as professoras surdas que trabalham em salas de apoio com alunos surdos.

Eu observo o jeito do intérprete, falta muita coisa: falta atividade, falta interação, falta comunicação. O surdo precisa muito da ajuda do intérprete. Em química por exemplo, eles não conseguem se sair bem, é difícil. Cada um deles tem uma capacidade diferente. Alguns conseguem alguma coisa, outros não. É difícil mesmo! (S.3).

Eu fico pensando... Engraçado! O surdo não pode escolher o próprio intérprete! É assim: por exemplo se a pessoa tem um curso de 40 ou 120 horas de aprendizagem, feito em qualquer lugar, já dá pra ser interlocutor? Intérprete educacional? Não há avaliação. Como professora surda eu percebo que surdos filhos de pais surdos reclamam, porque conhecem bem a Libras, mas a maioria dos surdos não conhece. Ficam oprimidos e não reclamam! (S.8).

Pode-se inferir através desses fragmentos de entrevista que espera-se que os intérpretes de Libras tenham também a incumbência de além de intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes, desenvolver atividades, e favorecer a interação.

Concordamos que os cursos de aprimoramento das línguas de sinais seja necessário para a atuação dos intérpretes, bem como técnica de tradução e interpretação em Libras, porém verificamos nos relatos alguns casos em que a dificuldade está contida numa série de fatores que incluem também a falta da aquisição da língua de sinais pelas pessoas surdas e outras questões que envolvem a surdez.

Temos visto em palestras, congressos e outras apresentações onde se pretende dar acessibilidade às pessoas surdas, a atuação de profissionais que utilizam sinais desconhecidos pelos surdos. Não há valia na oferta de cursos onde se *aprimora* a língua de sinais sem que este fato tenha a participação ou conhecimento da comunidade surda e sem que pesquisas prévias, sobre metodologia e técnicas de tradução, interpretação e guia interpretação, sejam feitas para isso. Isso porque, a atuação desses profissionais tem por finalidade apenas cumprir a legislação, oportunizar o título de "*Organização com Responsabilidade Social*" e impressionar a

plateia, sem que o objetivo real da presença do profissional ali, que é o da acessibilidade, seja atingido.

Acreditamos, então, que que esses cursos tenham que ter a participação da comunidade surda, bem como ser ministrados por Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Português – TILSP – especialistas e professores surdos, e deve haver também uma preocupação com o ensino de Libras para os próprios surdos. Afinal, os profissionais ali formados trabalharão atendendo aos clientes surdos, deficientes auditivos e surdocegos.

Entendemos também que as línguas não possuem donos porém causa no mínimo um estranhamento a criação de novos vocábulos em Libras, bem como a alteração de vocábulos existentes e seu funcionamento morfológico, a fim de “enriquecer” a Libras, por pessoas ouvintes, o que ocasiona no mínimo um resultado baseado em parâmetros das línguas orais.

Sabemos que as pessoas surdas constroem a sua língua base de acordo com as apreensões que a percepção visual lhes proporciona, os chamados parâmetros da Libras (FERREIRA-BRITO, 1995), e é muito difícil que a mesma apreensão seja adquirida por pessoas ouvintes que, por mais conhecimento linguístico que possam ter, não são nativos em Libras.

Desta forma, não é esperado dos intérpretes de Libras a criação de vocábulos para a atuação com alunos surdos mas sim que tenham um perfil que permita intermediar relações entre os professores, colegas surdos e ouvintes. Também não é esperado que assumam funções que são da competência do professor, embora isso aconteça com frequência e os papéis sejam confundidos pelos próprios alunos, que lhes dirigem perguntas que deveriam ser feitas ao professor, bem como pelos professores, que delegam ao intérprete tarefas que deveriam ser de sua própria responsabilidade. Quadros (2004) comenta que os papéis se confundem principalmente quando o trabalho é efetuado com crianças mais novas, diante da dificuldade do entendimento de que aquela pessoa que está passando a informação não é o seu professor.

Constata-se o fato nas falas de professores ouvintes entrevistados:

O meu relacionamento com o intérprete é muito bom, com os alunos também o intérprete ajuda muito, ele passa todas as informações para o aluno, quando ele não está é uma dificuldade (O.6).

O meu contato é direto com o aluno, mas se eu não consigo entender eu pergunto para o professor intérprete. Na correção das provas dos exercícios, atividade se eu não consigo entender alguma coisa, o intérprete vai passando para mim oralmente... Ele lê e me fala. Daí, eu posso ser mais justa na avaliação dele (O.4).

Outra questão a ser colocada é a situação de alunos surdos oralizados, que são inseridos em classes regulares e, por questões legais, não têm direito a presença do intérprete em sala de aula, sendo esse profissional introduzido só a partir do 6º ano do ensino fundamental. Esses alunos tem que fazer uso da leitura labial para o entendimento das falas dos professores, sendo impossível para surdos que não fazem uso dessa técnica a inserção em escolas regulares.

Entrevistamos uma professora que trabalha com um aluno da 5ª série do ensino fundamental. A professora nos diz que o aluno usa aparelho o que facilita bastante a comunicação. Porém, ao ser indagada da necessidade de um intérprete de Libras também para esse aluno a professora diz o seguinte:

Facilitaria bastante, eu acho que todos tem direito né? É um processo de alfabetização e quanto mais a gente puder se aproximar da realidade do aluno, melhor! Eu acho que um intérprete faz toda a diferença [...] Já aconteceu de acabar a pilha do aparelho, daí ele se sentiu mal, isolado. Daí eu me posicionei de frente para ela, fiz uns gestos, simples, ele conseguiu! Então....por aí é que eu percebo que a ajuda do intérprete é importante porque se o aluno não é oralizado como é que ele vai fazer a leitura labial? Vai dificultar muito mais (O.1)

Embora a professora diga que a comunicação com o aluno oralizado é “possível” através da leitura labial, reconhece que o processo está fora da realidade do aluno e deduz que a presença do intérprete seria bem mais desejável.

Em alguns casos que observamos, são acompanhados de perto pelos professores que procuram dar-lhes assistência na informação do conteúdo que será ministrado em sala de aula, ou mostrando interesse pela aprendizagem do aluno, os entrevistados nos disseram que nem sempre isso acontece, e nem todos os professores estão disponíveis para isso. Nas escolas visitadas e nas entrevistas com os professores percebemos que apenas um professor mantém com o intérprete uma troca de estratégias, onde é possível uma atuação conjunta.

O professor normalmente não quer se relacionar com o aluno surdo, as vezes por desconhecimento, por medo, ou por mero desleixo e comodismo. Ele se relaciona normalmente com o intérprete, passando direta ou indiretamente a responsabilidade pelo aluno surdo ao intérprete, como se o intérprete fosse

professor. Entretanto, o intérprete não tem a mesma formação que um professor e ali não tem esse papel. O professor deve assumir o aluno surdo como seu aluno, caso contrário caracteriza discriminação (I.2).

Na maioria das vezes, esse relacionamento não acontece. Como na sala estou lá, muitos professores me tratam como o professor do aluno surdo e não somente a intérprete. Mas, ainda assim, tem professores super preocupados, que após explicação, sentam próximos e fazem questionamentos para verificar se entenderam mesmo a matéria passada. Só a comunicação que ainda é zero! Não se preocupam em aprender um sinal, já que “estou lá” pra isso (I.1).

Os intérpretes entrevistados tem consciência da imensa responsabilidade que tem no exercício da profissão e da sobreposição das tarefas que lhe são atribuídas e do reconhecimento que nem sempre é devido, porém dizem ter objetivos centrados em proporcionar condições de incluir socialmente as pessoas que são atendidas por eles.

É preciso atender ao surdo e ao surdocego, ou com múltiplas deficiências de maneira profissional, dando acesso real à sociedade e seus âmbitos, em quaisquer que sejam suas posições sociais, e intelectuais [...] O que me motiva é saber que são humanos, com cognitivo preservado e capazes de aprender como qualquer outro aluno. Que, por muito tempo, foram excluídos e ainda hoje, são vistos como incapazes (I.1).

Como vimos, há intérpretes que também se especializam nos estudos de interpretação da Libras para surdocegos. Essa técnica dificilmente é incorporada aos cursos de Libras, embora o Decreto 5.626/2005 faça menção ao trabalho do intérprete para atendimento de surdos e surdocegos.

Dessa forma, é natural que, os bons profissionais se entristeçam ao perceber que o aluno surdo não consegue assimilar o conteúdo transmitido pelo professor e não são raras as vezes em que tentam adaptar esses conteúdos para a compreensão do aluno e, muitas vezes, são acusados pelos professores de estar facilitando o trabalho do aluno surdo (MASUTTI, 2007; PATERNO, 2007).

Diante de tanta responsabilidade para atender a expectativas de professores e pessoas surdas, são sobrecarregados e muitas vezes acabam por confundir os vários papéis que representam. Para evitar que isso aconteça e tentar estabelecer parâmetros na atuação desses profissionais, foi criado um código de ética que define a atuação desses profissionais e estabelece diversas regras que devem ser seguidas, entre elas, o distanciamento emocional que devem manter com cliente (QUADROS, 2004).

Para atender a esse código e preservar-se, tem o intérprete a difícil tarefa de se distanciar emocionalmente durante a interpretação. Podemos citar como exemplo a presente pesquisa que teve a colaboração de um intérprete de Libras nas entrevistas efetuadas com pessoas ouvintes. O uso e expressões do intérprete foi fundamental para a análise dos textos dos professores ouvintes. Vale lembrar que sendo a pesquisadora uma pessoa surda, a interação face a face com entrevistados ouvintes não acontece, porque nesse momento é para o intérprete que a pesquisadora está olhando e a maneira como o intérprete utiliza os movimentos facio-corporais é que vão dar a identificação das emoções contidas nas entonações de vozes dos entrevistados. A língua de sinais possui entre seus parâmetros o uso de expressões corpo-faciais, porém exige do intérprete uma neutralidade total para que saiba identificá-las na fala, sem misturá-las aos seus próprios sentimentos, e transmitir o contexto sem influenciar os julgamentos da pessoa surda. Num contexto de pesquisa, isso faz toda a diferença.

Podemos imaginar, a partir dessas observações, como deve ser difícil essa tarefa. Além de desempenhar os vários papéis que lhe são atribuídos em sua vivência como ser humano, tem ainda que interpretar diariamente os diversos papéis de outras pessoas para que possam realizar com qualidade o seu trabalho no atendimento do seu cliente, nesse caso, a pessoa surda.

Para um desempenho satisfatório percebemos nas falas dos intérpretes que se sugestionam para conter as suas próprias emoções.

Iniciei atuando por amor, hoje sigo atuando principalmente por amor, porém, atrás de uma estrutura profissional sólida e de uma distância profissional necessária [...] Eu fico bem afastado da questão emocional, em aulas, quando o professor se emociona ou alunos, eu me controlo, pois se eu também me emocionar e começar a chorar, eu abandono meu papel, deixando o surdo sem entender porque estão todos emocionados. A questão da ética é rigorosa, deve ser como a ética de qualquer outro profissional, ou seja, com distância profissional, com sigilo, com imparcialidade sobre o assunto interpretado, mantendo seriedade, tendo espírito de alteridade e sempre lembrando que o aluno é dono de suas falas, atividades e responsabilidades, ou seja, não é ético o intérprete assumir atividades, falas ou outras questões pelo surdo. O surdo é dono de sua própria opinião, mesmo que divirja da opinião do intérprete, que deve se manter imparcial (1.2).

Percebemos que esse profissional, após muitos anos de atuação, está tão condicionado a deixar de lado suas próprias emoções que se refere apenas a emoções que presencia e não aquelas que sente, deixando claro que durante sua

atuação as suas emoções estão tão fora de contexto que nem ao menos se lembra delas, percebe-se no dizer do profissional que o seu amor pela profissão continua o mesmo, mas a maneira de expressá-lo teve que modificar-se para enquadrar-se aos padrões profissionais.

