



EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA BILÍNGUE PARA SURDOS EM CURSO MÉDIO NORMAL

Cleidi Lovatto Pires



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cleidi Lovatto Pires

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA
BILÍNGUE PARA SURDOS EM CURSO MÉDIO NORMAL**

Santa Maria, RS
2021

Cleidi Lovatto Pires

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA BILÍNGUE PARA
SURDOS EM CURSO MÉDIO NORMAL**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Santa Maria, RS
2021

Pires, Cleidi Lovatto
Experiências formativas de uma escola pública bilíngue
para surdos em curso médio normal / Cleidi Lovatto
Pires.- 2021.
171 p.; 30 cm

Orientadora: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2021

1. Escola de surdos 2. Formação 3. Curso normal 4.
Experiência 5. Ofício I. Lunardi-Lazzarin, Márcia Lise
II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, CLEIDI LOVATTO PIRES, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Cleidi Lovatto Pires

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA BILÍNGUE PARA
SURDOS EM CURSO MÉDIO NORMAL**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Aprovado em 18 de outubro de 2021:



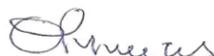
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dra. (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientadora)



Madalena Klein, Dra. (UFPel) - Videoconferência



Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado, Dra. (UFES) - Videoconferência



Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dra. (UFSM) - Videoconferência



Marilda Oliveira de Oliveira, Dra. (UFSM) – Por parecer

Santa Maria, RS
2021

DEDICATÓRIA

“A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório (se entendemos laboratório o lugar de seu labor), seu ateliê (se entendemos ateliê como o lugar onde ele atua), o lugar onde ele exerce o seu ofício, onde mostra as suas habilidades e onde estão tanto suas matérias-primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos”.

(LARROSA, 2018b, p. 27).

Máquina de costura de minha avó materna



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Dedico esta tese a minha mãe, *Adélia Thereza Lovatto Pires*, mulher admirável, doce, amorosa e forte que foi sempre uma inspiração para mim, e não foi diferente na escrita da tese:

Minha mãe exerceu com maestria seu ofício de costureira em seu ateliê. Obrigada por tudo!

AGRADECIMENTOS

Tão bom chegar nesse momento e sentir gratidão a tantas pessoas que estiveram e estão compartilhando a vida comigo.

Gratidão!

Obrigada Deus, por guiar-me nesse lindo percurso de doutoramento. Sei que estiveste comigo quando mais precisei.

A minha família maior, a grande família, a “amília” (como carinhosamente nos chamamos). Meus pais Adélia Thereza Lovatto Pires e Noé Simões Pires. Aos meus queridos irmãos e sobrinhos, em especial a Júlia e a Lia, pelo auxílio técnico. Obrigada manas Nise, Clau (minhas comadres), e Jã. Vocês são mulheres incríveis.

A minha família menor. Obrigada João Rafael, que compartilhou comigo o melhor da vida: nossas filhas Laura Pires Leite e Ester Pires Leite. Essas gurias são pura inspiração. Obrigada!!

À comunidade surda, em especial à E.E.E.E Dr. Reinaldo Fernando Cóser, espaço, arquitetura e efervescência para tantas indagações que me levaram ao curso de doutorado. Obrigada aos alunos surdos que são meu motivo de existir professora. Obrigada colegas de uma trajetória intensa na escola, em especial Rosane Brum Mello, Eliane Stieler Lobler, Diva Maria Cocco e Gilda Henn. Exemplos de coragem para além da escola. Obrigada pela palavra, incentivo e amateurismo pela educação.

Aos colegas que participaram da pesquisa. Foram falas muito ricas. Vocês foram toda a potência para minha tese. Obrigada!!

Ao Departamento de Ciências, Humanidades e Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, em especial às colegas Carla Lavinia Pacheco e Giana Diesel Sebastiany.

À Universidade Federal de Santa Maria, pública, gratuita e de qualidade, onde percorri minha trajetória desde a graduação. Obrigada aos professores do Departamento de Educação Especial. Obrigada a Verinha e Elisane. Gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação por tanto aprendizado. Obrigada à Dra. Maria Alzira Nobre, minha orientadora de mestrado. Obrigada à coordenação e aos secretários do programa. “A universidade pública me transformou”!

A Carine Martins Barcellos pela interpretação durante a realização de meus ateliês de pesquisa.

Um grande e afetuoso muito obrigada a minha querida amiga Andréa Tonini, que sempre torceu pelas minhas conquistas mesmo que de longe.

Meu agradecimento à amiga Cristiane Nunes, pessoa generosa e admirável!

Não poderia deixar de destacar aqui os grupos de pesquisa Diferença, Educação e Cultura-UFSM e Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos-UFSM, formados por pessoas intensas marcadas pela coletividade e sobretudo pelo comprometimento com a pesquisa e com a Educação.

Às colegas do grupo de orientação de mestrado e doutorado. Minha companheira de ingresso no programa, Júlia Jost Beras, agora mãe da Catarina; e a também agora mamãe do Gabriel, Natalia Oliveira. Obrigada Laisa Almeida, Raisa, Elsner, Helenne Sanderson, Aline do Prado, gratidão à dupla Anie Gomes e Camila Camillo por tantas interlocuções importantes. Gratidão Paula Scremin, Carolina Noya, Letícia Dell’Osbel pelo incentivo e companheirismo. Muito obrigada especial a Raquel Pereira Job, colega de escola e agora na Pós-Graduação. Vocês foram incríveis e dividiram espaços de aprendizagem maravilhosos (seminários, bancas, cafés, referências bibliográficas). Obrigada, queridas!

Maiandra Pavanello e Gilberto Ogliari, meus para sempre caríssimos. Obrigada pelo incentivo e pelo cafezinho no bar do Centro de Educação.

Obrigada às professoras que acompanharam a construção de minha pesquisa, Marilda Oliveira de Oliveira e Eliana da Costa Pereira de Menezes (UFSM), que foram inspiração para movimentar meu pensamento para a construção da pesquisa, bem como durante os seminários que realizei ao longo do curso. Foram seminários incríveis e potentes para a escrita da tese. Gratidão à professora Madalena Klein (UFPEl) por tanto aprendizado durante a qualificação e durante os encontros do GIPES de quartas-feiras à tarde, para ler, discutir e aprender muito. E Lucienne Matos da Costa Vieira Machado (UFES) pelas indicações de leituras durante a qualificação. Muito obrigada! Agradeço também às professoras suplentes de banca que estiveram à disposição para acompanhar o meu percurso desde a qualificação até a defesa da tese, professoras Fabiane Romano de Souza Bridi (UFSM) e Liliane Ferrari Giordani (UFRGS).

E para finalizar, o mais importante dos agradecimentos a minha orientadora Márcia. Gratidão pelo nosso reencontro agora na pesquisa. És uma gigante!! Orientadora que deixa marcas pelo conhecimento, inteligência e envolvimento com a pesquisa. Teus olhos brilham quando estás em sala de aula, durante as orientações, vibrando com as conquistas de “tuas” orientandas, entendendo o jeito de cada uma. Muito obrigada pela orientação e leitura cuidadosa do meu trabalho. Obrigada pelo

compartilhamento, compreensão e sobretudo por teres colocado muita “pimenta” durante nossos diálogos. Obrigada pela confiança e paciência.

Quem diria que enfrentaríamos uma pandemia e mesmo assim seria possível superação e força criativa para escrever e orientar uma tese. Os anos de 2020 e 2021 nunca serão esquecidos. Mas penso que conseguimos movimentos de resistência por meio de nossas leituras e discussões. Eu tenho certeza de que consegui por meio da escrita da tese. Escrever é um exercício de liberdade. Gratidão, querida Márcia! Desejo que prossigas com teu entusiasmo e resistência a trabalhar na educação de surdos!

RESUMO

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA BILÍNGUE PARA SURDOS EM CURSO MÉDIO NORMAL

AUTORA: Cleidi Lovatto Pires
ORIENTADORA: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Esta tese foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Diferença e tem como objetivo principal entender as experiências formativas que estão sendo colocadas em funcionamento para a constituição de professores surdos em um Curso Médio Normal. Os objetivos específicos são: conhecer as experiências formativas dos professores no exercício da docência no Curso Médio Normal; identificar nas falas de alunos surdos a produção de experiências formativas; entender como vem se constituindo o ofício/modo de ser professor surdo. A proposição filia-se ao campo teórico-metodológico de perspectiva pós-estruturalista em educação e, para tramar a analítica, debruçou-se nos conceitos de experiência de Larrosa e de escola a partir de Masschelein e Simons. Tais conceitos foram colocados em operação a partir da produção de dados de uma escola de surdos da rede pública estadual de ensino de Santa Maria/RS. A atmosfera metodológica do trabalho se constitui a partir da noção de autoetnografia e a produção da materialidade analítica se deu por meio de um conjunto de dados: documentos oficiais e falas de professores e alunos produzidas em ateliês pedagógicos. O primeiro grupo de materialidade é composto pelo Projeto Político Pedagógico da escola; Regimento Escolar do Curso Normal e sua Matriz Curricular. Além destes, agregou-se outros documentos voltados à educação de surdos e à organização dos Cursos Normal no estado do RS. O segundo grupo foi composto a partir da participação de quatro alunos e oito professores do curso. O registro da materialidade da pesquisa ocorreu por meio de filmagens, registros fotográficos e Diário de Campo. A partir do empreendimento analítico documental, que deu pistas problematizadoras para a pesquisa, foi possível entender que a proposição da escola está pautada em uma educação bilíngue em que a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua da instituição. A partir dessa centralidade linguística, evidenciou-se uma metodologia com foco na visualidade. Tais documentos preconizam que existe a garantia de uma educação pautada nas singularidades surdas, e a formação de professores está ancorada na perspectiva bilíngue. Entretanto, a partir dos ateliês realizados com os professores e alunos, ficou evidente que há outras preocupações no contexto da escola que versam muito sobre o que é uma escola e o que faz uma escola ser uma escola. Tais elementos discorrem sobre planejamento, interdisciplinaridade, o brincar e sobre a importância de o professor ser um arquivista movente na sua ação pedagógica, na qual é possível produzir experiências pedagógicas enquanto acontecimento. Há muito de escola nessa escola de surdos, entretanto, ela tem muito de singular porque a Libras está presente. A Libras compõe o contexto escolar e é um forte marcador discursivo por meio do qual foi possível encontrar pistas para compreendê-la como uma potência de um movimento decolonial de existir e resistir na escola. Nesse sentido, o escolar busca o Curso Médio Normal muito mais como um fortalecimento desse movimento do que propriamente para seguir a profissão de professor surdo.

Palavras-chave: Escola de surdos. Formação. Curso Normal. Experiência. Ofício.

ABSTRACT

FORMATIVE EXPERIENCES FROM A BILINGUAL PUBLIC SCHOOL FOR DEAF IN A NORMAL HIGH SCHOOL COURSE

Author: Cleidi Lovatto Pires
Adviser: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

This thesis was conducted at the Post-Graduate School of Education in the State University of Santa Maria, in the research field of Special Education, Diversity and Inclusion and has its main objective to comprehend the formative experiences being implemented to the establishment of deaf teachers in a Normal High School. The specific goals are: be acquainted of the teachers' formative experiences when teaching in a Normal High School course; identify in the narratives of deaf students the development of formative experiences; understand how the job of being a deaf teacher has been constituted. The proposition affiliates to the theoretical-methodological field of a post-structuralist perspective in education, where I navigated through the experience concepts of Larrosa's, and Masschelein and Simons regarding school. These concepts were applied taking into consideration the production of data from a deaf school in the Public State education in Santa Maria, Rio Grande do Sul. The methodological atmosphere of work constitutes from the notion of auto-ethnography and the production of the analytical materiality resulted from a group of data: official documents and narratives of teachers and students that were produced in pedagogical workshops. The first group of materiality is composed by the Political Pedagogical Project of the school; scholar regiment and curricular matrix. Beyond this, I added other documents related to deaf education and to the Normal High School organization from the State of Rio Grande do Sul. The second group was composed of the participation of four students and eight teachers from the course. The record of the materiality of the research happened through footage, photographs and field notes. From the analytical documental enterprise, which gave problematic clues to the research, it was possible to understand that the proposition of the school is based in a bilingual education, where the Brazilian Sign Language is the first language of the institution. From this linguistic centrality, it was possible to notice a methodology focused in visuality. Such documents support that an education ruled in deaf singularities exists, and that the formation of teachers is anchored in a bilingual perspective. However, as a result of the workshops with the students and teachers, it became evident that there are other concerns in the school context that are very much about what a school is and what makes a school a school. Such elements talk about planning, interdisciplinarity, the act of play and about the importance of the teacher being a moving archivist in its pedagogical action, through where is possible to produce pedagogical experiences meanwhile in action. There is a lot of school in this deaf school, however, it also has its uniqueness due to having Sign Language present. The Sign Language composes the scholar context and it is a strong discursive scorer, with a power to instigate a decolonized movement of existing and resisting in the school. In this regard, the scholar seeks the Normal High School course much more as a strengthening of such movement instead of seeking the profession of becoming a deaf teacher.

Key-words: Deaf school. Formation. Normal course. Experience. Craft.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz Curricular – Curso Normal em nível médio – Diurno	32
Quadro 2 – Matriz Curricular – Curso Normal – aproveitamento de estudos – Diurno.....	33
Quadro 3 – Matriz Curricular – Curso Normal em nível médio – Noturno	34
Quadro 4 – Egressos do Curso Normal – Período 2008-2020.....	40
Quadro 5 – Organização dos documentos da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser	65
Quadro 6 – Documentos gerais (escola de Curso Normal e Educação de Surdos).....	66
Quadro 7 – Organização dos ateliês	68
Quadro 8 – Palavras disparadoras elencadas pela autora para a realização do ateliê.....	83
Quadro 9 – Síntese da materialidade da pesquisa.....	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Logo da escola	28
Figura 2 – Inauguração da escola	28
Figura 3 – Comissão de estágio conjuntamente com o grupo de alunos estagiários	39
Figura 4 – Capa do livro comemorativo dos 100 anos do Curso Normal do estado do Rio Grande do Sul (2018), que contempla um relato sobre a organização do curso da Escola Cóser	45
Figura 5 – Produção dos alunos do curso	57
Figura 6 – Equilíbrio triádico da autoetnografia	61
Figura 7 – Aluno apresentando seu relatório de estágio	69
Figura 8 – Fotografia da Mostra Pedagógica e Literária ocorrida na escola	74
Figura 9 – Ateliê com professores realizado pelo Google Meet	77
Figura 10 – Produção dos estagiários do curso	80
Figura 11 – Alunos formandos sendo fotografados no espaço da escola	82
Figura 12 – Professora de Ciências com produções dos alunos que retirou de seu armário-arquivo	82
Figura 13 – Marcas da oficina da professora de geografia.....	100
Figura 14 – Produção dos estudantes surdos e professores realizada no espaço oficinairo.....	104
Figura 15 – Arquivo da professora de Ciências.....	105
Figura 16 – Quadro disposto no hall do auditório da UFSC, onde ocorreu o evento citado.....	115
Figura 17 – Um dos meus armários na escola	127
Figura 18 – Artefatos de uso na oficina do professor que abarcam diferentes áreas do conhecimento	131
Figura 19 – Interação da professora Cláudia com o aluno durante apresentação do relatório do estágio	139

SUMÁRIO

	PARTE 1 – ANDANÇAS DE UMA PESQUISADORA	12
1	A FORMAÇÃO DE SI: ADENTRANDO NOS PORÕES	13
2	ESCOLA DE SURDOS BILÍNGUE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS EM NÍVEL MÉDIO NORMAL	25
2.1	A ESCOLA DE SURDOS – O CURSO NORMAL – A FORMAÇÃO....	29
2.2	CONJUNTO DISCURSIVO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DO REGIMENTO DA ESCOLA.....	36
2.3	CURSO MÉDIO-NORMAL: DE QUE ESTOU FALANDO?.....	41
2.3.1	O Curso Médio-Normal para surdos: o ateliê pedagógico na formação	45
3	A ARTESANIA DA PESQUISA	52
3.1	A EXPERIÊNCIA DO PESQUISADOR À ESPREITA.....	52
3.2	EXERCÍCIO AUTOETNOGRÁFICO: POSSIBILIDADES DE INCURSÃO NA OFICINA DO PROFESSOR.....	57
3.2.1	As recolhas compondo a materialidade da pesquisa	63
3.2.1.1	<i>Ateliê pedagógico 1</i>	69
3.2.1.2	<i>Ateliê pedagógico 2</i>	74
3.2.1.3	<i>Ateliê pedagógico 3</i>	81
	PARTE 2 – A ARTESANIA NO OFÍCIO ESCOLAR	86
4	A ESCOLA DE SURDOS COMO POTÊNCIA DE ESCOLA	87
4.1	A ESCOLA DE SURDOS: O REVERBERAR DA FORMAÇÃO NA ESCOLA.....	97
4.2	A ESCOLA DE SURDOS E A FORMAÇÃO DOCENTE SURDA	100
5	O PROFESSOR FORMADOR OFICINEIRO	117
5.1	O ESCOLAR SURDO EM FORMAÇÃO DOCENTE	139
6	NOTAS FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	164

- PARTE 1 -
ANDANÇAS DE UMA PESQUISADORA

1 A FORMAÇÃO DE SI: ADENTRANDO NOS PORÕES

[...] enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa (VEIGA-NETO, 2012, p. 269).

Como falar de experiência em escolas de surdos ou de processos formativos sem antes falar de mim? É preciso adentrar em meus porões, pois lá também encontro a escola e a formação no Curso Normal¹. Início este capítulo localizando e problematizando minha formação pedagógica como aluna do curso Magistério (como assim era nomeado). Ao fazer esse exercício de recuo, vou movimentando alguns acontecimentos da formação em Curso Normal, de um tempo – mais precisamente, a década de 80 – que, aos olhos deste tempo, pode produzir estranhamentos ao leitor ou até mesmo uma necessidade de comparação com essa formação. Esse foi um lugar ocupado por mim de maneira singular, experienciado por encontros únicos, acontecimentos de vida provisórios, inusitados e cheios de sentido. São descobertas que dão voz à minha escrita e marcam o lugar de onde venho e onde estou. Confio, agora, em minhas lembranças, meus escritos, meus achados e passos largos – às vezes, não tão largos – de quem precisa recuar, farejar, retirar a poeira das prateleiras. Esse lugar é um porão muito vasto, com vários espaços e estantes.

Olhar para o feito e refeito é deveras emocionante e manifesta-se em meus poros. Tenho fagulhas de lembranças desse tempo e, ao remexer nos entulhos, nas caixas desse porão, lembro-me de aulas, professores, estágios, planejamentos (e do quanto éramos ensaístas em plano de aula), ensaios didáticos, recreação para os estudantes de Anos Iniciais no horário do recreio na própria escola, apresentações/simulações de aulas para o grupo de colegas, construção de jogos didáticos, caixas para serem usadas sem se saber exatamente para quê, cartazes, murais (o quão difícil era fazer o cartaz de pregas e o flanelógrafo) e todo o cumprimento protocolar, comparado a um arsenal pedagógico que espreita aquele que está em formação. Pensar no porão, aqui, abastece minha imaginação, pois dele emergem as vozes, os gestos que foram inspiradores e que me impulsionaram para outras experiências, as experiências de formação no cenário da educação de surdos, ou seja, o sótão dessa estrutura: as experiências da contemporaneidade.

¹ Ao longo dos capítulos usarei Curso Normal, Normal ou ainda Curso Médio-Normal, pois todas essas formas são apresentadas nos documentos sobre Curso Normal citados nesta tese.

Meu interesse pelo campo da docência foi impulsionado a partir de meus 15 anos, quando, por incentivo de minha mãe, entendi que seria possível mergulhar/experimentar em um mundo pedagógico. Quando imersa nesse mundo, fui imediatamente tomada pela grandiosidade da “profissão professor” e adentrei no curso (1984-1987) de formação de professores vinculado a uma das maiores e mais renomadas escolas públicas da cidade de Santa Maria (RS) – o curso Magistério, como assim era nomeado. Olhos curiosos e ouvidos alargados buscando o inusitado. Inquieta, questionadora e pulsante. Mas o que seria mesmo ser professor? Problematização feita por mim desde o primeiro dia de ingresso no curso Magistério. Deve ser uma profissão cujo objetivo é ensinar.

Porém, para ensinar, é necessário aprender. Pois bem, eu estava no lugar certo. Matriculada no curso, estava assentada no contexto para o aprendizado de técnicas sobre como ensinar. Certo! É aqui mesmo, pois o curso oferecia a disciplina (aquela que disciplina) de Didática, que contém todo o receituário/protocolo formador necessário para ser um ótimo professor. Mas o que é ensinar? Segundo o conceito etimológico, ensinar (do latim *signare*) é “colocar” dentro, gravar no espírito; logo, gravar ideias na cabeça do aluno (PILETTI, 1995), colocar dentro usando os sentidos. O Curso Normal previa esta estratégia, mas é somente desse modo que é possível aprender? E assim fui me constituindo professora.

Essa formação teve efeitos em minha vida, instituindo marcas profundas para interrogar, desacomodar, desnaturalizar as coisas e pensar em continuar. Mas como continuar? São esses os efeitos que me trouxeram até aqui, ou seja, que me fizeram adentrar posteriormente no curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), realizar Especialização e Mestrado em Educação e cursar Doutorado, também em Educação, na mesma universidade. Marcas que me espreitavam e estavam balizadas pelo desejo de trabalhar com a diferença em educação, e na Educação Especial eu poderia encontrar possibilidades de inserir-me no contexto que pensa e discute a diferença.

Dando sequência à minha trajetória, após concluir o curso Magistério, realizando o tão temido estágio em uma turma de 3ª série (como era nomeada), em 1987, fiz os testes de aptidão, com o intuito de prestar vestibular para Educação

Especial - Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação². Meu interesse em cursar Educação Especial se deu em virtude de eu ter uma aluna com deficiência física na sala de aula de estágio no Curso Normal e de, aos 17 anos, precisar problematizar pedagogicamente como trabalhar com a deficiência, o que para mim foi um acontecimento. Acontecimento entendido aqui como aquilo que toca, que é subjetivo e que produz efeitos. É o estar no mundo, é o modo de vida que vai se entrelaçando no cotidiano e produzindo efeitos particulares, como jeitos de ser professor.

Aprovada na seleção e no vestibular, inicio o curso em 1987 com expectativas de desvendar este misterioso campo da Educação que é definido como “especial”. Mas por que é especial? Estaria eu designada a fazer o bem para estas pessoas que têm características especiais? Percorri grande parte do curso com esta certeza.

Percebia que a fronteira educacional entre *normal* e *patológico* era muito estreita, e havia diversas disciplinas que percorriam o caminho clínico, ortopédico e reabilitatório, tais como: Morfofisiologia dos Sistemas, Distúrbios Neurológicos, Distúrbios Psiquiátricos, Elementos de Audiologia, Otorrinolaringologia, dentre outras. No Departamento de Educação Especial, outras tantas disciplinas também se vinculavam a um viés clínico, mas, em inúmeras situações em sala de aula, acabavam por mesclar-se com discussões sobre a Língua de Sinais e a proposição metodológica bilíngue para surdos. Dentre as disciplinas, cito: Métodos, Técnicas e Recursos para o Deficiente da Audiocomunicação; Bases Psicopedagógicas para o Deficiente da Audiocomunicação; e as Práticas de Ensino (compostas por estágio I e II), cujos professores já inseriam discussões sobre a Língua de Sinais para o ensino do surdo, mas muito mais como um recurso metodológico.

As falas da maioria dos docentes eram voltadas para uma visão muito clínica da educação de surdos. Entretanto, havia um forte discurso sinalizando para a construção de uma escola para surdos em Santa Maria, discussão sobre a necessidade de os surdos serem escolarizados por meio da língua de sinais e sobre a inserção dos surdos no debate educacional – e esta discussão contagiava-me. Porém, ainda eram escassas as discussões sobre culturas surdas, comunidades

² Observação em turma de alunos surdos e entrevista com professor especializado em Educação de Surdos vinculado ao Departamento de Educação Especial da UFSM. O teste de aptidão e a entrevista eram uma exigência para fazer a inscrição no vestibular.

surdas, identidades surdas e projetos educacionais bilíngues para surdos a partir do conhecimento das diferenças.

Ao longo de meu movimento escolar e acadêmico, as preocupações atravessavam meu cotidiano. Foi então que, na militância universitária e partidária, busquei outras possibilidades para, quem sabe, amenizar as inquietudes que na escola secundária ficaram pulsando, o que me levou a participar de alguns movimentos estudantis e partidários, que foram intensificando meu desejo pela docência. Participei de ações políticas em prol da qualidade da educação, com foco na alfabetização, tendo como base o construtivismo; ingressei em movimentos para a qualidade do transporte coletivo universitário; participei de eleições para o Diretório Acadêmico do Centro de Educação, bem como do Diretório Central de Estudantes da UFSM. Além desses movimentos pontuais voltados para a educação, fiz parte de campanhas partidárias, especialmente nas décadas de 80 e 90 (período em que se assentavam os resquícios do movimento para “Diretas Já” no país).

Concomitantemente com essas participações, fui me direcionando para outros tantos movimentos voltados à educação de surdos até 1992, quando concluo a graduação. Em seguida, tenho o privilégio de participar, em 1999, de um evento destaque na educação de surdos, conjuntamente com a comunidade surda e com os professores de surdos do estado do Rio Grande do Sul envolvidos com essa modalidade de educação. Tratava-se do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, ocorrido no salão de atos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. Nesse evento, os participantes optaram por uma educação que contemplasse o direito do surdo de usar sua língua considerada natural, a língua de sinais. As reivindicações resultantes desse movimento, impulsionado também pelo Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NUPPES/UFRGS)³, ficaram registradas no documento “A educação que nós surdos queremos” (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 1999). Tal documento provinha do Pré-

³ Núcleo que estava ligado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e que era coordenado pelo professor Dr. Carlos Bernardo Skliar na época. É imperioso destacar que foi esse núcleo que colocou o Rio Grande do Sul no cenário da educação de surdos no país, conjuntamente com outros tantos programas de pós-graduação do Brasil. O Núcleo foi dinamizado por um grupo de pesquisadores que realizavam suas pesquisas de Mestrado e Doutorado e que se lançavam em pesquisas voltadas à educação de surdos, escrevendo artigos e livros e trabalhando com formação docente para professores de surdos. A centralidade do grupo estava localizada nos Estudos Culturais em Educação, dirigindo ações para uma política em prol dos direitos dos surdos (LOPES, 2011).

Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue. Tal documento provinha de um evento denominado Pré-Congresso, e ocorreu em dia anterior ao início do V Congresso Latinoamericano de Educação Bilíngue. ocorrido em 1999 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na ocasião, surdos e ouvintes (intérpretes) constituíram um texto contendo reivindicações quanto à necessidade de inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no cotidiano surdo, o que requeria sua oficialização. Especialmente no que tange à competência das escolas, o documento refere-se a necessidades, tais como:

25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos.
26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.
27. Enfatizar a urgência da criação de creches, escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio para a população de surdos da capital e interior. Devem ser criadas mais escolas de surdos nos municípios e na capital, se possível centralizando estas escolas nos municípios polo.
28. Articular as várias escolas de surdos, criando espaço de discussão a fim de qualificar a educação de surdos.
29. O ensino dos surdos que precisam de apoio visual para se comunicar não devem ser incluídos nas listas de inclusão na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Eles precisam do suporte que somente a escola de surdos pode dar.
30. Implementar ensino para surdos adultos nas escolas de surdos. Ampliar as escolas de surdos com oferta de escola noturna para surdos. Criar e ampliar o ensino a surdos adultos [...] (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 1999, p. 3-4).