Sou muito emotiva e precisei com os anos trabalhar isso em meu trabalho. Alunos surdos são muito dependentes, nos veem como professores e amigos, não somente uma intérprete. É preciso saber dividir isso, pois em alguns momentos em sala, somos tratados como amigos e, se não percebermos, estamos agindo como tal. Devido ao descaso de muitos professores, a ira é algo que tem que ser muito bem controlado, se não perdemos o controle (I.1).

Já nesse caso, a intérprete entrevistada atua a menos tempo que o outro, porém percebe-se que se esforça para controlar suas emoções na atuação onde não se pode “*perder o controle*”.

Ao analisarmos as falas dos entrevistados, lembramo-nos do trabalho de Fineman (2001), *A emoção e o Processo de Organizar*, e verificamos que o trabalho do intérprete de Libras pode ser enquadrado na categoria de trabalho emocional mencionado pelo autor.

Fineman (2001) nos diz que o trabalho emocional é identificado atuações onde profissionais tem contato direto com pessoas o que afeta emocionalmente o profissional em consequência do envolvimento emocional gerado pela circunstâncias do trabalho que em muitos casos podem causar no profissional um sentimento de impotência.

A negação da própria subjetividade na representação de papéis que exigem sorrisos, forçados, scripts prontos e representações forçadas, tendem a gerar um desconforto gerador de exaustão emocional que podem causar diversos distúrbios como a depressão, como também provocar reações que se estendem nas relações fora do trabalho, afetando a família e convívio social, como por exemplo o uso de drogas, alcoolismo, agressividade e irritabilidade. Além disso pode provocar também respostas biológicas como: insônia, dores de cabeça, distúrbios gastrointestinais. A própria natureza do trabalho e as condições impostas para a sua realização podem ser os principais fatores causadores da exaustão emocional (TAMAYO, 2002).

Após longos anos em que estiveram engajados nas lutas pelos direitos dos surdos, os intérpretes podem agora, após a legalização das línguas de sinais, engajar-se em lutas pelo respeito e direitos devidos no exercício da profissão.

Uma dessas lutas é a sindicalização da categoria que foi iniciada recentemente através da fundação do Sindicato dos Tradutores Intérpretes de Línguas de Sinais e Português do estado de São Paulo – SINTILSP.

O sindicato foi apresentado ao público no 1º Congresso Sindical para TILSP, no estado de São Paulo, onde a pesquisadora foi convidada a participar. As palavras de abertura do presidente traduzem o sentimento dos intérpretes com relação ao reconhecimento da sua profissão, quando diz que o momento é histórico, porque percebem que é possível lutar pelos seus direitos, e que ter um sindicato representa um horizonte melhor. Diz também que a classe trabalhadora seguirá firme galgando novos espaços e, por isso, é imprescindível a representação sindical. Caso contrário, perderão forças e serão cada vez mais subjugados, desvalorizados e menosprezados.

4.3 A desinformação na formação de professores

Nas entrevistas efetuadas com coordenadores das escolas e auxiliar de diretoria, investigamos o processo de contratação, capacitação e acompanhamento dos profissionais que atuam na educação dos surdos. Percebemos que, dirigidos por leis e portarias que regulam o processo, os órgãos que trabalham com formação de professores ficam limitadas a exigências burocráticas que pontuam ações que nem sempre atingem os resultados esperados.

Como já dissemos, a educação dos surdos é norteadada por duas políticas educacionais: a escola de educação bilíngue e a escola regular. Ambas possuem uma política inclusiva, porém operam com estratégias de ensino diferente e a contratação e formação dos profissionais que atuam nessas escolas, são de responsabilidade de órgãos responsáveis pelas estratégias de planejamento de capacitação dos professores que atuam nas escolas.

4.3.1 Escolas estaduais inclusivas

A política de ensino regular inclusiva do estado de São Paulo, tem o apoio do Cape, que presta serviços de atendimento na formação de profissionais que lidam com alunos especiais e conta com o apoio de uma equipe especializada, para cada tipo de diferença. Na área da surdez há profissionais formados em fonoaudiologia, profissionais surdos e ouvintes especialistas em surdez.

A gestora entrevistada nos diz que o órgão é responsável por implantar e implementar o processo de inclusão escolar, na secretaria do estado de São Paulo que abrange uma grande quantidade de municípios e escolas e, para agilizar, a organização se subdivide em módulos regionais com o objetivo de alavancar e disseminar esse processo.

O meu papel é gerenciar, organizar, prever e prover todas as ações para que de fato a inclusão ocorra, de forma eficaz e com qualidade. Então, eu acho que é um trabalho árduo, é um trabalho que não é fácil. Isso demanda muitas ações. O surdo chega na escola sem nenhuma língua, com uma linguagem que foi criada no próprio contexto familiar. Então, a gente tem a sala de recursos, aonde o aluno frequenta no contra turno da escola para que possa estar aprendendo a língua (C.1).

Como vimos no recorte acima, os alunos que chegam à escola sem nenhuma língua, assim como foi evidenciado pelos professores e intérpretes, também é uma preocupação para os gestores dos órgãos que trabalham com capacitação de profissionais de educação, porém a gestora nos diz que esse trabalho tem que ser efetuado numa ação conjunta que envolve várias instituições, incluindo a família.

Nós temos que pensar que o aluno surdo não é do Cape, o aluno surdo é da escola, todos os profissionais envolvidos com a educação tem a responsabilidade de oferecer para o aluno a educação completa [...] Não é só o estado que faz um trabalho de aquisição linguística, mas é responsabilidade das associações, também das federações. É de responsabilidade da prefeitura também, enquanto educação infantil, da família em aceitar a criança surda, é um contexto maior não é responsabilidade de apenas um órgão. Os professores que atuam nas salas de recursos das unidades escolares fazem o trabalho de disseminar Libras nas escolas. Então, a rede vem trabalhando numa ação para disseminar a Libras na escola, para que futuramente a gente possa dizer, que esse surdo tem um trabalho dentro da cultura dele [...] É uma tríade, como a gente fala, o professor interlocutor, o professor da classe comum e o professor da sala de recurso. Todos devem trabalhar colaborativamente para o aprendizado desse aluno surdo (C.1).

Pelo que pudemos perceber a função do professor da sala de recursos não é somente disseminar a língua de sinais, ou proporcionar a aquisição linguística do aluno surdo. Esses professores tem também a tarefa de esclarecer as dúvidas dos alunos com relação ao conteúdo aplicado em sala de aula que não é entendido por eles.

O principal é dar educação especial para o surdo. É triste, mas todas as disciplinas precisam de apoio, mas principalmente o português. Às vezes, é preciso estimular. História, geografia, também Libras, porque muitos surdos não sabem Libras. Como ensinar uma disciplina, se o surdo não sabe Libras? Começo pelo básico, vou ensinando Libras junto com a matéria dos ouvintes,

vou pegando fotos da internet, compartilhando tudo o que precisam aprender. Com o surdo oralizado é mais fácil, porque eles leem e fica mais fácil a explicação. Às vezes, eles têm dificuldades com palavras, faço voltar e consultar o dicionário. Então, tem que ter um jeito diferente de ensinar (S.8).

O surdo não sabe português, é preciso uma explicação mais detalhada. Por exemplo, a palavra população. Não adianta falar apenas que é um grupo de pessoas, é preciso explicar melhor. Falta didática. O intérprete não faz isso e, por isso é importante a sala de reforço. Os surdos vem para cá interessados em aprender em Libras (S.3).

Fica evidente nos relatos desses professores surdos que trabalham em salas de recursos que precisam elaborar estratégias baseando-se na necessidade e especificidade de cada aluno. O conhecimento em Libras é utilizado não apenas para o ensino da língua mas no seu uso como base do aprendizado que o professores regentes e o intérprete de Libras não conseguem transmitir.

Vale lembrar que a aquisição da primeira língua passa por um período crítico e não é adquirido com a mesma facilidade em todos os estágios da vida. Pessoas que adquirem a língua em idade tardia têm mais dificuldades em alguns tipos de construções (QUADROS, 2008). Deduz-se, então, que o trabalho de ensino de línguas deva exigir formação específica e um trabalho individualizado com o aluno, tornando-se impossível a tarefa de transmitir conteúdos numa língua que o aluno ainda não domina.

Percebemos uma grande preocupação do órgão com a capacitação dos professores interlocutores, para atender a demanda na acessibilidade dos alunos surdos nas escolas de todo o estado. Desses profissionais é exigida formação em pedagogia, pois além da fluência na tradução e interpretação da língua de sinais, há de ter um conhecimento do currículo do estado que vai do quinto ano do ensino fundamental ao ensino médio, fundamentos relativos a alfabetização do aluno, metodologia e avaliação. Portanto o trabalho do professor interlocutor não se resume a intermediação, deve conhecer toda a estrutura pedagógica de adaptação curricular. Quadros (2004) nos diz que o código de ética dos intérpretes de Libras foram elaborados exatamente para evitar essa transferência de responsabilidade de professores regentes para os intérpretes.

Se essa possibilidade existe, poder-se-ia prever que o intérprete assumiria a função de tutoria mediante a supervisão do professor, o que em outras circunstâncias de interpretação não seria permitido. No entanto, isso poderia gerar muitos problemas. Os intérpretes-tutores deveriam estar preparados para trabalharem com as diferentes áreas de ensino. Se a eles fossem

atribuídas as responsabilidades com o ensino, eles deveriam ser professores, além de serem intérpretes. E se estiverem assumindo a função de professores, por que estariam sendo contratados como intérpretes? (QUADROS, 2004, p. 61).

Podemos pensar, então, na possibilidade de que esse cargo tenha sido criado para que não haja questionamentos sobre essa questão já que os profissionais são chamados de professores-interlocutores. De acordo com a gestora do órgão, seria conveniente que os professores interlocutores tivessem formação em cursos de Libras com duração de 120 horas, porém para atender a demanda são contratados profissionais, em caráter emergencial, com cursos de formação de menor carga horária e, para esses profissionais é oferecida uma formação complementar.

Quanto a formação dos professores regentes, o órgão oferece capacitação em cursos de Libras e outras formações para os professores que já trabalham nas escolas estaduais, através de parcerias com instituições credenciadas que oferecem esses cursos para a escola. Esses cursos reúnem os professores para discutir as leis e rever propostas de educação e diz ainda que: "*é muito difícil encontrar professor surdo, a maioria é ouvinte, tem Libras básico, sem fluência*" (S.1).

De fato, é muito difícil encontrar professores surdos concursados nas instituições de ensino. Segundo o Cape, os professores surdos podem ser contratados como especialistas e atuar em sala de recursos. Porém, na condição de contratados, não participam dessas discussões de leis e revisão de propostas de educação que são oferecidas pelo órgão. Ao indagarmos da responsabilidade da formação e o espaço de trabalho do professor surdo nas escolas estaduais, obtivemos a seguinte informação.

São as instituições que se responsabilizam pela formação de professores surdos. O professor surdo vem para o Cape e se tiver pós-graduação pode trabalhar em sala de recurso (C.1).

As instituições que são referenciadas pelo Cape como responsáveis pela formação de professores surdos são as ONGs representativas das comunidades surdas, e a única entidade credenciada para isso em São Paulo é a Feneis, que não capacita professores, mas instrutores surdos e pessoas ouvintes que se interessam pela aprendizagem das línguas de sinais. Não encontramos outro local, ou instituição

que capacite especificamente professores surdos em formação continuada ou cursos de aprimoramento.

4.3.2 Escolas municipais de ensino

Nas escolas municipais de ensino os surdos tem maiores oportunidades de atuação nas escolas da rede municipal de ensino, porém como não há professores surdos concursados são contratados como instrutores de Libras, mesmo que possuam formação superior em Letras Libras.

Outra dificuldade para a contratação desses professores em alguns cursos é a exigência legal de formação bilíngue para a atuação, como exigido pelo Decreto 5.626/2005 para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. A formação prevê a fluência nas duas línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo, ou seja, português e Libras exigida para o exercício legal.

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005, Artigo 5).

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizem a formação bilíngüe, referida no caput. (BRASIL, 2005, Artigo 5, § 1).

No dizer de Lacerda, Albres e Drago (2013), o conceito de "*formação bilíngue*" ainda não tem contornos definidos e ainda o único curso que oferece tal formação no Brasil é o Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, que prioriza a formação de professores surdos em curso de Pedagogia, que forma apenas alguns profissionais a cada ano sendo impossível atender a demanda de todas as escolas bilíngues.

Para viabilizar o trabalho de educação dos surdos nas escolas municipais de São Paulo, foram criadas algumas portarias, entre elas a portaria 5.707 de 12 de dezembro de 2011, que disciplina sobre os dispositivos e diretrizes que deverão nortear a educação dos surdos nas Emebs, que deverão receber crianças surdas,

surdocegas e com outros comprometimentos relacionados com a surdez; e que a aquisição da língua de sinais dar-se-á pela interação com instrutores, preferencialmente surdos, e a língua de sinais será ministrada pelos professores regentes de classe, acompanhados pelo instrutor surdo.

Pela oferta de formação continuada em Libras, podemos deduzir que os professores bilíngues a que se refere a portaria, são apenas os professores ouvintes. Talvez se um curso de educação continuada em Língua Portuguesa fosse oferecido aos professores surdos contratados, por instrutores ouvintes, talvez eles pudessem prestar o concurso exigido e tornarem-se bilíngues. Porém não há nenhum tipo de formação em língua portuguesa oferecido aos professores surdos pelas instituições de ensino.

Assim, tanto os instrutores, preferencialmente surdos, têm como tarefa ensinar a Libras para toda a comunidade escolar, como acompanhar e trabalhar colaborativamente com os professores bilíngues que assumirão o componente curricular Libras em todos os anos do ensino fundamental (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 15).

A formação continuada para os professores bilíngues, nas escolas municipais é oferecida pelo Cefai. O órgão mapeia as necessidades de todos os alunos com deficiência e oferece formação específica. Com relação aos alunos com surdez, o órgão trabalha com a capacitação de professores ouvintes, dada anualmente em um curso de 120 horas por um instrutor surdo.

O instrutor surdo será responsável por realizar atividades de formação em Libras para a comunidade escolar, incluindo nestes os pais e familiares dos alunos surdos e alunos ouvintes das turmas em que tem alunos surdos incluídos (§ 2º do Artigo 11 – Portaria 5.707 de 12 dezembro de 2011).

O curso é oferecido para todos os professores que tenham interesse na aprendizagem independente de terem ou não alunos surdos. Foi dito que há casos em que o professor faz o curso e não há a oportunidade de exercitar e a falta de contato com o usuário faz com que o professor esqueça o uso da língua. Como constatamos nas entrevistas com os professores ouvintes que atuam em escolas regulares com alunos surdos, a maioria não tem tempo para fazer o curso porque o mesmo é oferecido fora do horário de trabalho. Um trabalho de formação de professores poderia ser melhor aproveitado se oferecidos somente para professores

que tivessem contato com aluno surdo e oferecido em horário possível para os mesmos.

Nas escolas municipais de educação inclusiva, os instrutores surdos trabalham somente com a formação de professores e funcionários das escolas municipais regulares, não há atuação em sala de aula como nas escolas bilíngues e nem atendimento às famílias. Esse trabalho é feito por professor concursado que possui especialização na área.

A responsabilidade na nossa rede municipal da aquisição da Libras é do professor do Saai. A ele cabe a responsabilidade do ensino de Libras. Agora, ao professor do regular cabe a questão das estratégias, mais o apoio com os sinais de Libras. É claro que fazer um curso de 120 horas, não dá pra imaginar isso, porém, os sinais vão ajudar no apoio. O professor consegue perguntar para o seu aluno se ele entendeu, se está difícil. Apaga aqui, faz um desenho. Você quer ir ao banheiro? (CF.1).

Da mesma forma que nas escolas estaduais, também as municipais adotam uma estratégia de sala de recursos onde existe também a ideia de que nessas salas o aluno aprenderá a Libras e terá o reforço adequado para a compreensão das outras disciplinas. Porém, como percebemos na visita e observação efetuada a mesma coisa acontece: alunos com diferentes níveis de aprendizagem e dificuldades são agrupados em salas com um único professor, que deverá se incumbir de todas essas tarefas.

4.3.3 Coordenadores de ensino

Nas entrevistas que fizemos com os coordenadores de ensino, verificamos que há uma grande dificuldade no que se refere ao acompanhamento do trabalho realizado com crianças surdas e, uma das principais causas é a falta do conhecimento das línguas de sinais pelo próprio coordenador e maioria dos professores que atuam com as crianças surdas.

Eu preciso aprender Libras, até por conta de ser coordenadora de uma escola onde tem aluno surdo. Eu sinto que quanto mais pessoas aprenderem a Libras, melhor será para ajudar as crianças surdas. Uma outra questão é um aprofundamento que eu tenho vontade de fazer, que é um processo mesmo de aprendizagem da língua escrita, língua portuguesa para surdos, como é essa compreensão do sistema de escrita e da produção de texto [...] Fora isso, eu venho buscando apoio dos especialistas que me orientam e também professores. Como intervir, como preparar atividades. Mas eu tenho percebido que o professor que atende a essa criança durante o ano letivo, ele

procura aprender Libras. Sei de vários professores que trabalharam com essas crianças e foram aprender Libras para fazerem adaptações com essas crianças. Não todos, mas a maioria [...] A rede municipal oferece cursos fora do horário de trabalho. Nunca um aprofundamento, sempre cursos básicos, e não é tão acessível a todos. O problema, às vezes, não é a questão financeira, o maior problema é o tempo (C.4).

Se o aluno é ouvinte, o fluxo é igual, porque a família fala a mesma língua. Se o aluno é surdo e a família ouvinte, então, fica difícil ensinar valores sociais. Então, ele vem pra escola e aí, o papel da escola é explicar e ensinar tudo. Então, a escola de surdo, hoje, não tem apenas o papel de ensinar português, matemática, geografia e outras disciplinas, mas também tem que fazer o papel da família (C.3).

Nós temos aqui um professor surdo. Ele vai até a sala de aula uma vez por semana, tem um horário específico para ele. Então, ele vai em todas as salas e ali desenvolve, juntamente com o professor, um conteúdo específico. Mas fora isso, as crianças também têm contato com esse professor surdo em outro momento, na aula de informática. Os nossos professores, todos são pedagogos. Os mais antigos têm formação em Edac e os mais recentes têm pós em Libras, ou educação especial para surdos; e quem ainda não tem, está iniciando [...] Fizeram o curso básico e o intermediário, mas infelizmente pararam. A gente tem que estar estimulando (C.2).

A falta de ações que amparem a família com relação aos cuidados e educação de seus filhos surdos, faz com que a socialização primária dessas crianças seja transferida para a escola, que deverá prepara-los para a inserção no mundo ouvinte e transmitir-lhes as regras sociais das sociedade majoritária. A socialização será baseada no modelo ouvinte. A escola não mais utiliza normalização terapêutica como acontecia nas escolas oralistas, mas ainda é praticada pela escola quando aplica os mesmos métodos utilizados pelas pessoas ouvintes que muitos surdos não conseguem seguir. A normalização terapêutica via o surdo como uma pessoa doente necessitada de reabilitação (SKLIAR, 2005). A normalização social nos parece uma forma de camuflar os comportamentos típicos das pessoas surdas que muitas vezes levam a um julgamento de que são retardados, desatentos e desleixados. Então, para que possam ter sucesso na vida social e, principalmente no mundo do trabalho, onde existe um maior desconhecimento sobre o assunto, como apontado por Viana (2010), devem comportar-se de maneira tal que demonstre ser tão eficientes quanto uma pessoa ouvinte e sejam considerados úteis e valorizados.

Vimos também nos fragmentos das entrevistas que existe a preocupação de proporcionar as crianças surdas o contato com adultos surdos o que muitas vezes não acontece por iniciativa das famílias como mostra os estudos de Digiampetri (2009).

Concordamos com Lopes (2007, p. 87) quando nos diz que não existe um modelo surdo a ser seguido e *“a contratação de professores surdos pelas escolas de surdos não garante que os alunos aprendam a ser surdos”*; porém, a incorporação de profissionais surdos na escola, pode estimular os estudos da criança surda que terá um exemplo de que ela também pode avançar nos estudos e alcançar uma formação acadêmica. (LEITE, 2004).

4.3.4 Professor surdo e o concurso público

A razão de não haver atuação de professores surdos concursados nas escolas, tanto estaduais como municipais, foi pontuada pelos professores surdos entrevistados.

Nunca prestei concursos, porque não tem intérprete. Deveria ser obrigatório o intérprete nos concursos, porque há significados de palavras que eu não entendo, impossível escrever, fazer a prova. Eu não sei português. Amaria se fosse obrigatória a atuação do intérprete nos concursos (S.3).

Não fui aprovado nos concursos. Os concursos têm prova teórica que um candidato ouvinte pode passar, mas o surdo não consegue, porque a escrita e o entendimento da língua portuguesa é difícil. O professor ouvinte que quer dar aulas para surdos faz um curso de pós-graduação com poucas horas de Libras e acham que já podem ensinar. Quando começa a prática, percebe que não sabe Libras. Como passam no concurso? O surdo é sempre excluído e perde espaço no trabalho (S.5).

Eu nunca tentei fazer concursos. Nunca! A minha filha surda tentou, está na fila de espera. Minha filha é surda e formada em pedagogia, já tentou várias vezes e o resultado é sempre o mesmo: é chamada como substituta de outros professores. Não é justo isso. Já que passou no concurso, o trabalho dela deveria ser equiparado ao de outros professores (S.7).

Eu já prestei concurso e não consegui. Os textos da prova são difíceis. Não existe tradução para a Libras. Para participar, eu preciso entender claramente. Muito difícil. Principalmente redação, é preciso mencionar leis, práticas pedagógicas do órgão. Muito difícil. Já tentei, mas não consegui (S.4).

Sabemos que, atualmente, a presença do intérprete de Libras é obrigatória nos concursos, como acessibilidade da pessoa surda, e pode ser exigida a sua presença no ato da inscrição aos concursos, porém é vedado ao intérprete a explicação do significado de alguns vocábulos que são fundamentais para o entendimento do enunciado. Além disso, existem provas de redação em língua portuguesa o que

dificulta ainda mais o processo. Alguns dos entrevistados fizeram a fazer a prova sem sucesso, outros nem se arriscaram a uma tentativa, temerosos dos resultados que anteviram, dadas as circunstâncias de aplicação da prova. As experiências citadas podem ter o efeito de desestimular os jovens surdos que queiram investir no magistério para atuar em órgãos públicos.

Dessa forma, os professores surdos que atuam na educação em escolas públicas ou instituições conveniadas, embora tenham longa experiência e formação adequada e equiparável a dos professores ouvintes, atuam em regime de contratação por tempo determinado. O Quadro 2, na próxima página, resume atuação e o tipo de profissionais surdos e ouvintes nas instituições de ensino.

Quadro 2 - Atuação e vinculação institucional dos professores entrevistados

A) PROFESSORES SURDOS

CÓDIGO	FORMAÇÃO	TEMPO NA ÁREA	CAMPO DE ATUAÇÃO	REGIME DE CONTRATAÇÃO
S.1	Pedagogia, Pós em Edac*, Letras/Libras	24 anos	Conveniada Universidade	contrato
S.2	Letras/Libras	15 anos	Escola municipal	contrato
S.3	Pedagogia e Pós	5 anos	Escola estadual	contrato
S.4	Pedagogia/Pós Edac/Letras Libras	15 anos	Escola municipal	contrato
S.5	Matemática/Edac/ Letras Libras	10 anos	Escola municipal	contrato
S.6	Pedagogia/Letras Libras	23 anos	Conveniada	contrato
S.7	Letras/Letras Libras/ Pós educação inclusiva	15 anos	Conveniada	contrato
S.8	Pedagogia/Mestrado em Educação/Letras Libras	27 anos	Escola estadual Universidade	concurso

*Estudos dos Distúrbios de Audio Comunicação.