A partir desse cenário, entendo que minha trajetória foi balizada/invadida pela força dos movimentos dos quais participei, pois fui, nas palavras de Veiga-Neto (2012), “uma militante e ativista”. Enquanto a militância é necessariamente coletiva, o ativismo é acentuadamente individual. Não se trata de ser individualista, nem de pensar as coisas de qualquer jeito, uma vez que, mesmo no individualismo, pensamos a partir de algo/alguém/situação, e não de nós mesmos. Já no ativismo, somos envolvidos por ações coletivas, teorizando as ações com base na hipercrítica, ou seja, quando há um desconfiar, uma provisoriedade.

A crítica foucaultiana é uma crítica da crítica, que está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade. Nesse sentido, é uma crítica cética e incômoda: ela mais pergunta – até mesmo sobre si mesma – do que explica. Ela torce e se retorce sobre ela mesma, revisando-se e reconstruindo-se permanentemente. Em outras palavras, ‘ao invés de tomar a forma de uma explicação de por que motivo devemos recusar os limites de nosso presente, essa crítica é uma análise dos nossos próprios limites. Por isso costume chamá-la de hipercrítica’. (VEIGA-NETO, 2016, p. 24).

Tratar da hiper crítica aqui tem relação com a provisoriedade em educação; trata-se de não virar as costas, mas de hesitar sobre as coisas; trata-se de ser um professor “farejador”, que se coloca no movimento de quem é um pesquisador na escola. Sinto-me um pouco assim, como alguém que suspeita, que foi permeada e constituída por movimentos pedagógicos com pano de fundo inatista, empirista ou, por vezes, construtivista⁴, tidos como verdades pedagógicas consistentes, que me mobilizaram e ditaram as formas sobre como estruturar o ensino. Nessa atmosfera, passei a constituir protocolos sobre como aprender e sobre como ensinar: o plano de aula era prescritivo, ou seja, constituía-se em um reflexo de algumas verdades sobre perfil de turma, motivação e motivador de aprendizagem, em que as escolhas dos recursos pedagógicos seriam decisivas para movimentar o desejo de o estudante aprender. Realçando tal afirmação, Piletti (1995, p. 33) diz que:

Através da variedade de recursos, métodos e procedimentos, o professor pode criar uma situação favorável à aprendizagem. Para criar essa situação, o professor deve: conhecer os interesses atuais dos alunos para mantê-los ou orientá-los; buscar uma motivação suficientemente vital, forte e duradoura para conseguir do aluno uma atividade interessante e alcançar o objetivo da aprendizagem.

Trata-se de receber o aluno com a casa (a escola) arrumada. Quando chegamos ao mundo, ele já está aí. Contudo, a escola reitera a formatação de mundo, pois ela é um arcabouço de formatação. Arrumar a escola para esperar aquele que chega – movimento poderoso para receber quem vai habitar, quem vai assentar suas raízes. Conjunto de práticas que deve envolver, captar e capturar aquele que chega, controlando vidas por meio de intervenções individuais, grupais e, por vezes, naturalizadas.

Adentrar nos porões fez com que eu problematizasse esses respingos que o professor traz de um passado e que penetram nas entranhas de um jeito profundo, pois repetidas vezes traçamos, em nosso cotidiano de sala de aula, movimentos pedagógicos regados pela proposição enunciativa inatista, buscando a motivação do

⁴ Inatismo: essa perspectiva sustenta que as pessoas naturalmente carregam certas aptidões, habilidades, conceitos, conhecimentos e qualidades em sua bagagem hereditária. Empirismo: a fonte do conhecimento são as informações captadas do meio exterior pelos sentidos. Ideias como essas impulsionaram o empirismo, corrente favorável a um ensino pela imitação – na escola, as atividades propostas são as que facilitam a memorização, como a repetição e a cópia. Construtivismo: fundamentado em Jean Piaget, essa teoria preconiza que os atos intelectuais têm como base o desenvolvimento biológico e que este necessita de adaptação ao meio ambiente, sempre procurando manter um equilíbrio. Para Piaget, toda criança passa por níveis de desenvolvimento padrão, quais sejam: nível sensorio-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal (BECKER, 2003).

estudante, ou salientamos que a experimentação é significativa para a aprendizagem e planejamos aulas práticas com esse intuito: saber e saber fazer. Relação entre ensino e aprendizagem experimentada, entendida pelo viés empírico, ou seja, conhecer por meio dos sentidos, daquilo que é observável, ou ainda, pela perspectiva do construtivismo, para a qual tudo que é experimentado passa pela mente humana e se transforma em conhecimento. Tais recorrências em educação estão presentes em meu percurso. Estamos impregnados de marcas de um discurso pedagógico que nos atravessa. Um acoplamento de várias práticas que movimentam a engrenagem do ser professor.

Ao narrar um pouco sobre os caminhos percorridos e os atravessamentos que vêm me interpelando e que me trouxeram até uma problematização de pesquisa, fiz o exercício de olhar para as coisas que estão nos porões de minha existência/experiência como professora de surdos. Entretanto, olhar a experiência de si como uma ideia de começar novos começos, como algo inaugural para o professor e para o aluno, em uma relação de paixão pedagógica, não permite um lugar seguro ou percurso firme, mas balizado por ideias, começos e chegadas, como um caminho que se faz caminhando, um modo de ler e reler cada livro, cada texto. É o debruçar-se sobre o que é experimentado de forma mais demorada.

Experiência aqui é entendida como um novo início e como algo singular e potente que movimenta, marca, transcende; que é nascimento e não é previsível; que é inaugural, único e distinto (BIESTA, 2017). O autor convida-nos a pensar sobre ser presença a partir de um espaço de responsabilidade conectado ao gesto de ser professor e faz uma provocação:

A abordagem que apresento [...] poderia ser compreendida como o reverso da maneira tradicional de pensar sobre a educação. Afirmo que não devemos abordar a educação do ponto de vista de um educador tentando produzir ou libertar alguma coisa. Em lugar disso afirmo que devemos focar nas maneiras pelas quais o novo início de cada indivíduo pode tornar-se presença (BIESTA, 2017, p. 26).

Conforme Biesta (2017), o professor não é apenas um técnico; ele é, sim, aquele que tem a responsabilidade de receber seres únicos, singulares, imprevisíveis, portanto, experiências produzidas com base em singularidades e diferenças. Experiência entendida como algo que nos toca, como acontecimento. Lembrando Larrosa (2017b), que nos diz que, durante o dia, vivemos muitas coisas, mas apenas algumas nos tocam; a experiência não pode ser confundida com informação,

relacionada aos protocolos da escola, como preenchimento de planilhas, desenvolvimento de atividades burocratizadas. Seria isso uma “antiexperiência”. Entretanto, essas informações pouco dizem da experiência de viver plenamente o inusitado, o acontecimento. Informação é acúmulo e, muitas vezes, não dá potência ao pedagógico.

É necessário separar a experiência da informação. Nesse sentido, muitas vezes, a complexidade das relações estabelecidas na escola dará aos professores muitas informações, mas que em nada são significativas ou tocantes para o pedagógico como um elogio ao pedagógico.

Faz-se relevante indagar, suspeitar de “algumas coisas” da escola neste contexto da informação, da fluidez e da rapidez desta sociedade da informação. A informação instantânea é tida como marcadamente “útil”, pois produz relações sociais da ordem do conhecimento, nomeada como sociedade da aprendizagem. Para suspender esse contexto disciplinador, efêmero, em que a educação se encontra. O professor assume seu ofício enquanto desenvolve-o, um ofício que não é desenvolvido em qualquer lugar, mas em uma escola, em sua sala de aula.

Masschelein e Simons (2017), no livro *Em defesa da escola*, escrevem sobre a possibilidade de a escola ter um professor artesão. Artesão que habita a escola, feita de corredores, salas de aula, livros didáticos e tecnologias. O professor que ocupa um papel particularmente especial no contexto da sala de aula e da escola como um todo, pois, nesse emaranhado entre informação e conhecimento, os estudantes, por vezes, constituem opinião sobre as coisas e sobre o mundo com base em eventos rasos e instantâneos.

Segundo Larrosa (2017a), a falta de tempo é disparadora de ações protocolares por parte do professor; é necessário demorar-se, é imperioso significar a ação pedagógica e estar ali. A velocidade, a instantaneidade, freiam a experiência e retiram dela a possibilidade de tornar a escola um lugar do acontecimento, onde silêncio, ação, palavras ditas e não ditas se enchem de significado a favor daquele objetivo central da escola-experienciar-aprender-ensinar.

Somos impregnados de escola, mas nosso tempo nela é acelerado, obsessivo/compulsivo. Confunde-se experiência com excesso de trabalho, ou seja, quanto mais envolvidos com uma situação, mais experiência temos sobre ela, como se ela fosse cumulativa. Tal cenário é nocivo e destrutivo da experiência, “[essa

tribulação] é inimiga mortal da experiência” (LARROSA, 2017b, p. 24). Para o autor, experiência refere-se à:

[...] possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2017b, p. 25).

Ao abordar a experiência, Larrosa (2017b, p.27) inspira-se em Heidegger quando traça, comparativamente, dois aspectos: travessia e perigo.

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando-nos e nos submetendo a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

A experiência como tal nem sempre é exitosa, nem sempre nos mantém em pé; ao contrário, ela é balbuciante, hesitante, nem sempre encontra aquilo que procura e é indefinível do ponto de vista do objetivo realizado. Muitas vezes, o sujeito da experiência sofre, vacila e é submetido. Extingue-se aqui a ideia de um sujeito fortalecido e sempre ereto. Estar aberto à experiência faz do sujeito aquele que espera e que está aberto ao acontecimento. Trata-se de uma relação de paixão e amor com o que é vivido a partir da experiência. É buscar sentido ao ir adentrando nos porões e nos acontecimentos vividos, assumindo também com paixão os “padecimentos”.

Experimentar na escola sempre está vinculado àquilo que faz sentido ao pedagógico e na relação pedagógica do acontecido. Relação muito particular, singular, que nunca se repete com sentidos múltiplos, únicos. Quanto mais nos aproximamos da escola, mais a relacionamos com o professor (quem se apropria de um saber específico) e com seu ofício, ofício que não é descartável.

Ter ofício significa orgulhar-se, lisonjear-se individualmente e coletivamente. É ser um mestre na arte de ensinar. Há um protagonismo, autonomia e experiências criativas, inovadoras e até transgressoras na arte de ensinar.

Enseñar hoy ya no puede concebirse como ‘aplicar’ o ‘bajar’ lo aprendido en el profesorado o en algún espacio de capacitación al aula, como tampoco lo que hemos planificado. Enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guión o del libreto. Probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia. Aceptar y aprender a permanecer en la confusión. Para enseñar hoy necesitamos de saberes y habilidades que nos permitan probar, experimentar, re-crear y seguir aprendiendo continuamente. (ALLIAUD, 2017, p. 31-32).

Na esteira do coletivo, da experiência, da transgressão e dos afetos, meu percurso como docente, especialmente em minha relação com a educação de surdos, foi se delineando, com forte militância e luta pela criação da escola para surdos em Santa Maria (RS). Discorrer sobre minha trajetória profissional é extremamente mobilizador e é um movimento engendrado na busca por uma memória em minhas entranhas. Uma trajetória que de nenhuma forma foi tranquila, sem tropeços, sofrimentos ou até mesmo recuos, pois cada pequeno movimento de pensar a educação, especialmente a educação de surdos, demandou atitude política balizada por lutas significativas e árduas para galgar conquistas, alcançar espaços e marcar as demandas da comunidade surda. Percorro um longo caminho, e muitas indagações compõem este meu trilhar, no qual a escola de surdos e o ofício de ser professora se constituem em uma potência capaz de balizar os questionamentos diários de minha vida profissional, levando-me a problematizá-los, a ponto de tornarem-se objeto central deste estudo.

Nesse sentido, o enredo central desta pesquisa é: quais as experiências formativas que estão movimentando a constituição de professores surdos de uma escola pública bilíngue para surdos?

Para poder movimentar o objetivo desta pesquisa, que se constitui em “compreender as experiências formativas que estão sendo colocadas em funcionamento para a constituição de professores surdos em um Curso Médio-Normal” e abrir o “emaranhado” da problematização, foi necessário expandir a discussão por meio dos objetivos específicos, quais sejam:

- Identificar as experiências formativas dos professores no exercício da docência no Curso Médio-Normal;
- Discutir, a partir das falas de alunos surdos, a produção de experiências formativas;
- Problematizar como vem se constituindo o ofício/modo de ser professor surdo.

A presente pesquisa discute aspectos potentes de uma escola de surdos, em especial, a organização do Curso Normal da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser (escola de surdos de Santa Maria, no Rio Grande do Sul). A realidade está posta. Mas que realidade? O que está em questão na realidade? Ela é o problema ou algo que precisa ser resolvido, tematizado? A realidade não é realidade, mas é uma questão, é um problema que por vezes é transformado em verdade. Mas o que é verdade? Verdade pode ser arrogância de um pesquisador.

Nesse sentido, apresento a tese defendida nesta pesquisa: o empreendimento educacional bilíngue na escola de surdos produz experiências formativas de professores surdos pensados não apenas num bilíngue que agrega duas línguas, mas no efeito que esse movimento metodológico bilíngue possibilita. Ele conforma o espaço da escola como único, coletivo e de resistência, no qual o ofício na formação de professores reside nas brechas de resistências possíveis, oriundas do cruzamento entre saberes construídos cotidianamente que vem de dentro da comunidade surda.

Na sequência, de forma mais sistemática, apresento os capítulos que a compõem. No Capítulo 2, discuto as condições de possibilidade para a constituição de minha pesquisa, analisando elementos importantes de alguns documentos basilares da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a Matriz Curricular do Curso e o Regimento Escolar. Olho também para documentos gerais que organizam o Curso Normal no RS, bem como para documentos relacionados à educação de surdos, dentre eles “A educação que nós surdos queremos”.

Já no Capítulo 3 discorro sobre os aspectos da organização metodológica da pesquisa, sobre o método, instrumentos para a recolha dos dados, formas de registro, enfim, a organização da “cozinha da pesquisa”. Esse capítulo lança inúmeras interrogações a respeito da experiência formativa na escola bilíngue para surdos, colocando em tensionamento a formação docente surda que ocorre na escola.

Na sequência aparece o Capítulo 4, em que olho para a escola de um modo geral e para sua relação com a *skholé*, no que se refere à possibilidade de tempo livre e às táticas de doma da escola.

E para desenvolver o Capítulo 5, debruicei-me a fazer análises das falas dos professores sobre a escola e sobre a formação de estudantes surdos. A análise dá muitas pistas de um professor assentado em uma tática de doma do professor pautada na performatividade, mas diz muito de um professor oficinairo que se sobressai em sua oficina quando olha para a experiência mais pautada em possibilidades generosas

e com maior cuidado de si. E isso desprende-se dos dizeres em vários momentos do desenvolvimento dos circuitos ateliês. O capítulo também dá um enfoque para as falas dos alunos surdos do curso, trajetórias, desejos e vontades surdas na escola formadora, a partir das falas, adentra para discussões da escola de surdos como um espaço de possibilidades constituidor de um movimento de resistência, transgressor, com base na relação coletiva estabelecida no contexto cotidiano da escola com ênfase na língua como fortalecedora dessas relações.

E ao final, apresento algumas notas de encerramento da tese que estão desencadeando outras vontades de pesquisa e já são disparadores para novos olhares na educação de surdos formadora de surdos. A partir desta pesquisa, as perguntas já são outras.

2 ESCOLA DE SURDOS BILÍNGUE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS EM NÍVEL MÉDIO NORMAL

No presente capítulo, apresento de forma mais detalhada as condições de possibilidade para a emergência de minha pesquisa, ou seja, condições para pensar a escola diante da proposição de um curso médio-normal para surdos em uma escola bilíngue.

A criação e a denominação da Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser, pertencente à 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), localizada na Rua Valdemar Coimbra s/nº, Bairro Lorenzi, Santa Maria, região central do RS, ocorreu pelo Decreto nº 38.686, de 09 de julho de 1998. A criação da escola era uma reivindicação em pauta pela comunidade surda desde a década de 80. Um movimento com inventário bem evidente, ou seja, constituir uma escola de surdos bilíngue onde a primeira língua fosse a Libras e a segunda, a Língua Portuguesa Escrita. Todo o processo pedagógico foi embasado na possibilidade de a escola ter a Libras circulando em todos os seus espaços, e, para essa garantia, foram contratados instrutores da língua para ensinar professores ouvintes e estudantes surdos, especialmente os recém-chegados.

Foi após um trabalho desenvolvido pela 8ª CRE durante a Semana Estadual da Pessoa com Deficiência, em 1996, que os professores de surdos e a comunidade surda começaram um movimento para criar a escola de surdos em Santa Maria e organizam um projeto intitulado “Reformulação da Educação de Surdos de Santa Maria com Vistas à Criação de uma Escola”, que tinha como objetivo inicial reformular a educação de surdos no município.

Com isso, buscou-se atender aos anseios da comunidade surda criando uma escola bilíngue que oferecesse Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo a Libras parte integrante do currículo escolar. Inserir esse componente curricular numa escola e organizá-la a partir de uma proposição de ter essa língua como primeira foi um dos maiores desafios, pois era necessária muita negociação com os gestores da educação pela via da coordenadoria de educação da região e da Secretaria Estadual de Educação (Seduc). Afinal, esse trâmite demandaria não apenas a formação e a contratação de professores surdos (para o ensino da língua) e de tradutor-intérprete, como também demandaria fazer esse movimento político e até mesmo de

convencimento dos gestores sobre a relevância da Libras para o aprendizado escolar do surdo.

Para a efetivação do projeto, foi criado o Grupo de Apoio Pedagógico da Educação de Surdos de Santa Maria (GAPES/SM), o qual se reunia uma vez por semana em encontros de duas horas. Tal grupo foi criado pela professora Rosane Brum Mello, supervisora da Educação Especial da 8ª CRE na época. Participavam efetivamente dos encontros representantes da Associação de Surdos de Santa Maria, representantes da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, bem como representantes da Educação de Surdos vinculados ao Departamento de Educação Especial da UFSM. As reuniões eram organizadas para fins de estudos balizados em temas e autores que se aproximavam das questões linguísticas e pedagógicas da educação de surdos.

Fez-se necessária, por exemplo, a compreensão acerca dos estudos linguísticos voltados à Língua de Sinais como primeira língua; ao ensino de segunda língua para surdos; ao currículo escolar para a escola de surdos, entre diversas outras temáticas relacionadas a esse campo educacional e sempre ancoradas numa perspectiva de educação bilíngue para surdos. O grupo se ocupou de leituras de autores como Carlos Skliar, Luis Ernesto Behares e Lev Vygotsky para embasar o projeto da escola.

Foi uma proposição extremamente audaciosa na época, pois abarcava não somente a busca por um espaço físico para comportar a instituição escolar, mas também o ato de repensar toda uma política de escola para surdos numa cidade do interior do RS. A proposta foi encaminhada pela coordenadora da 8ª CRE na época, Norma Rolim, à Seduc de Porto Alegre. O projeto teve o apoio incondicional da Secretária Estadual de Educação Especial Selene Barbosa, recebendo imediatamente o parecer favorável da então Secretária Estadual de Educação Iara Wortmann. Assim iniciaram-se os trâmites para efetivar a criação da escola (EDER, 2018).

A parceria entre estado e município foi muito importante para a implementação da escola, pois foi o município que cedeu a antiga Escola Municipal Padre Reus para a criação da Escola Cóser (como é carinhosamente nomeada). A Escola Municipal Padre Reus estava desativada e sendo ocupada por indígenas, que haviam sido ali abrigados pela Prefeitura Municipal por um curto período de tempo, devido a um infortúnio ocorrido no local de suas moradias. Em 1999, quando seria feita uma

reforma do lugar para que pudesse ser implementada a escola de surdos, os indígenas se revoltaram, mas, após negociações com um indigenista, acabaram retornando a suas aldeias. Diante disso, a empresa licitada pelo município deu início às reformas do local.

Além disso, o município proveu recursos materiais e equipamentos e cedeu quatro professores com formação em educação de surdos (três ouvintes e dois surdos), com 20 horas semanais cada um, para desenvolverem suas atividades pedagógicas na Escola Cóser. Houve também a contratação, pelo município, de três surdos por meio do Centro Integrado de Empresa-Escola (CIEE) para trabalhar no ensino da Libras no Ensino Fundamental. Para complementar o quadro de professores, foi realizado um concurso público em 2000, oferecendo inicialmente duas vagas para Educadores Especiais com formação específica no campo da educação de surdos⁵.

Inúmeras vezes a gestão da escola passou por dificuldades para conseguir a transferência de professores ouvintes, devido ao receio destes em trabalhar na sala de aula sem saber a Libras, uma vez que a metodologia adotada pela Cóser considera esta a primeira língua. Inclusive, alguns iniciavam o trabalho e logo desistiam, comunicando a direção, ou simplesmente não iam mais. Esse era um grande desafio: contratar professores, especialmente das diferentes áreas do conhecimento (História, Matemática, Ciências e demais áreas), pois, para trabalhar nos Anos Iniciais, já havia a formação de Educadores Especiais realizada pela UFSM.

O nome da escola foi escolhido por indicação de um grupo de surdos em uma reunião, em homenagem ao conhecido médico otorrinolaringologista da cidade de Santa Maria, Dr. Reinaldo Fernando Cóser (1923-1974), profissional do curso de medicina da UFSM⁶. Ela ficou então denominada Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser. É importante salientar que os integrantes do GAPES/SM não solicitaram que houvesse o termo Educação Especial na denominação da escola, mas o Conselho Estadual de Educação incluiu por causa da legislação vigente na época.

⁵ Concurso que realizei e no qual fui nomeada, em 2001, para assumir a docência na escola.

⁶ Médico otorrinolaringologista que criou, na UFSM, o Instituto da Fala em 1963, que originou o curso de Fonoaudiologia na década de 70. O médico ainda chefiou o atendimento complementar à criança surda, que passou a ser coordenado pelo Departamento de Educação Especial, após a sua morte em 1974 (UFSM, 2015).

Já a identidade visual da escola (Figura 1) foi criada por um estudante surdo do noturno, por ocasião de um concurso que houve na Cóser para tal finalidade.

Figura 1 – Logo da escola



Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola.

A inauguração da escola ocorreu no dia 27 de setembro de 2000. A fotografia abaixo (Figura 2) mostra o professor Jeferson de Oliveira Miranda realizando seu discurso, acompanhado por Edinei Cordeiro do Nascimento, então presidente da Associação de Surdos de Santa Maria.

Figura 2 – Inauguração da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2000).

A autorização de funcionamento ocorreu em 07 de março de 2001, conforme Parecer nº 297/01, e permitiu atividades da Educação Infantil de 04 a 06 anos, dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, contemplando, dessa forma, a reivindicação da comunidade de surdos da região. A escola iniciou com 77 surdos do

município e região matriculados. Em 2002, passou a oferecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Também no dia 07 de março de 2001 a escola finalmente iniciou suas atividades, oferecendo modalidades de Educação Infantil (4-6 anos) e Séries Iniciais e Séries Finais (como assim eram denominadas as modalidades) nos turnos manhã, tarde e noite. Havia uma demanda represada de surdos que abandonaram a escolarização, que moravam em Santa Maria ou em municípios e distritos próximos, e que desejavam retomar seus estudos inserindo-se em um espaço com uma proposição bilíngue de educação para surdos.

A gestão da escola inicia com a professora Rosane Brum Mello (ouvinte) como diretora interina e, em 2001, a mesma professora é eleita diretora da escola pelo voto democrático, compondo a gestão conjuntamente com o professor Jeferson de Oliveira Miranda (surdo) como vice-diretor. Ambos são reeleitos e permanecem na direção durante três gestões.

Essa gestão sempre lutou pela ampliação da escola e, em 2002, ocorreu um grande avanço nesse sentido, com a organização e a oferta de EJA nos turnos da tarde e noite e a estimulação essencial na forma de projeto. Paulatinamente, o espaço se fortalece e abrange novos grupos de alunos de diferentes idades.

2.1 A ESCOLA DE SURDOS – O CURSO NORMAL – A FORMAÇÃO

A escola percorreu cinco anos oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental, contudo, os alunos precisavam e queriam complementar seus estudos com formação em nível médio. Então a comunidade escolar passa a pensar e a solicitar a inserção de um curso médio e, se possível, profissionalizante. Nesse sentido, em 2003 e 2004 foi realizada uma pesquisa socioantropológica envolvendo alunos, famílias, professores e funcionários a fim de definir qual profissionalização seria oferecida. Após a verificação dos dados da pesquisa, entendeu-se que a comunidade surda tinha interesse no curso de formação de professores, tendo em vista a necessidade de formar professores surdos na região central do Estado para o ensino da Língua de Sinais e também pela necessidade de um protagonismo surdo, com surdos capazes e qualificados profissionalmente.

Nesse sentido, a diretora Rosane Brum Mello, a professora Eliane Stieler Lobler (que passa a coordenar o Ensino Médio na época) e eu iniciamos a organização da proposição do curso. Contamos com a assessoria da professora Daisy Alvecelina Marclontte Rosso, da 8ª CRE, para fazer os encaminhamentos da referida proposta.

No final do ano de 2005, o Projeto Experimental de Curso Normal em nível médio para a formação de professores surdos é aprovado pelo Conselho Estadual de Educação através do Parecer nº 901, de 21/12/2005. Teve seu início em 2006, com uma turma de Aproveitamento de Estudos (para egressos do Ensino Médio que desejam fazer a formação pedagógica como complementação profissional).

Conforme o primeiro regimento da escola, com enfoque no Ensino Médio, a organização do curso se deu em totalidades do conhecimento, tendo em vista o vasto número de alunos adultos que estavam retomando os estudos em função da abertura do Ensino Médio em uma escola bilíngue para surdos. Abaixo segue a organização das totalidades:

A organização curricular do Curso Normal em Nível Médio e do Curso Normal-Aproveitamento de Estudos divide-se em cinco totalidades do conhecimento (1 a 5), sendo que em cada totalidade serão construídas competências e habilidades e a prática será aprofundada a partir da totalidade 1, da seguinte forma:

Totalidade 1 - Conhecendo a realidade

Proporcionar aos sujeitos surdos acesso aos conhecimentos básicos referentes aos vários processos educativos construídos ao longo da história da Educação Geral e da Educação de surdos, bem como o papel do educador neste processo e os desafios teóricos e práticos postos na atualidade.

Totalidade 2 - Introdução aos conhecimentos pedagógicos

Possibilitar a compreensão da dinâmica implicada na inter-relação entre teoria/prática nos diversos campos de conhecimentos na Educação Geral e na Educação de Surdos, fundamentais para a formação de educadores críticos, participativos, éticos, conscientes e responsáveis.