B) PROFESSORES OUVINTES

CÓDIGO	FORMAÇÃO	TEMPO NA ÁREA	CAMPO DE ATUAÇÃO	REGIME DE CONTRATAÇÃO
O.1	Letras	1 ano	Escola estadual	concurso
O.2	Informática	6 anos	Escola municipal	concurso

O.3	Letras/Mestrado em Educação	1 ano	Escola municipal	concurso
O.4	Português	-	Escola municipal	concurso
O.5	Pedagogia	27 anos	Escola municipal	concurso
O.6	Biologia	-	Escola municipal	concurso
O.7	Letras/Português/ Libras e pós educação	2 anos	Escola municipal	concurso
O.8	Pedagogia Pós educação inclusiva	28 anos	Escola municipal	concurso

Fonte: elaborado pela autora.

Os professores surdos afirmam ainda que, mesmo para a contratação em escolas conveniadas e outras instituições de ensino, encontram dificuldades pela falta de conhecimento em libras dos coordenadores de cursos e, sendo assim, não conseguem causar uma boa impressão.

Durante a entrevista, o entrevistador tem dificuldade de entrevistar a pessoa surda e, ao contrário, consegue se comunicar muito bem com o ouvinte. Daí, a escolha recai sempre no ouvinte, porque esse pode falar e explicar claramente o que o entrevistador precisa saber (S.5).

Vemos que o tratado de Salamanca, que rege a política de educação inclusiva, é seguido de forma parcial pelo menos no que se refere ao recrutamento e treinamento de educadores, diz o tratado que um dos maiores problemas dos sistemas educacionais é a falta de modelos para estudantes portadores de deficiências, visto que tais alunos necessitariam interagir com adultos bem sucedidos para que possam espelhar-se e que os mesmos além disso deveriam ser treinados para liderança e colaboração na elaboração de políticas que poderão afetá-los futuramente.

Sistemas educacionais deveriam, portanto, basear o recrutamento de professores e outros educadores que podem e deveriam buscar, para a educação de crianças especiais, o envolvimento de indivíduos portadores de deficiências que sejam bem sucedidos e que provenham da mesma região (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, item 40).

O treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de lhes habilitar a trabalhar em ambientes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, item 45).

Percebemos que apesar das inúmeras dificuldades encontradas para a lida com alunos surdos e, a evidência de que essas dificuldades poderiam ser minimizadas com um maior conhecimento das línguas de sinais e especificidades que envolvem a pessoa surda e ainda o reconhecimento de que a atuação de professores e instrutores surdos é fundamental para o sucesso do trabalho, a atuação desses profissionais ainda é tida apenas como mais um material de apoio, sem que a eles seja dada a oportunidade de participar, elaborar e participar de treinamentos para que, em contrapartida, possam apropriar-se dos processos pedagógicos que envolvem a educação e melhorar sua própria atuação.

Pode-se dizer que a formação de professores e profissionais de educação dos surdos é deficiente para atender as necessidades desses sujeitos. Percebemos o grande esforço que é dispendido pelos profissionais de educação envolvidos nesse difícil processo de educação de pessoas com deficiências. Não há tempo suficiente para a formação de professores para a lida com todas as diferenças e mesmo que houvesse, não há tempo suficiente para aplicação de estratégias diferenciadas em turmas tão diversas.

No que tange a educação dos surdos, existe a falta do que eles mais necessitam: estratégias de ensino baseadas na sua língua e cultura e respeito às diferenças que existem dentro dessa diferença, além do conhecimento adquirido pela vivência e contato que torna agradável e produtivo o processo de ensino aprendizagem, bem como uma maior participação e interesse da família e da sociedade como um todo.

Nem se pode pensar que a metodologia aplicada para a educação de ouvintes possa ter resultados satisfatórios na educação do surdos, nem que o domínio das línguas de sinais possa resolver a questão. O currículo surdo deve ser pensado a partir das experiências vividas em contato com alunos surdos, experiências que narrem suas particularidades (LOPES, 2007).

4.4 A cultura surda e o professor ouvinte

Durante as entrevistas, pudemos perceber uma constante referência a questão cultural das pessoas surdas que, por ser conceitualizada tomando por base as características visuais atribuídas ao uso da língua, é desconhecida e muitas vezes ignorada pelos professores ouvintes que atuam nas escolas, embora a questão

cultural seja valorizada na maioria dos trabalhos acadêmicos que se dedicam aos estudos da educação dos surdos.

Strobel (2008) diz que é muito difícil para um ouvinte entender e aceitar os espaços culturais do povo surdo, mesmo para aqueles que são fluentes em língua de sinais, porém, é nessa cultura que se apoiam os sujeitos surdos para garantirem sua sobrevivência e afirmarem suas identidades.

O respeito a cultura do aluno surdo também é ressaltado como de extrema importância para o sucesso, em qualquer programa de educação bilíngue para surdos, como podemos perceber na citação de Leite (2004):

Ao ignorar a herança cultural do aluno, tais programas acabam realizando o trabalho inverso, diminuindo a sua auto-estima e a sua crença de que pessoas como eles também são capazes de sucesso na vida acadêmica e profissional (LEITE, 2004, p. 35).

O encontro de um surdo com outro surdo assemelha-se ao encontro de irmãos que não se veem a muito tempo: se conhecem, tornam-se amigos, trocam muitos abraços. A pessoa surda adora abraçar, trocar informações importantes, explicar o que está acontecendo. Há um respeito pelos surdos mais velhos e que conseguiram avançar um pouco mais nos estudos, é comum que peçam conselhos a um surdo adulto e não a uma pessoa da família.

A cultura é caracterizada pela forma de ver o mundo, visto de maneira diferente; entender e identificar ações com o que pode ser conceituado pelo olhar; saber quando alguém está triste e identificar ironias nos olhares e trejeitos, da mesma forma que isso é identificado nas tonalizações de vozes dos ouvintes.

Enquanto a pessoa ouvinte é condicionada a adequar suas expressões facio-corporais aos modelos socialmente aceitos, o surdo é incentivado a usá-las, pois os movimentos e expressões são parâmetros da língua que utilizam. É assim que se manifestam, se comunicam e transmitem seus pensamentos.

Essa maneira de agir é muitas vezes tida pelos ouvintes como um desvio comportamental. Do mesmo modo, muitos comportamentos das pessoas ouvintes podem parecer estranhas aos surdos, como, por exemplo, não se olhar quando se fala e não conversar com outro ouvinte por ser estranho, pois um surdo nunca é um estranho para outro surdo. Sempre que surdos se encontram, trocam longas

conversas e falam de suas vidas como se fossem velhos conhecidos. Perguntas sobre a vida pessoal não são consideradas indiscretas.

Os surdos não percebem ironias e metáforas, por isso as piadas dos ouvintes são incompreensíveis. As piadas dos surdos giram em torno das situações constrangedoras e cômicas vividas por eles no mundo dos ouvintes, que não compreendem sua língua e não percebem de imediato suas necessidades diferenciadas de comunicação, como, por exemplo, os avisos sobre itinerários de voos, metrô e acabam chegando a destinos diferentes dos escolhidos. Ou, então, quando percebem situações de emergência e acompanham a multidão, sem saber ao certo o que está acontecendo; situações em que interpretam o enunciado de maneira diferente do seu real significado (PERLIN, 2008).

Orgulham-se de sua língua e fazem questão de disseminá-la por onde passam. Não há vergonha em ser surdo e, assim como o orgulho dos homossexuais e dos negros, possuem um *orgulho surdo*. Segundo Lane (1992), existe grande semelhança entre a comunidade surda e os homossexuais, pelo fato de ambos terem em comum a dificuldade de partilhar suas identidades com a própria família. Essa semelhança e o orgulho de sua língua também é percebido por McCleary (2003) que atribui a isso, significados profundos:

diga para um ouvinte: “*Eu tenho orgulho de usar a língua de sinais brasileira*”. Qual pode ser a reação dele? Ele pode pensar: “*Sim, claro! Os gestos são muito bonitos e expressivos!*” Mas não é por isso que você tem orgulho! Você tem orgulho porque você usa a língua de sinais, você pode ser surdo e feliz ao mesmo tempo (MCCLEARY, 2003 p. 3).

O autor nos diz ainda que o fato não é apenas uma atitude compensatória dos surdos, pelo fato de não poderem utilizar as línguas orais – como pode ser interpretado por ouvintes numa interpretação piedosa –, e sim uma afirmação de que não há nenhuma vergonha, ou reconhecimento de inferioridade pelos surdos, pelo fato de não ouvirem ou não serem iguais aos ouvintes. Ao dizer “*tenho orgulho de ser surdo*”, as pessoas surdas querem dizer apenas que não querem modificar-se, são felizes como são, por mais que o fato seja inadmissível para os ouvintes, por causar um estremeamento na certeza que têm sobre o mundo:

O ouvinte vai ficar chocado. Ele vai ficar confuso. Por que razão ter orgulho de ser surdo? O ouvinte sempre acreditou no seu coração que a surdez é uma falta. É uma deficiência. Como é possível ter orgulho de uma deficiência?

As pessoas surdas podem ter orgulho de alguma coisa que elas têm, mas não de uma coisa que *não tem*, uma falta, uma deficiência (MCCLEARY, 2003, p. 2).

As pessoas surdas constroem seu mundo através dessas percepções, unem-se em pontos de encontro nos *shoppings* de suas cidades, associações, festas e nesses lugares sentem-se felizes, pois compreendem e são compreendidos. Nas festas das pessoas surdas, todos são amigos, ninguém é deixado de lado, mesmo que seja a primeira vez que esteja frequentando o local; há longas apresentações e longos abraços.

Os surdos mais velhos são respeitados e ouvidos pelos mais jovens e nesses encontros há uma grande troca de informações e conselhos. Os jovens tendem a acreditar muito mais nos amigos surdos mais velhos do que em seus próprios familiares, pois aqueles falam sua língua e vivem as mesmas dificuldades, veem o mundo da mesma maneira e os aconselham sobre o melhor caminho a trilhar com base em suas vivências.

Falamos de uma comunidade, de um povo que nasceu e vive dentro de um mesmo país, mas comporta-se de maneira diferente da maioria. Para aclarar os conceitos, citamos, novamente, Strobel (2008):

Surdos... um povo? Que tipo de povo seríamos nós? Quando pronunciamos "povo surdo", estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços. Se uma língua transborda de uma cultura, é um modo de organizar uma realidade de um grupo que discursa a mesma língua como elemento em comum. Concluímos que a cultura surda e a língua de sinais seriam uma das referências do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 31).

O espaço geográfico do povo surdo não é limitado, pertence a esse povo qualquer surdo que habite qualquer região do mundo, desde que use uma língua de sinais, compartilha da mesma cultura. Dessa forma, ao aproximarem-se de um aluno surdo, os professores ouvintes estranham suas atitudes e, muitas vezes, há até uma resistência ao aprendizado quando tendem a aplicar-lhes práticas pedagógicas desenvolvidas para pessoas ouvintes, ou ainda as teorias que aprenderam nos cursos de capacitação e, na maioria das vezes, não obtêm resultados, como se percebe nos relatos abaixo:

Temos muitas dificuldades. A principal delas é a compreensão pela criança surda do sistema de alfabetização. Nós trabalhamos hoje com a concepção construtivista do conhecimento e acreditamos que as crianças elaboram hipóteses, e gostamos de fazer trabalhos escritos. Fazemos um trabalho de análise de hipóteses que a criança tem de construção e escrita, e os professores têm muita dificuldade de fazer essa sondagem. É claro que não dá para ser da mesma forma que as crianças ouvintes fazem (C.4).

Uma criança ouvinte tem acesso a uma informação que a criança surda não tem. O professor ouvinte tem que saber como é o aluno surdo também. Não estou dizendo que os alunos são diferentes, mas são formas diferentes de captar informação do mundo, de ter acesso a essa informação. Então, o ponto principal não é só teoria, pesquisas, mas também a questão da prática (O.7).

Para os professores surdos, há falta de uma pedagogia que respeite a cultura e a bagagem que o aluno trás para a escola, levando em consideração que surdos e ouvintes podem fazer diferentes inferências diante de uma mesma problemática, tendo em vista que a dialética que envolve a construção de conhecimento entre eles é diferenciada.

Mesmo que saibam Libras, os professores ouvintes não têm a capacidade de entender o universo visual dos surdos. Eles não entendem que o surdo tem uma maneira diferente de visualizar e entender o mundo. Por exemplo, na literatura, não adianta você tentar ensinar poesia, se o surdo não entende o significado real da poesia. Eles não incorporam o profissional surdo, eles incorporam o profissional ouvinte que sabe Libras, mas é diferente. O método de ensino para o aluno surdo tem que ser diferente (S.7).

Acreditamos que esse problema de entendimento do universo da criança surda poderia ser minimizado, caso houvesse um envolvimento mais efetivo da família na socialização primária da criança surda. Se, é difícil para qualquer pessoa ouvinte compreender as características culturais das pessoas surdas, para as famílias de surdos, o fato é um verdadeiro tormento. Veem seus filhos como estranhos que se distanciam do seio familiar na adolescência, indo ao encontro das comunidades surdas. Não percebem que a causa desse distanciamento é a resistência da própria família em aprender a sua língua e entender-lhes os medos, anseios, preocupações e tantas outras coisas que permeiam seu mundo.

A falta de uma comunicação satisfatória com a família causa também um distanciamento emocional que dificulta a socialização primária das crianças surdas que, como diz Berger e Luckmann (2004), só é possível se houver uma ligação emocional com a criança, o que geralmente acontece no contato com a família, onde

absorve alguns papéis e atitudes, e se assume num mundo que identifica como sendo o seu.

É perfeitamente compreensível, então, que a criança surda não se identifique com nenhum papel assumido pelos seus familiares, como acontece com a maioria das crianças surdas nascidas em família de ouvintes, já que nenhum deles é surdo e ninguém fala sua língua. É comum que pensem que se tornarão ouvintes quando crescerem, ou que morrerão em idade adulta já que não conhecem nenhum adulto surdo. Para eles, não é possível a dialética que favorece a atribuição de significados e que se processa através da linguagem. Os sentidos são construídos nos primeiros contatos com outro surdo, o que acontece muitas vezes quando a criança entra na escola. Os professores surdos tornam-se seus defensores e conselheiros:

Às vezes, algum aluno está nervoso, revoltado e os professores falam que ele não tem educação. Daí, eu interfiro e digo que o que falta é comunicação. Ele não foi aconselhado, não conhece os padrões sociais. Aquele surdo nunca viu um ouvinte se comportando no mundo, ninguém ensinou nada para ele. Eu aprendi, meus pais me ensinaram, mas ele não, por isso eu percebo. Daí, as pessoas dizem: "os surdos são assim!" E eu digo: "eu sou assim? Não! E eu sou surda!" É preciso separar. Todos são surdos, mas têm jeitos diferentes. Falta fluência, conhecimento da comunidade e identidade surda (S.4).

Eu sempre chamo as crianças e explico muito, porque não devem fazer certas coisas. Porque eu sei que a família, lá fora, não entende nada de comunicação e despreza o filho que, muitas vezes, vive na rua. Vem para a escola e faz bagunça, acha legal! Daí, eu interfiro e digo: "*tenha educação, isso é muito feio. Precisa ser educado*". Falta informação, a família não ensinou! (S.5).

Percebe-se pelo relato dos professores que a intervenção da família no processo educacional dos surdos faz a diferença no comportamento social desses indivíduos. Na escola, é comum que qualquer comportamento que se distancie dos valores morais e éticos seja atribuído ao fato do aluno ser surdo. É preciso notar nessa questão que o comportamento das crianças surdas em nada se diferencia do de muitas crianças ouvintes, é típico da falta de transmissão de valores; a família não se responsabilizou, transferindo a tarefa para a escola. Em nada tem a ver com fato da criança ser ou não portadora de deficiência.

Freitas (2006, p. 21) diz que essa transferência tem acontecido no mundo ocidental, onde as crianças frequentam creches desde os primeiros anos de vida e podem ser prejudicadas na formação de suas personalidades, e que a escola não está

preparada para isso e não sabe como agir: “*Quer-se deixar a cargo da escola o aspecto afetivo, formador de auto-estima, e também a noção dos limites, formadora da responsabilidade para consigo e para com os outros, mas ela não tem estrutura para assumir uma tarefa desse porte*”.

O Cefai nos diz que é muito difícil o atendimento de todas as famílias das crianças com necessidades especiais que frequentam as escolas. Todo o tempo e esforço é dispendido em trabalhos que abrangem a formação dos professores e o atendimento das próprias crianças, porém, o atendimento à algumas famílias é feito através dos professores do Saai em reuniões regulares.

Os professores do Saai trabalham com metodologias de ensino que respeitam a língua de sinais como primeira língua dos surdos e deixam claro que a oralização é papel dos fonoaudiólogos. Nesse trabalho de atendimento às famílias, em alguns casos, encontram resistência de aceitação dos métodos propostos pela escola.

Eu já tive um caso de uma aluna que a família proibia que ela usasse as mãos para se comunicar. A família queria que ela fosse oralizada, que ela aprendesse a falar, e ela passava por uma fonoaudióloga que pensava o mesmo. Então, era um complicador, mas eu não entrei nessa questão, eu me comunicava com ela usando os sinais básicos e a classe aprendeu. Ela tinha cinco anos de idade e tinha até receio de usar as mãozinhas, e escondia as mãos. Ela achava que a mãe ia estar escondida em algum lugar e iria brigar com ela (CF.1).

A professora nos diz ainda que o trabalho desenvolvido com a aluna fez com que as outras crianças ouvintes da mesma idade aprendessem naturalmente a se comunicar com ela, que se tornou muito comunicativa e teve muitos avanços.

Tendo em vista os diversos mundos em que devem transitar, sem saber exatamente a qual deles pertencer, é perfeitamente compreensível as diversas crises de identidade, identificadas por Perlin (2008) e descritas nos estudos deste trabalho, pois lembrando os estudos de Hall (2006) sobre a identidade cultural na modernidade tardia, sabemos que as mesmas são fragmentadas e construídas em processos sociais e, nesses processos, a participação da família é fundamental, como nos diz Freitas (2006):

Na filiação primária, o olhar da mãe e do pai se reflete como espelho: sua ausência é fonte de carência e perturbação na constituição da identidade e do vínculo social. Já na filiação secundária, esse olhar tem função de continuação, de proteção, de institucionalização das identificações e da individuação que se delinearam no grupo primário (FREITAS, 2006, p. 47).

Podemos dizer ainda, apoiando-se nas entrevistas feitas e pela base teórica deste estudo, que na questão da educação dos surdos há uma homogeneização de conceitos que torna todos os surdos iguais, levando-se em consideração apenas o fato de conhecerem ou não a língua de sinais como base de aprendizagem, quando, como vimos, existem variáveis que devem ser analisadas, como, por exemplo, se nasceram surdos; a época quando adquiriram a surdez; a aceitação da família e do próprio surdo pelos métodos educacionais que lhe são aplicados e, na maioria das vezes, sugeridos por pessoas ouvintes.

É preciso notar que, além de diferentes das pessoas ouvintes e assim como elas, os surdos apresentam diversas histórias de vida e distintas formas de ver o mundo, independente de conhecerem ou não a língua de sinais.

4.5 A desvalorização do trabalho e a sujeição do professor surdo

Em todo o processo de análise dos discursos dos entrevistados, notamos que as dificuldades encontradas pelos professores surdos para a atuação são bem diferentes daquelas já apresentadas pelos professores ouvintes. Enquanto estes buscam estratégias para que seus alunos surdos sejam inteirados dos conteúdos curriculares, os professores surdos almejam alcançar uma metodologia de ensino que proporcione às crianças e jovens surdos mais oportunidades na sociedade de forma geral, querendo que aprendam a ocupar um espaço social digno, e demonstram saber que para isso há necessidades que o currículo não consegue alcançar.

Por essa razão, os professores surdos resistem na luta pela educação dos surdos. Em várias passagens, relatam ansiedade em demonstrar a seus alunos que os mesmos devem estudar e são capazes de galgar os mais altos degraus em trabalhos que envolvam a intelectualidade. Mostram, também, que a melhor forma de fazer isso é incentivando-os.

Os surdos não acreditam que é possível fazer uma faculdade. Eu quero que o surdo evolua, é importante na vida de cada um. Quando olham para mim dizem assim: "*nossa! É possível fazer uma faculdade?*" Então, vamos tentar! Hoje, por exemplo, você veio aqui, você faz mestrado. Eles olharam para você com muito interesse, porque os surdos não acreditam na própria capacidade. Na hora que você for embora, amanhã, todos me farão muitas perguntas sobre você. Ficarão admirados (S.3).

Muito mais do que nas práticas educativas, os professores surdos apoiam-se nos modelos que podem oferecer com suas atuações, ou com a de outros surdos a quem possam fazer referência, como a dizer que é preciso estudar para conseguir e dessa forma, demonstrar que são capazes, que não é preciso que se tornem ouvintes para obter sucesso. Esses profissionais evitam ao máximo expor os obstáculos que enfrentaram, pelo contrário, procuram demonstrá-los como um aprendizado que os impulsiona.

É importante a atuação do professor surdo, porque ele tem o mesmo jeito, o mesmo sentimento. Também conhece os obstáculos que foram enfrentados e a história de vida de cada um, mas não pode passar essas vivências tristes. O professor surdo tem que estimular, fazer o aluno pensar positivo. Diante de uma reclamação, o professor surdo poderá fazer uma comparação com sua própria vida e dizer: "*eu sei o que você sente, mas é preciso superar, você é capaz!*" Tem que estimular o aluno a pensar positivo (S.4).

O papel de professor é, com certeza, abrir a cabeça do aluno. O professor é uma ferramenta riquíssima na vida do aluno surdo. Eu percebo pelos meus ex-alunos, as lembranças que eles guardaram. É muito sério! Depende do jeito que você trabalha, eles levarão muita coisa na alma deles. O que você faz, eles levam para a vida (S.8).

Acreditamos que o mesmo esforço seja dispendido pelos professores ouvintes para o estímulo dos estudantes surdos, porém, a diferença está na questão do modelo, e da falta de incorporação cultural por esses professores, como percebemos nas narrativas de ambos os professores. Essa percepção não é apenas transmitida pelos professores surdos, encontramos os seguintes dizeres no Tratado de Salamanca:

Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas [...] Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, item 38).

Paradoxalmente, o Tratado de Salamanca serve de base para a política de educação inclusiva nas escolas regulares e, nessas escolas, é que os professores surdos encontram mais obstáculos para suas atuações, principalmente, nas escolas estaduais onde não há escolas bilíngues. Nas escolas bilíngues municipais, há mais oportunidades para os professores surdos que atuam como reforço para os professores ouvintes. Porém, mesmo nesses espaços, são tratados como peça de

apoio. O relacionamento que mantém com os professores ouvintes é deveras falho, como podemos observar no relato dos professores ouvintes:

Meu relacionamento profissional com eles é muito pequeno, pois um único instrutor surdo precisa atender todas as onze salas de aula durante a semana e também cada professor especialista, o que diminui o tempo que o instrutor de Libras passa junto com o professor e alunos, de modo a inviabilizar qualquer sequência didática que se possa almejar (O.3).

Por serem os professores surdos a minoria e, praticamente, cada um de um período, sinto que não são tratados com o respeito que merecem: poucos professores se preocupam em sinalizar na presença deles, perdem muito nas discussões, quase sempre elegem seus *smartphones* como companheiros e se desligam do geral (O.1).

Tem um professor surdo aqui na escola, ele é professor de matemática. Como eu sou professora dos pequenos do Fundamental I, a gente tem uma troca no sentido de conversar sobre algumas atividades, até mesmo porque ele é um indivíduo surdo que quero tirar alguma dúvida, ou mesmo na disciplina de Libras (O.7).