Totalidade 3 - Aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos e desenvolvimento de competências e habilidades: Aprofundar a dinâmica inter-relação entre teoria/prática promovendo a ampliação do nível de competências técnicas, políticas, educacionais e pedagógicas, para atuação pedagógica que envolve essa Experiência de Formação e os desafios concretos das múltiplas práticas educativas na Educação de Surdos.

Totalidade 4 - (Re) Construção da prática pedagógica: Promover a (re) construção de alternativas concretas ao desenvolvimento da prática docente e da dinâmica escolar proporcionando a atuação e a interação dos futuros educadores surdos em diferentes atuações pedagógicas nas escolas, nos grupos e nas instituições que atendam surdos.

Totalidade 5 - Práticas pedagógicas: Ampliar as possibilidades de confrontação entre a fundamentação teórica e a prática concreta de sala de aula, estimulando o processo de ação-reflexão-ação como movimento inerente ao ofício do educador surdo. (E.E.E DR. REINALDO FERNANDO CÓSER, 2018a, p. 10).

A gestão democrática da escola entendeu ser importante trabalhar com base nas totalidades do conhecimento porque nelas “os conteúdos se libertam da seriação, da fragmentação, da hierarquização, da descontextualização e das peculiaridades da escola tradicional, passando a ter uma conotação interdisciplinar” (E.E.E.E DR. REINALDO FERNANDO CÓSER, 2018a, p. 12). A metodologia do trabalho passa por campos conceituais, em que o destaque é a construção de conceitos. Priorizando o todo sobre as partes, a estruturação curricular por totalidades do conhecimento se dá com base em três pilares: a interdisciplinaridade, a formação do senso crítico e o educando como ser-presente. Nesse sentido:

A Interdisciplinaridade acontece quando cada área específica se predispõe a abordar conjunta e articuladamente um conceito, por meio, precisamente, de seus diversos e específicos métodos, instrumentos e teorias. Interdisciplinaridade significa integração de conteúdos, valorização de todas as práticas e conhecimentos, onde todas as áreas do conhecimento se produzem de forma interdisciplinar.

Entende-se o senso crítico como capacidade de criação, de critérios e de prazer, é desenvolvido a partir de situações-problema, propostos pelo professor. Criação e critérios são formulações próprias de hipóteses por parte do educando, as quais necessariamente se encontram fundadas em dois polos dinâmicos sempre presentes e muitas vezes contraditórios/tensos: o universo de informações, teorias e inter-relações de conceitos.

O que quer que se entenda por educando como ser-presente é preciso que a realidade do mesmo seja evidenciada concretamente em aula, com sua irreduzível complexidade, riqueza e particularidade o que ocorre a partir do confronto da individualidade com o grupo e de todas as possibilidades de conflito e consenso que, desse choque, advém. (E.E.E.E DR. REINALDO FERNANDO CÓSER, 2018a, p. 13).

O curso conta e já contou com alunos de inúmeras cidades do Rio Grande do Sul, dentre elas: Santa Maria, Uruguaiana, Caçapava do Sul, São Sepé, São Pedro do Sul, Alegrete, Itaara, São Martinho da Serra, Agudo, Mata, Santiago, Santana do Livramento, Júlio de Castilhos, Tupanciretã, Porto Alegre, Caxias do Sul e São Borja. Conforme Eder (2018, p. 103), no Brasil, é o único curso com essa formação pedagógica em nível médio, e, de acordo com informações não publicadas oficialmente, é o único da América Latina, o que torna o sistema de educação do estado do Rio Grande do Sul, via 8ª CRE, pioneiro na formação pedagógica de alunos surdos.

Para pensar um pouco sobre a proposição do Curso Normal da escola que movimentou esta pesquisa, gostaria de destacar que, atualmente, o curso já formou 63 professores surdos⁷ por meio de Formação Regular e Aproveitamento de Estudos.

⁷ Conforme Quadro 4 apresentado na página 40.

Para compreensão da organização curricular e para pensar sua proposição, segue abaixo a matriz curricular de cada um dos cursos: curso regular e curso aproveitamento de estudos (E.E.E.E DR. REINALDO FERNANDO CÓSER, 2018c).

Quadro 1 – Matriz Curricular – Curso Normal em nível médio – Diurno

	COMPONENTE CURRICULAR	Carga Horária Total
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA – L2	200
	LITERATURA	100
	ARTE	67
	EDUCAÇÃO FÍSICA	100
	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS*	200
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	200
CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	133
	QUÍMICA	133
	BIOLOGIA	133
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	133
	HISTÓRIA	133
	SOCIOLOGIA	67
	FILOSOFIA	67
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	67
	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	67
	LÍNGUA INGLESA	100
	LÍNGUA ESPANHOLA	33
	LITERATURA INFANTIL	67
EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE ENSINO	67
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	67
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	33
	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	33
	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	67
CONHECIMENTO ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	DIDÁTICA GERAL	267
	DIDÁTICA DA LINGUAGEM	167
	DIDÁTICA DE LÍNGUA DE SINAIS	133
	DIDÁTICA DA ARTE EDUCAÇÃO	133
	DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	133
	DIDÁTICA DA MATEMÁTICA	133
	DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA	133
	DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS HUMANAS	133
	DIDÁTICA DE ENSINO RELIGIOSO	133
	TOTAL DE HORAS	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS		400
ESTÁGIO PROFISSIONAL		400
TOTAL DO CURSO		4433

Fonte: Quadro construído pela autora com base no documento da escola (2021).

Notas: O componente curricular de Língua Brasileira de Sinais está na área de linguagem, porém a contagem da carga horária é considerada nos conhecimentos específicos, pela especificidade da escola.

Duração do período/aula 50 minutos

Carga horária total: 3663 horas aula.

Práticas Pedagógicas do Curso: Total 400 horas realizadas ao longo do Curso.

Estágio Profissional: Total 400h – realizado no final do curso.

Quadro 2 – Matriz Curricular – Curso Normal – aproveitamento de estudos – Diurno

	COMPONENTE CURRICULAR	Carga Horária Total
EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	100
	PORTUGUES INSTRUMENTAL	100
	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE ENSINO	50
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	17
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	17
	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	17
	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	67
	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	17
CONHECIMENTO ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	DIDÁTICA GERAL	200
	DIDÁTICA DA LINGUAGEM	117
	DIDÁTICA DE LINGUA DE SINAIS	50
	DIDÁTICA DA ARTE EDUCAÇÃO	67
	DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	67
	DIDÁTICA DA MATEMÁTICA	100
	DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA	100
	DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS HUMANAS	100
	DIDÁTICA DE ENSINO RELIGIOSO	67
TOTAL DE HORAS		1275
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS		400
ESTÁGIO PROFISSIONAL		400
TOTAL DO CURSO		2075

Fonte: Quadro construído pela autora com base no documento da escola (2021).

Notas: A carga horária do curso aproveitamento de estudos é distribuída em semestres.

Duração do período/aula 50 minutos

Carga horária total: 1275 hora relógio em três semestres letivos, acrescida de 400 horas de Práticas Pedagógicas realizadas ao longo do Curso.

Estágio Profissional: Total 400h – realizado no final do curso

Quadro 3 – Matriz Curricular – Curso Normal em nível médio – Noturno

	COMPONENTE CURRICULAR	Carga Horária Total
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA – L2	128
	LITERATURA	64
	ARTE	64
	EDUCAÇÃO FÍSICA	96
	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS*	128
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	196
CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	96
	QUÍMICA	96
	BIOLOGIA	96
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	96
	HISTÓRIA	96
	SOCIOLOGIA	64
	FILOSOFIA	64
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	64
	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	64
	LÍNGUA INGLESA	64
	LÍNGUA ESPANHOLA	32
	LITERATURA INFANTIL	64
EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DE ENSINO	48
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	48
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	48
	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	48
	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	64
CONHECIMENTO ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	DIDÁTICA GERAL	192
	DIDÁTICA DA LINGUAGEM	112
	DIDÁTICA DE LÍNGUA DE SINAIS	96
	DIDÁTICA DA ARTE EDUCAÇÃO	96
	DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	96
	DIDÁTICA DA MATEMÁTICA	96
	DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA	96
	DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS HUMANAS	96
	DIDÁTICA DE ENSINO RELIGIOSO	96
	TOTAL DE HORAS	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS		400
ESTÁGIO PROFISSIONAL		400
TOTAL DO CURSO		3600

Fonte: Quadro construído pela autora com base no documento da escola (2021).

Notas: *O componente curricular de Língua Brasileira de Sinais está na área de linguagem, porém a contagem da carga horária é considerada nos conhecimentos específicos, pela especificidade da escola.

** 4º ano SEMESTRAL

Duração do período: aula 48 minutos

Carga horária total do ano letivo: 800 horas relógio e o 4º ano (semestral) 400 horas

Práticas Pedagógicas do Curso: Total 400 horas realizadas ao longo do Curso.

Estágio Profissional: Total 400h – realizado no final do curso.

Um marco na formação profissional dos alunos está vinculado à área dos conhecimentos específicos, em que é oferecido o componente curricular Didática de Língua de Sinais, bem como à área dos conhecimentos gerais, em que consta o componente Língua de Sinais. Dessa forma, segundo o PPP da escola, “[...] é possível promover uma pedagogia surda voltada para os artefatos culturais como forma de atuação pedagógica voltada para o aprendiz surdo como uma experiência pedagógica visual” (E.E.E.E DR. REINALDO FERNANDO CÓSER, 2018b, p. 7).

É preciso problematizar a escola como um espaço de possibilidades outras, afinal, esse território não é apenas uma construção de concreto onde ali habitam pessoas, é muito mais do que isso: é potência para aprendizagens e para o exercício do ofício de professor e é um convite constante a pensar sobre o que fazemos nela.

O significado principal da tarefa docente, de uma vida docente, de uma vida dedicada à educação, é fazer escola. A afirmação pode parecer um pouco banal ou esdrúxula neste momento em que um dos principais problemas da educação na América Latina já não é tanto a falta de prédios escolares, mas o que se faz neles, ou, em outros termos, para quê se vai à escola [...] daqueles que ingressam em uma escola já acabada, já definida em seus mínimos detalhes, é a necessidade de gerar, criar ou inventar algo que não necessariamente está dado pelo fato de existir uma instituição escolar. (KOHAN, 2015, p. 18).

Diria (dessa escola) que se trata de uma artesanaria surda pensada para o ofício do professor surdo. Dinâmicas pedagógicas nas quais a centralidade está na visualidade, nas imagens. A visualidade, fator de grande relevância para o gerenciamento das atividades em sala de aula, perpassa a língua de sinais, a expressão facial e corporal, mas, sobretudo, os recursos pedagógicos construídos pelos/para os surdos.

O registro das atividades para fins de arquivo e de memória estão muito presentes e se dão por meio de filmagens e fotografias (BANKS, 2009). As gestões sempre tiveram uma preocupação muito grande em filmar e fotografar todas as produções feitas na escola, especialmente as produções realizadas pelos alunos, mas também festas comemorativas, passeios. Nesse sentido, há na escola um registro muito visual e uma memória extensa⁸.

⁸ Memória aqui entendida como reminiscências, nas palavras de Albuquerque Jr. (1994, p. 42), quando afirma que: “[...] é a aparição irrepitível de uma distância que nos separa de um momento vivido, é como se o tempo tivesse sido suspenso por instantes; é a redescoberta do tempo e ao mesmo tempo a consciência do tempo perdido. Esta brecha que se abra no tempo e mistura passado e presente, e faz com que pensemos na coexistência destes. O passado que já foi presente pode de novo ser presente e este não só é presente, mas passado reencarnado ou promessa de passado do futuro”.

2.2 CONJUNTO DISCURSIVO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DO REGIMENTO DA ESCOLA

Olhar para os feixes discursivos que compõem a formação discursiva não foi tarefa simples, pois não se trata de um conjunto de signos, mas de entender a força das narrativas dos documentos pesquisados, neste caso, os documentos produzidos pela escola, apreendendo os enunciados como acontecimentos. Não tive a pretensão de validar, retirar, esquadrihar o texto que compõe os documentos, mas, de forma muito simples, analisá-los no sentido de compreender a produção discursiva que aparece ali e que formata a escola formadora. Trata-se de olhar para os efeitos que esses documentos produzem sobre a escola.

Multiplicar as relações significa situar as coisas ditas em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos. É operar sobre os documentos desde o seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo os verdadeiros 'monumentos' (FISCHER, 2001, p. 205).

A partir da leitura dos documentos, especialmente do PPP da escola, revisado em 2018⁹, é possível compreender o que esse último propõe. Segundo o documento, a escola busca produzir práticas que estejam fundamentadas em profundo respeito e afirmação das diferenças, a partir de uma matriz curricular voltada para a diferença (E.E.E.E DR. REINALDO FERNANDO CÔSER, 2018c). É relevante salientar que tal documento afirma a presença da diferença na escola, o que pode ser perigoso se entendermos que, ao identificar e demarcar a diferença, imediatamente a capturamos e a nomeamos, organizando-a e esquadrihando-a.

A comunidade surda, pautada nas lutas políticas, reivindicou e reivindica sua língua e cultura e tensiona possibilidades, especialmente de uma educação bilíngue em escolas de surdos. Nesse sentido, o referido documento também enfatiza o movimento surdo, pautado na luta e na defesa da educação de surdos com base nos princípios da diferença cultural e linguística. Destaco que a partir de 1999, a comunidade surda, juntamente com os professores de todo o estado envolvidos nessa educação, optou por uma educação que contemplasse o direito de o surdo usar sua língua natural, a Libras, como língua de instrução no contexto escolar. Esse

⁹ Segundo a Direção da escola, em 2020 não foi possível pensar na revisão do PPP devido às muitas demandas vinculadas à pandemia de Covid-19.

movimento ficou registrado no documento: “A educação que nós surdos queremos”¹⁰ (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 1999).