Quando questionamos os professores surdos sobre o relacionamento com os professores ouvintes, obtivemos os seguintes relatos:

Se eles têm alguma dificuldade, me chamam e perguntam: "*o que eu faço?*" Daí, eu passo as informações. Acontece muito deles chamarem para pedir orientação. Aqui os professores têm boa vontade (S.3).

Às vezes, alguns professores me fazem perguntas sobre a melhor estratégia de trabalhar com surdos e eu dou minha opinião. O diretor sempre me pergunta. Sempre me pedem opinião e eu explico, explico. Mas, alguns não perguntam. Paciência! Alguns me respeitam e até me perguntam o significado de alguns sinais, eu explico (S.5).

Percebemos que, de fato, os professores surdos são sempre chamados para resolver questões que envolvem a barreira linguística, nenhuma referência é feita às habilidades que possuem como docentes nas especialidades em que são formados. Entre os oito professores surdos entrevistados, sete possuem cursos de especialização e pós-graduação, mas, mesmo assim, não são valorizados em suas formações. Esses professores disseram que costumam fazer relatórios com base no aproveitamento dos alunos surdos, na esperança de que sejam estudados e considerados em práticas pedagógicas futuras, e se revoltam quando percebem todo o esforço dispendido ser ignorado.

Às vezes, a gente fala, fala, e parece que os ouvintes não nos ouvem. Mesmo sem estar falando que o professor surdo é melhor que o ouvinte, quando se coloca numa postura de pessoa surda, você é ignorada. Eu tenho conhecimento de Libras, de pessoa surda e tento aconselhar os professores, mas eles ignoram, vão procurar outros professores. Tenho a impressão de que professores surdos que têm conhecimento não são bem-vindos. Os nossos relatórios são desprezados, parecemos palhaços! Ninguém vê, ninguém lê (S.8).

Lembramo-nos, então, do trabalho de Reis (2006) que diz existirem relações de poder que os ouvintes exercem sobre os surdos e que os torna subalternos. Não nos parece exagerada comparar o trabalho do professor surdo com o papel intermediário descrito em alguns trabalhos conceituados por Goffman (2002, p. 141) como “*papéis discrepantes*”. O autor nos diz que há algumas representações em que os atores exercem funções de intermédio, como por exemplo, a das empregadas domésticas que devem estar numa região de fachada “*enquanto o dono da casa está apresentando uma representação de hospitalidade aos convidados do estabelecimento*”.

Embora existam poucos professores surdos com formação adequada para o magistério, concordamos com Leite (2004, p. 36) que diz haver surdos formados que deveriam ser incluídos no corpo docente das escolas para ministrar disciplinas diversas. Porém, como nos diz o autor e comprovamos nas entrevistas: “*a sociedade majoritária ainda não acredita na capacidade de os surdos desempenharem um papel profissional em pé de igualdade com ouvintes*”.

De fato, uma das coordenadoras entrevistadas diz que os professores ouvintes ficam maravilhados quando têm a oportunidade de assistir aulas de Libras com os professores surdos. Diz observar que seus olhos brilham e que, para eles, ali se inicia um processo de percepção de que seu aluno surdo é um sujeito capaz. É como se, a partir desse contato, também para o ouvinte surgisse um modelo de que é possível trabalhar com a diferença e conseguir um resultado.

Porque a ideia de professor é que você tem que ser um sujeito inteiro, e a ideia de deficiência é que o sujeito é pela metade. E como uma pessoa pela metade vai dar aula? Vai conseguir me ensinar? E aí, quando ele vai se apropriando, fica maravilhado! Eu acho que é um dos cursos que mais humanizam o professor. Ele pode ser o resistente que for, quando ele chega numa formação com esse professor surdo, o olhar dele muda (CF.1).

Porém, o que os professores surdos mais almejam é fazer brilhar os olhos das crianças e jovens surdos, quando lhes derem a oportunidade de atuarem com eles, ao invés de apenas ensinar o ouvinte a fazer isso:

Eu nasci surdo, sou surdo verdadeiro. Eu preciso ensinar Libras para o ouvinte? Para ele atuar? Difícil!! É importante a atuação do professor surdo. Por isso, é importante incentivar os surdos a trabalharem nas escolas. Acabar com isso de surdo trabalhar por produção (S.5).

Com isso, o professor resume a luta dos professores surdos que almejam um pouco mais do que prestígio profissional, ou reconhecimento de seu talento. Querem ser o incentivo para que jovens surdos estudem e ocupem outros espaços, não só aqueles que lhe são designados com a alegação de não possuírem formação necessária para fazer outra coisa; como vimos no trabalho de Viana (2010), quando diz que a principal dificuldade de contratação dos surdos é a falta de formação dos mesmos e que a eles, são atribuídas tarefas que os ouvintes não querem fazer, como por exemplo, lavar banheiros.

Uma outra forma de entender a questão da resistência da atuação dos professores surdos, talvez seja aquela apontada por Lane (1992), quando nos diz que o sucesso educativo não é de interesse dos educadores:

Se a maioria das crianças surdas adquirisse novamente um pensamento crítico e um domínio da linguagem escrita, como aparentemente tinha no passado, entraria novamente, em grande número na carreira docente, reformulá-la-ia e tornaria obsoleta a atual formação de professores ouvintes, portanto poria em jogo o emprego de muitos (LANE, 1992, p. 162).

Sobre essa questão, vale lembrar o trabalho desenvolvido por Conceição (2013) ao analisar a desigualdade de oportunidade entre os grupos raciais. A autora diz que as relações entre os atores sociais são norteadas pela categoria a qual pertencem e, de acordo com esse pertencimento, são atribuídos os papéis que devem desempenhar, obedecendo-se as fronteiras que também são estabelecidas de acordo com o par categórico ao qual pertencem: homem/mulher, negro/branco, deficiente/eficiente. Diz ainda que essas categorias podem ter uma relação social igualitária quando envolvidas em um lugar comum, como, por exemplo, negros e brancos em uma escola de samba; porém, quando o encontro se dá em situações que demandam avaliação de sucesso ou fracasso, surge uma concorrência entre os pares. Quando isso acontece, há uma monopolização de oportunidades, a qual Conceição

traduz como a ação de um grupo ao aproveitar-se de uma vantagem competitiva para atrair para si alguns benefícios, sem que sejam dadas ao outro as mesmas oportunidades. No caso, a autora se refere ao mercado de trabalho brasileiro, quando brancos geram mecanismos de avaliação e impedem, por justificativas múltiplas, que os negros tenham acesso ao mercado de trabalho e ascensão na carreira, ou até mesmo remuneração equivalente.

Podemos fazer uma comparação semelhante entre surdos e ouvintes, quando inseridos em encontros com a comunidade surda e no espaço competitivo do mercado de trabalho. Nas comunidades surdas, não se distingue surdos de ouvintes, ambos têm os mesmos objetivos e lutam pelos mesmos ideais. No mercado de trabalho, porém, podemos constatar, principalmente em concursos onde existe um mecanismo que favorece os ouvintes, como, por exemplo, a exigência de titulações que eles ainda não conseguiram alcançar, ou mesmo a falta de acessibilidade que lhes permita entender o processo competitivo em igualdade de condições. Nesse caso, professores e intérpretes que foram capacitados e inseridos por eles nos espaços escolares têm a preferência por ajustar-se melhor aos padrões sociais da sociedade majoritária.

Temos aproximadamente cinquenta professores formados em Letras Libras em São Paulo. Alguns conseguiram entrar nas faculdades e trabalham como professores, outros não conseguem e vão trabalhar em fábricas, bancos, por opção de sobrevivência, porque não conseguiram passar nas provas, ou porque, às vezes, um processo seletivo prioriza um ouvinte com mais titulação. Durante a entrevista, o entrevistador tem dificuldade de entrevistar a pessoa surda e consegue se comunicar muito bem com o ouvinte, porque esse pode falar e explicar claramente o que o entrevistador precisa saber (S.5).

Há ainda a crença no dizer de Goffman (2004) que os estigmatizados tendem a interiorizar o estigma e recuar diante de alguns obstáculos, por acreditarem, eles mesmos, que são incapazes. Diante das lutas de surdos, negros e homossexuais das quais temos notícia, podemos dizer que resta a dúvida da atribuição dessa interiorização: seria do estigmatizado, ou de quem estigmatiza? Voltamos ao trabalho de Conceição (2013) que diz:

Talvez, junto com seus antepassados que negaram a oportunidade aos negros no mercado de trabalho nascente, ainda acreditem que estes sejam de uma raça inferior e, por isso, incapazes de lidar com as atividades complexas como as necessárias para o bom andamento de seus negócios (CONCEIÇÃO, 2013, p. 308).

Talvez, com relação aos surdos, a mesma crença ainda esteja enraizada naqueles que planejam as políticas educacionais, tomando por base um passado em que os surdos foram julgados incapazes de aprender e, por mais que tentem e se esforcem, não conseguiram ainda provar o contrário. Sendo assim, como podem tornar-se professores?

Causou-nos também profunda impressão o consentimento dos professores surdos diante da percepção de que são tratados com inferioridade. Nos parece que já não possuem forças para reagir contra as imposições que lhe são feitas com o trabalho de educação. Disseram que não são atendidos pelos governantes que, por mais que os recebam gentilmente, não entendem a diferença cultural que impede o surdo de acompanhar os estudos da mesma forma que os outros portadores de necessidades especiais, como, por exemplo, os cadeirantes, que embora não tenham pernas podem ver, ouvir e dominar a leitura e a escrita, ou mesmo o cego que pode ser auxiliado pelo Braille e ter uma aquisição de conhecimento comparável a de pessoas ouvintes. Assim, os surdos são comparados aos deficientes intelectuais, mesmo que comprovadamente não tenham nenhum impedimento cognitivo. A luta pelo reconhecimento da diferença cultural é tida pelos ouvintes como uma estratégia para segregacionismo.

Dessa forma, os professores surdos se resignam ao trabalho que têm e que lhes garante sobrevivência, porém, esse trabalho não tem lhes proporcionado maiores satisfações, já que não veem atingidos os seus objetivos. Enquanto isso, engajam-se na luta pela manutenção das escolas bilíngues, mesmo que tenham que atuar nos bastidores. Muitos desses professores retornam à escola onde estudaram e agem como se tivessem retornado ao lar como babás de seus próprios filhos.

Nossos entrevistados são velhos líderes e até hoje transitam entre os diversos pontos de encontro de surdos, participando de movimentos para melhoria da educação. Não se detém diante das dificuldades de trabalho e, embora desacreditados pela sociedade majoritária, estão conscientes da importância de seus papéis.

Assim que me formei, queria atuar como professor, mas as vagas já estavam ocupadas por ouvintes. Daí, exigiram que eu fizesse um curso de especialização em surdez para poder trabalhar na escola especial. Apesar de ser surdo, fui aprender o que é surdez, cultura surda, oralização e tudo aquilo que já sabia por vivência. Consegui, então, um trabalho numa escola particular. Depois entrei em uma escola municipal, onde trabalho como

contratado. Sofri muito com a resistência dos professores ouvintes, mas consegui me defender. Continuei meu caminho, com dificuldade, a passos difíceis. Hoje, tenho o respeito dos alunos surdos da escola (S.5).

Trabalhei na prefeitura por seis anos como inspetora de alunos, depois fiz um concurso e passei, mas o médico me proibiu de trabalhar. Me disse: "*é impossível você trabalhar nessa área você é surda!*" Como antes eu poderia ser professora de alunos e agora não posso ter ascensão na carreira? Não posso ser profissional, por que sou surda? Fui até o Ministério do Trabalho e denunciei o médico, a prefeitura e eu comecei a trabalhar com crianças surdas. Hoje, dou aulas de Libras para ouvintes, pensei que também é importante ensinar os pedagogos a lidar com surdos para atuarem em sala de aula. Minha preocupação, agora, seria ajudar na formação de professores para atuarem com surdos (S.1).