No momento em que foram ofertadas, aos surdos, as condições para construir conhecimentos através de sua língua natural (Libras) e da língua oficial do país (Língua Portuguesa), lhes foi proporcionada uma Educação Bilíngue. Para que esta educação fluísse, se fez imprescindível a organização, a atuação e a interação da comunidade surda com seus pares.

Portanto, o documento “A educação que nós surdos queremos” foi balizador na educação de surdos e mais, trata-se de um documento oriundo de uma força que, por conseguinte, alicerçou a organização da comunidade surda em Santa Maria para a criação da escola de surdos, um desejo que estava latente. Esse movimento pelos direitos linguísticos dos surdos foi, sem dúvida, um disparador para a concretização da escola, bem como para a implementação da formação de professores surdos em Curso Normal - Ensino Médio no ano de 2006.

Segundo o regimento da escola, revisado em 2018, o objetivo geral do Curso Normal é o de:

Oferecer ao educando surdo uma formação inspirada nos princípios éticos, políticos, estéticos e cognitivos, que lhes possibilite desenvolver suas competências e habilidades, necessárias ao exercício da atividade docente e ao exercício da cidadania, garantindo a integração no mundo do trabalho e a continuidade em estudos posteriores;

Garantir ao educando surdo igualdade de condições de acesso e de permanência a um ambiente linguístico e cultural adequado a fim de possibilitar-lhe o desenvolvimento de uma concepção de mundo;

Desenvolver no educando surdo a sua integralidade, assegurando-lhe à formação comum, indispensável para o exercício da cidadania, qualificação para o trabalho, fornecendo-lhe meios para progredir nos estudos posteriores;

Proporcionar aos educandos surdos condições favoráveis à construção de um processo educacional que possibilite o desenvolvimento do cidadão analítico, reflexivo, crítico, capaz de transitar emocional e intelectualmente pela sociedade.

Proporcionar ao educando surdo a formação ética e específica de docente para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, preparando-o para uma prática crítica e transformadora da realidade através da ação-reflexão-ação.

Oportunizar a formação de professores através da compreensão do que é aprender, de como se aprende e onde se aprende, considerando que construir conhecimento decorre da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido, estabelecendo uma constante relação entre teoria e prática e possibilitar ao aluno o entendimento da infância, em seu processo social e histórico e da criança na situação de sujeito de direitos. (E.E.E DR. REINALDO FERNANDO CÓSER, 2018a, p. 6-7).

¹⁰ Esse documento foi fruto do Pré-Congresso realizado pelo NUPPES em 1999, evento que ocorreu antes do V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos de 1999, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – também liderado pelo NUPPES (LOPES, 2011).

A oferta do curso ocorre nos turnos da manhã (com aulas à tarde) e no turno da noite, e ainda é oferecido Aproveitamento de Estudos (nos dois turnos).

Visando assegurar um processo de ensino e de aprendizagem interdisciplinar, a articulação dos componentes curriculares se desenvolve por meio dos projetos e das práticas pedagógicas construídas nos seminários integrados, na transversalidade dos enfoques e temáticas que oportunizam a apropriação do fazer pedagógico pelo pesquisador/aluno/professor. O currículo escolar, para captar o caráter dinâmico, é concebido como um conjunto das relações e inter-relações que caracterizam e resgatam a escola como espaço de desenvolvimento, aprendizagem e ensino.

Conforme o Regimento Escolar, o currículo do Ensino Médio - Curso Normal Diurno é desenvolvido em regime anual, com duração de três anos, com aulas em turno inverso, sendo que no terceiro ano, o primeiro semestre é de curso e o segundo é de estágio obrigatório de 400 horas. Da mesma forma, o currículo do Ensino Médio - Curso Normal Noturno é desenvolvido em regime anual, com duração de três anos, mais meio ano de estágio obrigatório de 400 horas. O curso noturno não funciona em outros turnos, afinal, foi organizado para oportunizar formação aos alunos que trabalham durante manhã e tarde (E.E.E.E DR. REINALDO FERNANDO CÓSER, 2018a).

Ainda segundo o regimento, tal organização compõe a construção de alternativas concretas ao desenvolvimento da prática docente e da dinâmica escolar, contexto que proporciona a atuação e a interação dos futuros educadores surdos em diferentes frentes pedagógicas nas escolas, nos grupos e nas instituições que atendam surdos. Tais alternativas ampliam as possibilidades de confrontação entre a fundamentação teórica e a prática concreta de sala de aula, estimulando o processo de ação-reflexão-ação como movimento inerente ao ofício do educador surdo (E.E.E.E DR. REINALDO FERNANDO CÓSER, 2018a).

Ao final do percurso de realização dos componentes curriculares previstos, o estudante se insere no último semestre letivo, quando adentra no estágio profissional. O estagiário é acompanhado por uma comissão de estágio, da qual estou coordenadora, formada por professor surdo e ouvinte. A comissão orienta os planejamentos e realiza as supervisões de estágio. Na Figura 3 está a composição da comissão de estágio do ano letivo de 2019, acompanhada dos quatro alunos em início de estágio, após a primeira reunião de planejamento.

Figura 3 – Comissão de estágio conjuntamente com o grupo de alunos estagiários¹¹



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Há necessidade de a comissão ser composta por professores surdos e ouvintes, pois, no currículo escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, existe a interação dos alunos, ao longo de duas horas semanais, com atividades que envolvem a Libras, portanto, quem orienta essas atividades voltadas aos estagiários são os professores surdos que compõem a comissão do estágio.

Abaixo seguem as atribuições da comissão de estágio, conforme o regimento escolar do Curso Normal:

Atribuições da Coordenação de Estágio:

1. Coordenar todas as atividades de estágio;
2. Promover reuniões gerais para entrega de relatórios de avaliação (parecer), conforme o Curso;
3. Apreciar de forma geral o desempenho dos estagiários e da comissão de estágio;
4. Realizar contato com as escolas estaduais e municipais, para tratar de assuntos gerais;
5. Zelar para que o planejamento seja cumprido, ficando definido;
6. Organizar horário e número das reuniões e visita das supervisoras aos estagiários;

Atribuições da Comissão Supervisora:

1. Observar critérios e processos de avaliação a serem adotados;
2. Documentar trabalhos dos Estagiários, bem como da Comissão de Estágio;
3. Prever horários para atendimento dos estagiários, na escola, sempre que ocorrerem fatos que mereçam a atenção da Coordenação;

¹¹ Alunos estagiários que participaram do ateliê 1 desta pesquisa. Foi solicitada uma autorização para o uso de suas imagens na tese.

4. Aprovar e sugerir normas sobre a estrutura e funcionamento de ensino e estágio;
5. Estudar e decidir sobre casos não presentes no presente regulamento;
6. Executar e fazer executar as disposições regimentais e decisões da Comissão Supervisora de Estágio (E.E.E.E DR. REINALDO FERNANDO CÔSER, 2018a, p. 38-39).

Para dimensionarmos a relevância da formação da Escola Cóser, no sentido de visualizarmos o número de egressos, abaixo segue uma tabela com o levantamento de egressos do Curso até o ano de 2020.

Quadro 4 – Egressos do Curso Normal – Período 2008-2020

Período: 2008-2020	Egressos
2008	5 egressos
2009	10 egressos
2010	9 egressos
2011	7 egressos
2012	9 egressos
2013	5 egressos
2014	1 egressos
2015	4 egressos
2016	Nenhum egresso
2017	5 egressos
2018	2 egressos
2019	4 egressos
2020	2 egressos

Fonte: Quadro construído pela autora (2021).

O Curso já formou 63 surdos para atuar nos espaços escolares para surdos. Alguns deles estão atuando como professores de surdos na própria escola de surdos; outro está lecionando na Universidade Federal do Pampa, após ter cursado Licenciatura; e outros cursaram ou estão cursando graduação na UFSM ou fora dela. Há aqueles que foram para o mercado de trabalho e não seguiram a formação acadêmica do magistério.

O quadro acima suscita elementos importantes para serem problematizados nesta pesquisa. Um deles é sobre a diminuição do número de alunos surdos formados, especialmente a partir de 2014. Quais seriam as causas? A falta de surdos matriculados nas escolas surdas? Ou ainda o desinteresse pela formação no curso?

Haveria um interesse apenas de formar surdos líderes? Atualmente os interesses são outros, voltados a outras frentes profissionais?

Questionamentos pertinentes a esta pesquisa e, sobretudo, às escolas surdas de modo geral. Qual escola de surdos queremos? A escola defendida pela comunidade surda não pode se reduzir ao contato de duas línguas, pois há outras facetas da escola de surdos para serem problematizadas e que estão intimamente relacionadas às questões políticas, sociais e culturais. A manutenção das escolas de surdos sugere também a manutenção dos movimentos da comunidade surda, pois elas são concretamente os locais onde aparecem as vozes surdas que procuram uma nova prática (RANGEL; STUMPF, 2012).

As lideranças surdas aproveitando os espaços oferecidos pelos estudos acadêmicos denominados Estudos Culturais, tendem a fazer ouvir suas demandas [quando egressos especialmente das escolas de surdos] e inseridos aos poucos no mundo acadêmico, realizam pesquisas que apontam para a necessidade de mudanças profundas não apenas pontuais e aparentes (RANGEL; STUMPF, 2012, p. 117).

Argumentar em defesa da escola é o que emerge, entretanto, parece que todos os argumentos, na modernidade, estão sendo descartados, conforme lembram Masschelein e Simons (2017). Fomentar essa fecunda proposição – o ofício de uma escola formadora – é necessário, pois trata-se de uma formação com peculiaridades potentes acopladas a uma engrenagem. Trata-se de uma organização escolar onde os modos de vida produzem verdades, onde certezas deveriam ser provisórias e as verdades interrogáveis. Transitar num solo incerto, diluindo as certezas de futuro.

Assim, questionando muito, fui escrevendo esta tese, olhando para o ofício presente na trama da formação de professores surdos da escola, sem seguir um fio condutor linear de pesquisa ou um receituário metodológico. Deixei, portanto, o inesperado, aquilo que estava latente vir à tona, sem traçar normas rígidas e engessadas, contudo, sem perder o rigor de pesquisadora.

2.3 CURSO MÉDIO-NORMAL: DE QUE ESTOU FALANDO?

Delinear um pouco o campo de pesquisa organizou minhas ideias e meu texto e deu possibilidades para meu trilhar ir adiante. Nesse sentido, passo a escrever apresentando a organização do Curso Normal Geral e seus preceitos legais. Abordo

isso porque o Curso Normal da Escola Cóser está pautado nos regimentos do Curso Normal (geral), conforme segue abaixo. Agregado a isso, a grade curricular da Escola Cóser tem uma orientação muito pautada nas grades do Curso Normal para ouvintes, com a presença de componentes curriculares de didática, metodologias, estrutura e funcionamento do ensino. Diante desse cenário, quem dá o “tom” para a organização do Curso Normal para surdos da escola é a gestão e o grupo de professores a partir da constituição das ementas, bem como da organização de seus planos de aula diários que constituem a organização curricular do curso.

Conforme as orientações da Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 252/2000, o projeto pedagógico da escola de Curso Normal assegura valores (saber ser), conhecimentos (saber conhecer) e habilidades e competências (saber fazer) que são importantes para o exercício de práticas qualificadas (RIO GRANDE DO SUL, 2000a). O Curso Normal está voltado à formação pedagógica para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; tal atuação é composta por diretrizes orientadoras da formação desde a concepção até as articulações entre teoria e prática.

As Diretrizes Curriculares do Curso Normal são fixadas na Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) nº 2/1999, que estabelece a carga horária de 3.200 horas distribuídas em quatro anos letivos, podendo ser cumprida em três anos caso haja organização das aulas em turno integral (BRASIL, 1999). No estágio do Curso Normal, a carga horária prática é de 800 horas e deverá ser distribuída ao longo do curso: 400 horas desenvolvidas desde o primeiro ano e as 400 horas restantes deverão ser cumpridas no estágio profissional, exigência para a conclusão do curso. É importante destacar que em nenhum momento tal documento orientador faz referência à possibilidade de haver algum estudante surdo no grupo de estagiários. Essa situação fica resguardada com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que aponta, em seu capítulo V, que preferencialmente todos os alunos “que necessitam de apoio da educação especial” devam estar matriculados no sistema comum de ensino, recebendo as devidas flexibilizações curriculares (BRASIL, 1996). Uso a nota de rodapé apenas para esclarecer que a organização da proposição de Curso Normal da escola pesquisada aqui foi muito pautada em documentos e resoluções do Curso Normal Geral. Quando da implementação do curso, a gestão da escola visitou a escola referência em Curso Normal de Santa Maria, que tem uma tradição em formação de

professores ouvintes para trocar ideias acerca da proposição de formação em Curso Normal para surdos. A gestão também tomou como base o projeto de uma escola indígena do RS para organizar a formação dos alunos do ensino médio da escola Cóser. Trata-se do “Curso de Formação de Professores Indígenas Kaingang-Guarani para o Magistério em Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Experiência Pedagógica”. Tal referência de escola ocorreu em função de ela ter proposição bilíngue, ser organizada em Totalidades do Conhecimento e ser um projeto de experiência pedagógica.