Já que não conseguem um trabalho direto com as crianças surdas, sujeitam-se a auxiliar os ouvintes no trabalho, mas não percebemos, nesse caso, uma submissão consequente de uma baixa autoestima que os faça interiorizar o estigma, mas sim uma postura de resistência e cautela para que possam continuar atuando e fazendo alguma diferença, sem abandonar um espaço conquistado depois de tanta luta, mesmo sem o reconhecimento dos ouvintes. Além disso, há a preocupação em dar continuidade na transmissão dos valores culturais conquistados por uma categoria que movimenta uma luta secular por reconhecimento.

Talvez, por essa razão, retornam à escola onde estudaram, assim como fez Ferdinand Berthier, um dos mais notáveis professores surdos de que se tem notícias, que começou a estudar com oito anos de idade no Instituto de Jovens Surdos de Paris e, depois de formado, continuou a atuar na educação de surdos por mais quarenta anos (STROBEL, 2009).

Considerações finais

A vivência com a comunidade surda e a percepção de que a educação continua sendo o maior entrave para que os sujeitos surdos ocupem espaços dignos em sociedade movem este trabalho. Mudam-se os governos, adotam-se novas políticas para a educação; e a melhor maneira de educar as pessoas surdas permanece problemática. A escola tem para o indivíduo um papel muito significativo. Quando se pergunta a alguém quais são as suas principais recordações, é comum, entre as respostas: as brincadeiras de escola e a figura do professor. Muitas amizades iniciadas no período escolar perduram por toda vida e, nos dias atuais, com a tecnologia favorecendo a transposição de barreiras geográficas, é comum que busquemos contato com antigos colegas de escola e professores.

No cenário da vida da criança, os pais são os primeiros protagonistas e cabe a eles toda a responsabilidade inicial pela educação dos filhos que, ao chegarem na escola, devem ter adquirido conhecimento básico das regras comportamentais fundamentais que regem a vida social, para que os professores possam dar continuidade ao processo de socialização.

Sabemos que na sociedade contemporânea, muitas crianças frequentam a escola desde os primeiros anos de vida. Assim sendo, os professores devem desempenhar também o papel dos pais na socialização primária dessa criança. Podemos dizer, então, que a função dos professores é fundamental na constituição das identidades dos sujeitos e, para isso, espera-se que tenham preparo adequado para lidar com todas as situações que surgem no contato com as pessoas, que apresentam diversas formas de ser.

Nas leituras efetuadas durante este estudo, percebemos que a educação de pessoas deficientes passou por inúmeras mudanças, desde a antiguidade, quando foram consideradas ineducáveis e atiradas aos penhascos, até os dias atuais, quando há um esforço para que sejam equiparadas e incluídas em sociedade. Com isso, existe também a necessidade de novas práticas e conhecimentos pedagógicos.

Entendemos que a educação no país tem passado por enormes mudanças e os estudos sobre a inclusão da diversidade, principalmente no âmbito educacional, ainda são motivos de polêmicas. O foco deste trabalho é especificamente a educação de surdos, entendendo que o processo se torna ainda mais problemático, visto que os mesmos são usuários de uma língua viso-espacial e toda a estratégia educacional é

baseada na transmissão de conhecimentos em língua oral. Tendo em vista o destaque que o papel do professor assume nesse processo, tivemos por objetivo responder a seguinte pergunta: **Qual é o preparo e como se realiza o trabalho educacional de professores surdos e professores ouvintes para atuação com alunos surdos nas escolas estaduais e municipais de São Paulo?**

Para realizarmos este trabalho, contamos com a colaboração de professores surdos, professores ouvintes, coordenadores de ensino, núcleos de formação de professores e intérpretes de Libras. Foram muito importantes as visitas realizadas nas escolas e o fato da maioria das entrevistas efetuadas dentro delas, que proporcionou envolvimento maior e um significado mais realista a questão. Embora as escolas adotem políticas educacionais diversas e os professores tenham diferentes formações, percebe-se que a preocupação com a educação de surdos é fator comum entre os profissionais atuantes. Os professores ouvintes entrevistados demonstram sentir falta de um aprofundamento maior no que se refere às suas formações. Não se sentem totalmente preparados para lidar com a questão, ora por falta de apoio pedagógico voltado a educação dos surdos, principalmente no que se refere a adaptação de materiais, ora por falta de conhecimento da língua de sinais.

Alguns desses profissionais cursaram Libras como disciplina eletiva durante a graduação em pedagogia. Oferecidos pelas instituições de ensino superior, esses cursos têm carga horária de 30 horas; além de pouca duração, a maioria faz apenas uma abordagem teórica da problemática da educação dos surdos. Outro agravante é o fato de serem ministrados por professores ouvintes pouco fluentes em línguas de sinais, sem condições de transmitirem aos alunos as particularidades visuais que envolvem a língua para uma possível elaboração de estratégias pedagógicas de ensino, quando em contato com alunos surdos.

Também, são oferecidos pelo sistema municipal e estadual de ensino alguns cursos de capacitação para os professores ouvintes, porém, percebeu-se que para muitos, a dupla jornada de trabalho não deixa tempo para que se dediquem a esses cursos. Outro agravante é o fato de que a inclusão, da maneira como é proposta, insere em sala de aula alunos com múltiplas deficiências, portanto, seria preciso aprofundar-se em diversos cursos de capacitação para que fosse possível atender a todos. Sendo assim, percebemos que o trabalho desenvolvido por esses professores é estafante, tendo em vista que o rápido conhecimento que muitos adquiriram nos cursos de licenciatura não supre as necessidades para todas as diferenças que

encontram em sala de aula. Não encontram suporte nas teorias, diante dos imprevistos que surgem na lida com a diversidade, e não há como utilizar estratégias diferenciadas de ensino baseando-se num plano político pedagógico elaborado a partir de um único modelo.

Aos professores surdos, nenhum curso é oferecido para que possam aprimorar seus conhecimentos e melhorar os desempenhos profissionais. A eles, não são oferecidos o acompanhamento de intérpretes de Libras para que possam acompanhar as reuniões pedagógicas efetuadas nas escolas. O próprio regime de contratação a que são submetidos é humilhante. Não têm oportunidades de prestarem concursos em sua língua natural e não são capacitados em língua portuguesa; como consequência, perdem na concorrência com os professores ouvintes que, além de possuírem maior facilidade na aquisição de conhecimentos e terem comodidade de realizar as provas em sua própria língua, não são submetidos a nenhuma prova prática de conhecimento de língua de sinais, bastando para a aprovação apenas o conhecimento teórico.

Para o ingresso em trabalhos temporários nas escolas municipais de São Paulo, os professores surdos são submetidos a avaliação de fluência em língua de sinais, por banca avaliadora composta por dois professores ouvintes e um professor surdo. São selecionados mediante sorteio, onde são encaminhados para as escolas bilíngues ou regulares para prestarem suporte a professores ouvintes. Após contratados, nenhuma instrução pedagógica lhes é oferecida, e não são convidados para a elaboração de planejamentos e estratégias de ensino. Às vezes, participam de ações planejadas pelos professores ouvintes. Nas escolas da rede estadual de ensino, não se percebe nenhuma iniciativa no sentido de contratá-los, nem mesmo como suporte. Nessas escolas, optou-se pela adoção de professores interlocutores, ou seja, professores ouvintes formados em pedagogia com especialização em língua de sinais.

Observamos, também, que não há apoio da maioria das famílias que se acomodam e se ausentam da responsabilidade de educar seus próprios filhos. Demonstram não se esforçar para aprender uma língua com a qual possam se comunicar com seus filhos e muitas vezes não visitam a escola para acompanhar-lhes o progresso. Os professores entrevistados informaram que em alguns casos o próprio professor especialista visita a família para oferecer orientação aos pais de como lidar com seus próprios filhos.

O objetivo de transformar a escola em um ambiente onde as diferenças sejam minimizadas, e o aluno com necessidades especiais seja visto pelos outros como igual, não é alcançado. Na escola inclusiva, o diferente está sozinho, sem alguém para compartilhar sua diferença, o que inspira aos outros olhares e atitudes piedosas. Se os professores não encontram uma maneira de lidar com a diferença, não é possível esperar que as crianças que frequentam a escola possam aprender. Sem um preparo adequado e um acompanhamento efetivo das práticas adotadas pelas escolas, a inclusão é cruel, sacrifica não somente aquele que foi inserido em sala de aula, mas todos com os quais se relaciona. A literatura sobre o assunto mostra uma ideologia ainda não alcançada e o que se vê nas escolas se distancia de uma prática apoiada no respeito à diferença, já que os professores não conseguem atender a todos os alunos com especificidades diversas, tomando para si a responsabilidade de atender a todos.

No caso dos alunos surdos, a falta de conhecimento das línguas de sinais na lida e a política de educação inclusiva oferecem como meio de acessibilidade a atuação de intérpretes de Libras, que auxiliam no processo da transmissão de conhecimento e intermediação da comunicação com o professor. A responsabilidade do resultado do processo é muitas vezes transferida a esses profissionais, até mesmo no papel que deveria ser exercido pela família, já que a proximidade que a comunicação proporciona entre o aluno e seu intérprete faz dele, em muitos momentos, a única pessoa com quem a criança pode comunicar-se, tornando-se assim a sua própria família. Não raro, sua atuação se estende para fora dos muros da escola. A bagagem emocional que os intérpretes carregam é percebida nas entrevistas.

Percebemos haver a intenção de unir todos os diferentes sob a alegação de que todos são iguais, ainda assim, há especificidades que devem ser tratadas de maneira especial. Por escola especial, entendemos aquela que adota práticas que realmente integram em sociedade os alunos com especificidades que devem ser aprofundadas em cursos diferenciados, entre eles, os surdos dos quais este estudo se ocupa.

Por não adotar uma política em que a instrução seja proporcionada na língua natural do aluno, a questão cultural e linguística dos surdos não é respeitada nas escolas de educação inclusiva. Parece que estratégias políticas estão sendo mantidas

para descaracterizar as escolas bilíngues, em defesa de uma política de inclusão em escolas regulares, promovendo grande homogeneização.

Na revisão bibliográfica, foi possível acompanhar a trajetória dos professores surdos defensores da educação bilíngue. Percebemos que a luta por essa política educacional tem por base o esforço mantido pelas comunidades surdas há séculos, em defesa do reconhecimento e do direito da utilização das línguas de sinais. Assim, as escolas bilíngues são defendidas, porque possuem como política a instrução dos surdos em sua língua nativa, o que não aconteceu com a maioria dos professores entrevistados e, talvez por isso, guardem profundas marcas das experiências vividas em escolas inclusivas.

Os professores citados viveram em uma época onde foram obrigados a portar-se como ouvintes para galgar alguns degraus na intelectualidade. São oralizados e passaram por duros processos educativos. De acordo com seus relatos, foram humilhados pelos próprios professores que, para eles, infelizmente, estão muito longe de serem considerados heróis. Dispuseram-se a estudar e concluíram todos os cursos que lhes foram indicados, com a pretensão de um dia conseguir fazer algo diferente e apropriado na educação de seus semelhantes. Verificamos que ainda hoje procuram aperfeiçoar-se, porém, além dos compromissos rotineiros, encontram a falta de acessibilidade na maioria dos cursos e eventos acadêmicos rotineiramente oferecidos às pessoas ouvintes. Nas escolas onde atuam, na maioria das vezes, são procurados somente quando há necessidade de resolver alguma questão que foge ao conhecimento dos ouvintes. Enfrentam os desafios propostos e ocupam os lugares que lhes são designados nas escolas contribuindo para a educação dos surdos, mesmo que na condição de subalternos, assumindo um papel de auxiliar de professores ouvintes. O fato é evidenciado nas entrevistas efetuadas com todos os participantes, mostrando claramente que os professores surdos são tratados como *dicionários ambulantes*.