As práticas pedagógicas devem ser feitas em classes de aplicação, na própria instituição e em outros locais. Essas práticas devem ser planejadas, acompanhadas, avaliadas e comprovadas através de instrumentos elaborados pela escola, mantendo registros atualizados de cada aluno em estágio. Conforme a resolução, cabe ao supervisor de práticas pedagógicas:

- Coordenação da construção coletiva do Projeto/Plano/Planejamento de Práticas Pedagógicas para todos os anos do Curso Normal.
- Estabelecimento da inter-relação com as escolas da rede pública estadual, municipal e privada que disponibilizam as classes de aplicação para a realização das atividades práticas, o que pressupõem reuniões conjuntas para a definição da metodologia, do acompanhamento, e da avaliação dos alunos.
- Organização de reuniões com professores do Curso Normal, com vistas ao planejamento, à distribuição, à orientação, ao assessoramento e à avaliação das atividades práticas previstas em cada ano do curso.
- Construção de cronograma de visitas semanais aos alunos para observação das práticas e/ou dos projetos, a fim de orientar, assessorar e encaminhar parecer avaliativo.
- Participação em pré-conselhos e Conselhos de classe de avaliação dos alunos.
- Elaboração de registros atualizados referentes ao cumprimento da carga horária prevista para atividade prática e do desempenho do aluno em cada atividade/projeto de prática proposto pelos diferentes componentes ou áreas do conhecimento.
- Cabe ao supervisor de estágio ter 10 horas para orientação a cada 100 alunos matriculados no curso (exceto alunos em estágio) (RIO GRANDE DO SUL, 2000b, p. 2-3).

O documento afirma ainda que o estágio profissional supervisionado é um ato educativo por excelência, portanto, o supervisor do estágio deve ter formação específica em pedagogia; experiência em Educação Infantil e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental e ser professor titular do curso.

Já os supervisores de estágio têm as seguintes atribuições:

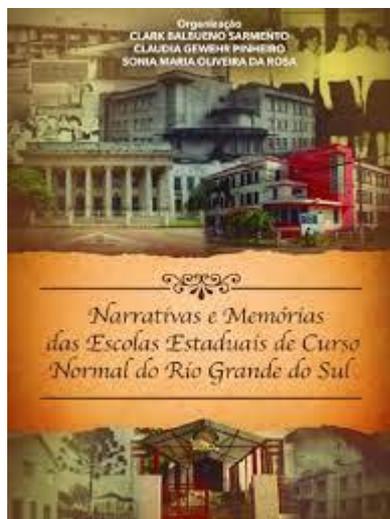
- Construção coletiva do projeto/planejamento/plano de estágio supervisionado.
- Organização de reunião semanal, individual ou coletiva com alunos-estagiários para o planejamento, orientações, assessoramento e avaliação.
- Participação em pré-conselhos e conselhos participativos de avaliação dos estagiários.
- Elaboração de registros atualizados referentes ao desempenho, frequência, etc. do estagiário sob sua orientação.
- Avaliação do aluno-estagiário, em conjunto com a supervisão da escola formadora, com o professor regente da turma e com a supervisão da escola-campo de estágio. (RIO GRANDE DO SUL, 2000b, p. 2-3).

Nesse sentido, a Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser passa a ser protagonista da criação de uma formação para estudantes surdos que abarca a docência, convertendo-se no primeiro curso com esta organização na América Latina. Entretanto, os documentos que balizam a organização do curso são comuns, ou seja, é uma proposição construída pela Secretaria Estadual de Educação para a oferta de Curso Normal para todas as escolas; não há nenhuma orientação no que tange à escola surda. Contudo, a escola de surdos de Santa Maria, através de seu curso de formação, é inserida em todos os eventos organizados para o Curso Normal no estado, bem como em formações, feiras e atividades integradoras do estado e região.

Destaco uma importante participação da escola, a partir de um capítulo que trata sobre a escola, na composição do livro¹² intitulado “Narrativas e memórias das Escolas Estaduais de Curso Normal do Rio Grande do Sul” (Figura 4), lançado em 2018, que é composto por narrativas das escolas estaduais com formação em Curso Normal. Narrativas compostas por trajetórias, desafios e singularidades de cada escola. Tal referência é citada inúmeras vezes nesta tese, pela sua relevância e atualização de dados da situação das escolas de Curso Normal no estado.

¹² O livro de (SARMENTO; PINEIRO; ROSA, 2018), consta nas referências desta tese.

Figura 4 – Capa do livro comemorativo dos 100 anos do Curso Normal do estado do Rio Grande do Sul (2018), que contempla um relato sobre a organização do curso da Escola Cóser.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

2.3.1 O Curso Médio-Normal para surdos: o ateliê pedagógico na formação

Construir uma pedagogia da diferença, onde os surdos têm um papel fundamental na educação de sua comunidade, proporcionando a mesma ir ao encontro de sua identidade, consolidar a sua língua e a sua cultura, proporcionar uma sistemática pedagógica alternativa, de caráter experimental, para solucionar as necessidades educacionais de nível médio da comunidade de surdos, por meio de uma estrutura que otimize recursos físicos inove a utilização de recursos materiais e pedagógicos; propor uma escola que respeite a diferença, que concretize os sonhos e os anseios dessa comunidade, que ficou durante anos excluída e, porque não dizer, uma comunidade isolada dos espaços educativos (EDER, 2018, p. 102).

A Escola Cóser implementou sua proposição a partir de seus documentos orientadores, mas, sem dúvida, foi também assentada numa perspectiva de escola Normal¹³ já existente (aquela organizada para os ouvintes). Esse fato não pode ser negado, afinal, as escolas com proposta de Curso Normal já existiam no estado do Rio Grande do Sul antes de ser criado o Curso Normal da escola de surdos, e era preciso que a gestão da Escola Cóser atentasse para as normativas de criação de um Curso Normal.

¹³ Hoje o estado do Rio Grande do Sul conta com 99 escolas estaduais que oferecem Curso Normal, abarcando todas as coordenadorias de educação e a divisão de Porto Alegre. O total de estudantes que compõem essa gama de escolas é de 11 mil.

Para melhor esclarecer, vale ressaltar alguns marcos da criação de escolas de Curso Normal no RS:

- Em 1869, em Porto Alegre, foi criada a Escola Estadual de Educação General Flores da Cunha, a primeira Escola Normal do RS. Sua fundação ocorreu em 5 de abril e recebeu o nome de Escola Normal da Província de São Pedro. Iniciou seu funcionamento com duas salas de aula e, por 60 anos, foi a única escola com formação de professores do estado. Segundo Mello e Ferreira (2018, p. 25-26): “[...] a professora primária que se formava pela Escola Normal obtinha o selo de excelência para atuar nas principais Escolas do Estado e do país, era considerada como um modelo de mestre exemplar”.

- Em 1941, foi criado o Curso Normal no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, a primeira Escola de Curso Normal do interior do RS, mais precisamente na cidade de Santa Maria – escola na qual estudei como aluna do Curso Normal/Magistério (1984-1987). A primeira turma dessa escola foi formada no ano de 1947. Até os dias atuais, a escola já formou mais de 4.000 professores. Um dado muito relevante referente a esse instituto (mas que não foi possível precisar a data) é o de que, após três anos de formação, as moças (assim eram chamadas, pois o curso era eminentemente feminino até a virada do século XXI) realizavam uma espécie de especialização para alfabetização ou para trabalhar com alunos surdos. Nessa escola, na década de 50-60, havia um corpo docente de excelência, pois professoras com curso superior, formadas em Porto Alegre, passaram a lecionar na escola e, por esse motivo, o espaço passou a ser nomeado Instituto.

A Escola Estadual de Educação Olavo Bilac é a mais antiga escola de Santa Maria e é considerada o berço da educação santa-mariense, inclusive, há 16 escolas da cidade que levam o nome de ex-professores da Olavo Bilac (VARGAS *et al.*, 2018). Atualmente, o Curso Normal Regular e o Aproveitamento de estudos conta com 130 estudantes distribuídos em 8 turmas e com um grupo de professores qualificados, muitos deles ex-alunos da escola no Curso Normal.

Trago para esta tese inúmeras fagulhas de memórias do Curso Normal para ouvintes (primeira escola criada na capital do estado e primeira criada no interior do estado) para procurar organizar meu pensamento e entender a constituição do Curso Normal na escola de surdos. Busco nas singularidades e nas recorrências dos discursos oficiais elementos que me permitam falar de um ofício, de uma formação de professores que foi sendo construída no Curso Normal na escola de surdos a fim de

compreender as ramificações de uma memória trazida por mim e pelos livros nos quais essa produção é narrada.

Vale citar que o mundo é composto por narrativas que tratam de descrever as coisas. Segundo Foucault, são as narrativas que engendram o aparato de saberes/conhecimentos produzidos pela modernidade com a finalidade de tornar administráveis os objetos sobre os quais falam. Quando alguém ou algo é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Vale observar que nessa lógica não temos uma realidade intrinsecamente verdadeira, pois os enunciados tomados como verdades são construídos discursivamente segundo um regime ditado pelas relações de poder. Representar alguém, algo ou instituição, é produzir significados através do discurso. E cabe destacar a inseparabilidade do discurso da prática. Discursos constituem práticas e sujeitos (PINHEIRO; ROSA, 2018, p. 11-12).

Problematizar uma escola de surdos formadora-artesã a partir do olhar que lanço para seus estudantes, para ações do conjunto de professores que trabalham nos componentes curriculares, especialmente do bloco específico, e que compõem o cenário da escola foi o que me moveu neste estudo de doutorado. Eles me deram pistas para a constituição do objetivo desta tese que intencionou “entender as experiências formativas colocadas em funcionamento para a constituição de professores surdos em um Curso Médio-Normal”.

Ainda que a Escola Cóser tenha uma organização muito vinculada a uma composição de escolas de Curso Normal Geral, é crucial ressaltar que o PPP e o regimento da escola estão pautados numa educação de surdos bilíngue. Tenho destacado muito isso na escrita deste trabalho, inclusive para problematizar se na escola formadora de professores surdos ser bilíngue basta. Tais documentos anunciam a proposição bilíngue com base na visualidade para organização e planejamento do professor, mais precisamente nos planejamentos das didáticas, para que ele ofereça o ensino dos mais diferentes componentes curriculares pautados na Libras como primeira língua (L1) e na Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

Num contexto bilíngue, as pessoas usam diferentes línguas em diferentes situações. Segundo Quadros (2012, p. 190), para pensar o bilíngue na educação de surdos é preciso considerar, minimamente, alguns aspectos que estão movimentando o contexto de possibilidades bilíngues:

- a modalidade das línguas; visuoespacial e oral-auditiva;
- surdos filhos de pais ouvintes: os pais não conhecem a língua de sinais brasileira;
- o contexto de aquisição da língua de sinais é um contexto atípico, uma vez que a língua é adquirida tardiamente mas mesmo assim tem status de L1;
- a língua portuguesa representa uma ameaça para os surdos;
- a idealização institucional do status bilíngue para os surdos: as políticas públicas determinam que os surdos 'devem' aprender português;
- os surdos querem aprender 'na' língua de sinais;
- revisão do status do português pelos próprios surdos.

Segundo a autora, a aquisição das línguas de sinais e portuguesa se dá de jeitos muito diferentes para cada surdo, porque alguns são filhos de ouvintes e outros são filhos de pais surdos, e também porque se tratam de línguas de modalidades diferentes. Nesse sentido, o contexto bilíngue que envolve os surdos é totalmente diferente de outros.

Assim, a aquisição dessas línguas para o surdo é muito complexa e até mesmo difícil, principalmente quando, num país como o nosso, a Libras é entendida como uma língua secundária, de apoio. Ou então é entendida como aquela língua que dá acesso ao aprendizado do português para que este garanta o acesso do aluno surdo ao conhecimento. Esses entendimentos conferem um caráter político à língua de sinais (QUADROS, 2012).

A comunidade surda caminhou nessa via na década de 90, reivindicando a presença de Libras nas escolas e nos mais diferentes lugares; a presença de educador surdo e de tradutor-intérprete e muita visualidade nas produções das escolas de surdos. Nesse período, portanto, as discussões acerca da educação bilíngue para surdos já estavam sendo potencializadas, mas foi com o advento da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), como meio de comunicação das comunidades surdas brasileiras, que o debate passou a envolver a necessidade de inserção da Libras como L1 nas escolas e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2. A partir dessa perspectiva, o enfoque teórico – dentre os pesquisadores destaco Lodenir Karnopp (2013) e Ronice Muller de Quadros (2006) –, especialmente no Rio Grande do Sul, percorreu a necessidade de criação de escolas bilíngues e de sua manutenção (sempre garantindo nos projetos político-pedagógicos a inserção da Libras como L1 para os estudantes surdos).

E essa intensidade de organização de escola pautada no bilíngue é possível dentro de uma escola para surdos. Nesse sentido, entendo a Escola Cóser com essas condições, pois, segundo o PPP, ela é bilíngue, ou seja, a Libras é a L1 e a Língua

Portuguesa, a L2. Para além dessa organização tão formal de bilíngue que dá condições de o surdo organizar seu pensamento, é necessário destacar que a escola de surdos bilíngue é um lócus fecundo de intensidades identitárias, eferescência de subjetividades e aprendizagens outras que não somente a aprendizagem escolar formal.

Na Escola Cóser, houve um movimento de resistência muito forte, com base nas lutas pensadas e organizadas nesse espaço, que reverberou para outros espaços, desde a oficialização da Libras, que ocorreu após a inauguração da escola; a luta pela profissionalização do tradutor-intérprete; bem como a criação de um Curso Médio-Normal formador de professores surdos, especialmente por ser numa escola pública do estado.

Há que se considerar que não existe um modelo de educação bilíngue¹⁴ e que pensar nessa possibilidade de rigidez torna a proposta engessada e fossilizada. Nessa esteira, o bilíngue na educação de surdos requer discussão sobre experiências bilíngues. Muitos avanços podem ser observados, entretanto, atualmente as comunidades que compõem as escolas bilíngues têm demonstrado outros anseios e perspectivas. E esse movimento de problematização constitui também os meus questionamentos, pois indago-me cotidianamente sobre a escola bilíngue formadora na qual estou inserida como professora. Penso sobre metodologias, sobre o bilíngue na educação de surdos, sobre o espaço formativo bilíngue da escola, logo, sobre o Curso Normal da escola bilíngue. São muitos os desafios enquanto professora e pesquisadora.