O resultado das lutas pela legalização das línguas de sinais é positivo no sentido de que hoje realmente é reconhecida como primeira língua das pessoas surdas, respeitada como meio de instrução dessas pessoas; porém, nenhum esforço é percebido por parte dos órgãos públicos para valorizar a atuação desses profissionais. Os grandes movimentos desencadeados no decorrer de mais de um século tiveram a participação efetiva de profissionais surdos, além disso, todo o processo de elaboração de estratégias para a educação de surdos possui a

colaboração desses profissionais, que não se recusam a prestar depoimentos e colaboram na confecção de dicionários, contudo, acabam sendo retirados de cena – dando vantagem de atuação para os professores ouvintes – sob as alegações de falta de aquisição pedagógica para atuarem nas escolas; necessidade de que sejam concursados para que exerçam a profissão; que possuam cursos de educação continuada; ou ainda que se amparem em cláusulas legais elaboradas por pessoas ouvintes, o que não os favorece.

É possível concluirmos que o trabalho educacional oferecido às crianças surdas no Brasil é retrógrado, tomando por base o que está apresentado pela literatura revista e os depoimentos dos participantes. Enquanto se travam as lutas para eleger a melhor política de educação de surdos, são deixados de lado aqueles que mais devem se beneficiar do processo: os próprios surdos. Essas lutas se assemelham aos debates efetuados em 1880 no Congresso de Milão, quando a língua de sinais foi proibida por estratégias de ouvintes, e os professores surdos banidos das escolas, mesmo na evidência de resultados satisfatórios em suas atuações. As crianças surdas continuam como cobaias nas escolas, com a diferença de que antes eram submetidas a testes clínicos, hoje, aos intelectuais.

Os professores surdos estão sendo banidos de maneira sutil, vencidos pelo cansaço e pela falta de oportunidades. Percebe-se que os professores formados em diversas áreas são considerados apenas instrutores e/ou professores de Libras, ocupando os espaços que sobram. Vale lembrar que o curso de licenciatura em Letras Libras é o único curso de licenciatura em línguas de sinais oferecido em qualquer parte do mundo, elaborado pelo Brasil que leva o pioneirismo nessa iniciativa. Mas os professores formados não possuem muitas razões para se orgulharem, pois embora tenham adquirido inúmeros conhecimentos, não têm oportunidades de colocá-los em prática.

Não entendemos como uma política inclusiva aquela que exclui os professores pela própria diferença. Como dito anteriormente, a única explicação para tal processo se encontra em um enraizamento de conceitos que definiam os surdos como deficientes intelectuais que, conseqüentemente, faz com que as pessoas ouvintes não acreditem neles, desconsiderando-os como iguais e capazes. Acreditamos que a adoção de práticas que possa oferecer aos professores surdos as mesmas oportunidades que são oferecidas aos professores ouvintes, será uma injeção de ânimo na educação de crianças e jovens que terão em quem se espelhar.

No que diz respeito aos surdos, a educação parece andar em círculos, não havendo muitas perspectivas de futuro acadêmico aos jovens surdos que, em sua maioria, se sentem aliviados quando conseguem completar o segundo grau. Dizem os professores surdos entrevistados que os movimentos antes incentivados pelas instituições representativas também se enfraqueceram pelo desprezo dado às reivindicações dos líderes surdos, que não são ouvidos quando opinam nas propostas educacionais elaboradas pelo MEC.

O nosso estudo pretende contribuir para a reflexão da educação de surdos e as implicações em suas vidas pessoais e profissionais, porém, a investigação foi feita com um número limitado de profissionais de educação em algumas escolas de São Paulo. Assim, apesar de termos tido acesso a informações fundamentais no diagnóstico e debate desta questão, não é possível fazer generalizações, visto que o contexto local tem forte influência. Sugerimos que sejam feitos estudos mais aprofundados, investigando-se também as pessoas surdas e suas famílias, as entidades representativas das pessoas surdas, as diretorias regionais de educação e os representantes do MEC, a fim de que possamos entender quais são os parâmetros adotados para a contratação e formação de professores no sistema municipal e estadual de ensino em São Paulo, e em outras localidades.

Acreditamos que a educação deva ser pautada primeiramente pelo respeito e alcançaremos os objetivos propostos pela inclusão, quando os espaços sociais puderem ser ocupados por todos, sem que seja preciso definir quem é quem. Incentivar os jovens surdos a seguirem a carreira do magistério, contribui para que melhores estratégias educacionais sejam elaboradas, pois como visto nos depoimentos, embora sejam considerados inaptos para o exercício efetivo, são os professores surdos que alavancam o processo educacional.

Esperamos que este trabalho contribua para novas reflexões e debates, e que os depoimentos dos participantes sirvam de base para a elaboração de estratégias que efetivamente alcancem o objetivo principal de todos os professores entrevistados: proporcionar uma educação digna e de qualidade às crianças e jovens surdos, para que, embora usuárias de uma língua diferente, não se sintam estrangeiros em sua própria pátria.

Referências bibliográficas

ALBRES, N. A. **Surdos e inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

ARANHA M. S. F. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Brasília, v. XI, n. 21, p. 160-176, mar. 2001.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BARBOSA JÚNIOR, Joel; SANTOS, T.C. A Formação do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa. Âmbitos de Atuação e Áreas de Especialização: a Necessidade de uma Atuação de Qualidade. **PROFT em Revista: Anais do Simpósio Profissão Tradutor 2011**, v. 2, n. 1, p. 96 -111, jun. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. A. **Construção social da realidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BORGES, Flávio Fonseca. **Inserção de pessoas com deficiência**: um estudo em empresas situadas na região metropolitana de São Paulo. São Paulo, 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas). São Paulo: Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas – EAESP/FGV, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

_____. **Portaria nº 5.707, de 12 de dezembro de 2011.** Regulamenta o Decreto nº 52.785, de 10 de outubro de 2011, que criou as Escolas de Educação Bilingue para Surdos – Emebs – na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

Disponível em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC%202011/P5707EMEBS.htm>>. Acesso em: jul. 2014.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais.** São Paulo, 2013. p. 275. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP, 2013.

CAMPOS, S. R. L. de; MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A. (Orgs.). **Educação para Surdos: Práticas e Perspectivas.** 1. ed. São Paulo: Santos Editora, 2008. 197 p.

CAPOVILLA, F.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico trilingue da língua de sinais brasileira.** São Paulo: EDUSP, 2001.

CLEMENTE, C. A. **Trabalho Decente para a Pessoa com Deficiência: leis, mitos e práticas de inclusão.** Osasco: Espaço da Cidadania, 2008.

CONCEIÇÃO, Eliane Barbosa da. **Programa de Promoção da Igualdade de Oportunidade para Todos: experiências de ação afirmativa no Ministério Público do Trabalho (2003-2012).** São Paulo, 2013. 382 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas). São Paulo: Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas – EAESP/FGV, 2013.

FLEURY, M. T. L. Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo: Faculdade Getúlio Vargas, v. 40, n. 3, p. 18-25, 2000.

CRESWELL, J. E. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. In: Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca / Espanha: UNESCO, jun. 1994.

DIGIAMPETRI, M. C. C. **Narrativas de mães ouvintes de crianças surdas: oralidade, metáfora e poesia.** São Paulo, 2009. 226 f. Dissertação (Mestrado em Letras). São Paulo: Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – DLM/FFLCH/USP, 2009.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; UFRJ: Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.

FINEMAN, Stephen. A emoção e o processo de organizar. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais.** v. 2, São Paulo: Atlas, 2001.

FREITAS, M. E. **Cultura organizacional: Identidade, sedução e carisma?** 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANASHIRO, D. M. M.; GODOY, A. S. Um preâmbulo à gestão da diversidade: da teoria à prática. In: XXVIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2004, Curitiba. **Anais do XXVIII EnANPAD.** Curitiba, 2004.

HANASHIRO, D. M. M.; QUEIROZ, R. C. D. O Efeito da Diversidade no Desempenho dos Times de Trabalho: um *Trade-off* entre Homogeneidade e Heterogeneidade? In: XXIX Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2005, Brasília. **Anais do XXIX EnANPAD.** Brasília, set. 2005.

_____.; _____. O Efeito da Diversidade nos Times Multifuncionais: um estudo na Indústria Automobilística. In: XXX Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2006, Salvador. **Anais do XXX EnANPAD**, Salvador, set. 2006.

HANASHIRO, D. M. M.; TORRES, C. V.; FERDMAN B. M.; D'AMARIO, E. Q. Medindo Inclusão no Ambiente Organizacional: Uma Visão “Emic” da Escala de Comportamento Inclusivo. In: XXXV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2011, Rio de Janeiro. **Anais do XXXV EnANPAD**, Rio de Janeiro, set. 2011.

HANASHIRO, D. M. M.; PEREIRA, J. B. C. Ser ou não ser favorável às práticas de diversidade? Eis a questão. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 4, jul./ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-6552010000400007&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 fev. 2014.

IRIGARAY, H. A. R.; SARAIVA L. A. S. Política de diversidade nas organizações: uma questão de discurso? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo: Faculdade Getúlio Vargas, v. 49, n. 3, jul./set. 2009.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais na educação dos surdos. In: THOMA, A. S.; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 103-113.

LACERDA, C. B. F. O Intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva para alunos surdos no município de São Paulo. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP, n. 39, 2013.

LANE, H. **A Máscara da Benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LEITE, T. A. **O ensino de segunda língua com foco no professor**: história oral de professores surdos de Língua de Sinais Brasileira. São Paulo, 2004. 239 f. Dissertação (Mestrado em Letras). São Paulo: Departamento de Letras Modernas da

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – DLM/FFLCH/USP, 2004.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUCHESE, M. R. C. **Educação de pessoas surdas**: experiências vividas, histórias narradas. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: UFSC, 2008.

MASUTTI, M. L. **Tradução cultural**: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes. Florianópolis, 2007. Tese (Doutorado em Literatura). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2007.

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MCCLEARY, Leland. O orgulho de ser surdo. In: **1º Encontro Paulista entre Intérpretes e Surdos**. São Paulo [Faculdade Sant'Anna]: Feneis-SP, mai. 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MOURA, M. C. et al. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. C. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.

NERI, M. et al. **Retratos da deficiência no Brasil (PPD)**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003. 250 p.

NKOMO, S; COX, T. Diversidade e identidade nas organizações. In: CLEGG, S; HARDY, C; NORD, W. W. (Orgs.). **Handbook de Estudos Organizacionais**: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais. v. 1, São Paulo: Atlas, 1999.

PATERNO, U. **A política linguística da rede estadual de ensino em Santa Catarina em relação à educação de surdos**. Florianópolis, 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2007.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PRIETO, R. G.; MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

_____. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, R. M.; FINGER, Ingrid. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

REIS, Flaviane. **Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica**. Florianópolis, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Processos Inclusivos). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2006.

ROCHA, E.P.G. **O que é Etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1980.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SHIMONO, Sumiko Oki. **Educação e trabalho: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência**. São Paulo, 2008. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP, 2008.

SILVA, Gláucia Faria da. Reflexões psicanalíticas sobre a língua, o estrangeiro e a intimidade em casos de surdez profunda. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 9, abr. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1870-350X2007000100011&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 mai. 2014.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2004.

STROBEL, K. L. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. Florianópolis, 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2008.

TAMAYO, Álvaro. Exaustão emocional no trabalho. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 26-37, abr./jun. 2002.

THOMA, Adriana da Silva. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 123-138.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1996.

VERGARA S. C.; IRIGARAY, H. A. R. Os Múltiplos Discursos sobre Diversidade no Ambiente de Trabalho. In: XXXI Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2007, Rio de Janeiro. **Anais do XXXI EnANPAD**, Rio de Janeiro, set. 2007.

VERGARA S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2010.

VIANA, A. S. **A inserção dos surdos no mercado de trabalho**: políticas públicas, práticas organizacionais e realidades subjetivas. Rio de Janeiro, 2010. 140 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração). Rio de Janeiro: Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO, 2010.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa Qualitativa em Administração**: Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Faculdade Getúlio Vargas, 2005.

WILCOX, S.; WILCOX, P. **Aprender a ver**. Tradução: Tarcísio Leite. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.