Nessa perspectiva, olho para o PPP da escola, a Base Curricular do Curso Médio Normal e o Regimento Escolar, três documentos centrais para a organização de uma escola, pois são documentos que articulam o movimento para o pensar pedagógico e mobilizador da “maquinaria escolar”.

Sobre a ideia da maquinaria, busco empreender um pensar com base em Varela e Alvarez-Uria (1992) que, em seu texto “Maquinaria Escolar”, apontam para a ideia e o movimento pelos quais a Escola Normal foi criada, tecendo uma crítica sobre a necessidade de criação de escolas formadoras de professores no mundo. No texto, os autores se debruçam sobre a criação dos Cursos Normais na Espanha,

¹⁴ Para saber mais sobre diferenças na proposição do bilíngue nas escolas, ver dissertação de Julia Jost Beras (2019), intitulada “A Política de Educação Bilíngue na Produção dos Discursos Curriculares em Escolas de Surdos”.

primeiramente em Madri, em 1839, e posteriormente em outras cidades da Espanha. Os objetivos da criação dessas escolas e suas críticas ficam bem claros: formar professoras dóceis para entrega total à vida pública, inculcando nos estudantes estereótipos e valores morais: “O professor não possui tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem; não transmite tanto conhecimento, mas uma moral adquirida em sua própria carne na sua passagem pela escola Normal [...]” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 81).

E outro objetivo tão significativo quanto o primeiro refere-se ao professor, pois a ele é delegado o poder de manter a ordem e representar o Estado, é ele quem tem a posse da ciência pedagógica adquirida nas escolas Normais. Trata-se de formatar a escola, de dar a ordem (de dar a voz), trata-se de tutelar (de silenciar), classificar, selecionar e formatar o professor. A partir desses contornos, a escola passa a ser constituída como instituição, inventada para a condução das condutas, produzida a partir de campos lineares de conhecimento.

Formar professores, configurar professores faz lembrar do texto “Os corpos dóceis”, que compõe o livro “Vigiar e Punir”, de Michel Foucault (2012). O texto aponta como mote central o adestramento do corpo como forma de captura do sujeito para discipliná-lo. Uma disciplina que individualiza, mas ao mesmo tempo totalitariza o sujeito. Neste sentido, o corpo deve ser adestrado por meio de facetas sutis e dóceis. Trata-se de um corpo que entra numa maquinaria poderosa, numa mecânica de poder e, de forma bem articulada, o sujeito aumenta suas forças.

A escola moderna, comparada a um convento, a um hospital ou a uma organização militar, tem suas técnicas de adestramento do corpo do estudante. Para a disciplina nenhum detalhe escapa, é uma ação da minúcia, do detalhe. A maquinaria escolar apreende com muita propriedade o detalhe, quando a engrenagem (conjunto de estratégias escolares) olha, observa, avalia, entrevista, monitora, organiza etc.

É a prática do esquadramento com base nos planos político-pedagógicos, nos regimentos escolares e nas bases curriculares que listam prioridades e regras para o bom relacionamento: uso de sinetas/sirenes para organizar troca de períodos; registro da presença, muitas vezes garantido pela chamada realizada pelo professor no início da aula; filas para entrada e saída (organizadas muitas vezes pelo critério da altura dos alunos). A clausura está presente nesse espaço: cada aluno na sua sala, em seu respectivo ano, em seu lugar e, muitas vezes, na melhor posição para que seja observado pelo professor.

Tal organização separa os estudantes, classifica-os e conduz condutas, pois a ação da ordenação captura, objetiva e coloca cada sujeito num lugar de subjetivação e passividade/obediência. Tudo isso conduzido, especialmente, pelo olhar cuidadoso do professor, que constitui arquiteturas funcionais no espaço escolar, garantindo o bom uso do tempo durante o percurso do estudante na escola, imprimindo qualidade, aplicando exercícios e atividades potentes aos nomeados como aprendizes.

O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar. (FOUCAULT, 2012, p. 145-146).

Empregar bem o tempo quanto ao uso do corpo na escola também é um elemento significativo para o adestramento desse corpo: ter movimentos precisos durante a produção escrita, desenvolver atividades físicas, organizar-se no caderno e organizar o material sobre a mesa. O estudante deve observar também a postura ao se sentar e ao usar a mão esquerda e/ou direita – é necessário treinar para seu bom uso. A correção é a palavra de ordem, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e, por que não salientar, na experiência formativa do Curso Normal. Afinal, a engrenagem da maquinaria deve ter fluidez e rapidez ou não serás um bom professor surdo. Essa disciplina cotidianamente se impõe às práticas pedagógicas por meio de diferentes e poderosas estratégias que se infiltram na escola e que são constituídas ao longo do tempo escolar; táticas estudadas, divulgadas, tematizadas, e que sucessivamente tomam força de verdades “inabaláveis”.

3 A ARTESANIA DA PESQUISA

3.1 A EXPERIÊNCIA DO PESQUISADOR À ESPREITA

As linhas escritas já foram tantas e várias e outras; ensaiadas, rascunhadas por lugares por onde se passou, por encontros que se fizeram, por sonhos roubados e habitados por uma noite apenas. Os elementos que compõem a escrita, que a movem, dizem de uma trajetória. Conjugando o verbo “pesquisar”, faço desdobrarem em mim conceitos, ideias, afetos, e estes se espriam ao longo das páginas de um artigo, de uma dissertação ou de uma tese, reverberando por meus dias, por minha vida. (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 78).

Andarilho pela casa, pelo pátio, reviro livros e textos, espreitando rastros, momentos vividos. Arredo cortinas, vejo rastros no chão. Vou constituindo meu texto: a Tese.

Ao espreitar não busco a verdade, mas problematizo. Problematizações sobre minha pesquisa povoam meus pensamentos diariamente, seguem-me nas brechas, nas frestas, no cotidiano.

Estar mobilizada para a pesquisa em tempos que respingam egoísmo configurou-se num desafio ainda maior, que é o de me manter mobilizada. Em cada canto da casa, um convite. O barulhar dos pássaros, o sol que bate no rosto, a noite que se aquieta e me convida a pensar a pesquisa. Uma ideia, uma anotação, rabiscos, parágrafos. E a pesquisa foi vivida em cada pequeno lugar, em cada movimento de pensamento.

Estar no mundo, neste mundo, é pesquisa, é vida e nos remete a aprender a aprender e nos convida ao método que não foi linear, mas que nem por isso perdeu o rigor. Vida que impulsiona a vida acadêmica, trama indissociável que é meta, que é percurso, mas que é método não prescritivo sobre o mundo que está aí. O desafio da escrita revigorou-se diante das possibilidades, que foram múltiplas, mas também disformes em razão da pandemia de Covid-19 enfrentada no mundo. Não há como separar a vida da escrita. “Entre vida, escrita e leitura escrevemos e nos escrevemos a partir de uma vida que nos atravessa em muitos sentidos” (KOHAN, 2015, p. 18). Quando escrever e como escrever? Diariamente, recebia flashes de brechas a contornar em minha pesquisa, pensar e tentar tornar o texto menos enfadonho, prescritivo, arrogante e menos entediante (LARROSA, 2003).

Afinal, a academia parece que está cansada de problematizar o mesmo e repetir o que já foi dito. É necessário dar lugar à palavra de forma mais leve, sem tanta exatidão e respostas específicas para algo que é esperado. A pesquisa e o pesquisador têm se colocado numa relação estreita, burocratizada, reta, ou dito de outro modo: dentro de uma caixa esperando algo que é previsível ou que já tenha sido dito.

Ao contrário, ser desafiado na pesquisa é a busca pelo improvável ou por algo que não se espera (mas que acontece). Como diz Larrosa (2018b), pesquisando e esperando não se sabe o quê, lendo, escrevendo, espreitando, arredando. Produzir pesquisa, re/escrever o texto, pensar sobre o próprio pensamento, retomar a escrita por meio de novos achados, sendo desafiada cotidianamente. E, sobretudo, se respeitando durante a escrita, sendo generosa consigo, atenta e delicada com sua produção textual, não esquecendo que seu texto é pesquisa. Constituindo, portanto, o seu modo de escrita.

Organizar as ideias entremeadas pela experiência que me passa, sem a busca pelo melhor texto, mas sim pelo investimento em uma escrita autoral, mais autêntica e menos burocratizada. Na busca, portanto, pelo melhor, no esgotamento de todas as possibilidades. Nesse sentido, pensar em como escrever uma tese em meio ao acontecimento pandêmico produziu uma mudança acerca do meu modo de organização, que foi revestido de possibilidades outras na pesquisa e nos modos de com/viver, que me retirou da calma, do jeito tranquilo de escrita. Eu, assim como todos/as os/as demais, fui retirada abruptamente da rotina acadêmica: ir à universidade, participar das aulas presenciais, problematizar leituras coletivas com colegas olhando nos olhos, sentido a presença de cada um, usufruindo da atmosfera acadêmica. Tudo isso já não era possível.

A sensação da experiência acadêmica solitária tomou conta de mim. E isso me fez lembrar das ideias discutidas por Larrosa (2011) sobre reflexividade, subjetividade e transformação, quando afirma que “me” passa é particular, é acontecimento e é pessoal (intransferível), ou seja, o lugar da experiência sou eu. O autor chama a atenção para quando a experiência tem um lugar no meu eu, afirmando que assim ela é reflexiva, isto é, a experiência é ida e volta, é “ex” (ela se exterioriza e retorna para mim indo ao encontro do acontecimento).

Nesse sentido, ex e me citados por Larrosa (2011) fazem sentido ao movimento que fiz com relação ao meu percurso de pesquisa e de escrita, envolto em uma

cápsula pandêmica que me sufocava e retirava possibilidades outras de estar junto aos colegas pesquisadores e de respirar o ambiente universitário, conformando experiências outras de acontecimentos. Entretanto, respirava. Em minha casa, olhava para fora e via a luz do sol, árvores e um muro verde lindo compondo o cenário enquanto escrevia. Imediatamente, olhava para tantos livros na prateleira, alguns abertos, separados, e via textos destacados pela sua relevância para minha pesquisa.

E assim passava a dar outro sentido à reflexividade quando imprimia em meu texto um mundo que era oferecido pelas leituras e pelos seus registros, que tanto fizeram sentido para minha tese. Passo, portanto, a reconfigurar o sentido de solidão, pois estava permeada por vidas que perpassam as leituras que fazia e que estavam produzindo enunciados para minha constituição enquanto pesquisadora.

Trata-se do pesquisador da experiência e não da prescrição linear. Trata-se da travessia que, ao longo da pesquisa, constituiu o texto, constituiu a passagem que por ora esteve ali, mas que, sendo passagem, tocou a partir de experiências outras, constituindo outros jeitos a partir de novas travessias. Nesse sentido, meu texto poderá proporcionar ao outro que o lê novas possibilidades de atravessamentos se esse outro estiver permeável, poroso e aberto a novos atravessamentos que transformarão as minhas palavras. É a transformação da subjetividade.

Experiência e escola sempre movimentaram o meu texto operando as falas engendrados na minha vida e na vida da pesquisadora. Jeitos de vida que são indissociáveis, pois imprimir nesse cotidiano (pensando no cotidiano experienciado numa cápsula pandêmica) sofrimentos, inquietações, incertezas e angústias daquela que produziu seu texto atravessado por um caminho comparado ao voo irregular das borboletas. Há uma provisoriade constante em mim e que funciona como um disparador para estar aberta à imersão das experiências de quem escreve/pesquisa.

A experiência que me tocou diante da materialidade da minha pesquisa e do cotidiano de professora na escola de surdos teve relação com minhas escolhas, com aquilo que me abriu para conversas, para estreitar a espreita e que foi se avolumando ou tomando forma de texto. É o que me constitui. E aquilo que ficou (das escolhas feitas) não é s/obra¹⁵ por falta de merecimento de ser olhada (pois poderá ser olhada

¹⁵ Aqui a ideia de s/obras conversa com a autora Rolnik (1993) que, em seu texto “Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/político no trabalho acadêmico”, faz um movimento conceitual muito interessante e me provocou a pensar sobre a materialidade da minha pesquisa, sobre o que arquivei e sobre minhas escolhas desse arquivo a ser inserido na pesquisa. E problematiza: O que não

num outro momento quando fizer outro sentido), e sim escolhas que fiz por conta da travessia e que, na reflexividade, foram transformando a pesquisadora e conformando o texto. São certamente escolhas difíceis, pois a materialidade é envolta numa paixão que não quer desprender-se do pesquisador e da pesquisa, logo, deixar lá ou deixar para depois são tarefas complexas, principalmente aqui onde destaco o conceito de experiência sem relação com o experimento (travessia prescrita), quando pesos e medidas são calculados.

As s/obras estão muito bem arquivadas na memória arquivista do pesquisador que re/conhece a potência daquilo que guarda como abertura para novos futuros, novas brechas, resistências e possibilidades outras de olhar para a s/obra. Para entender sobre arquivo, fui buscar as ideias de Foucault que estão explicitadas em Revel (2005, p. 18, grifos da autora):

Chamarei de *arquivo* não a totalidade de textos que foram conservados por uma civilização, nem o conjunto de traços que puderam ser salvos de seu desastre, mas o jogo das regras que, numa cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de *acontecimento* e de *coisas*. Analisar os fatos de discurso no elemento geral do arquivo é considerá-los não absolutamente como documentos (de uma significação escondida ou de uma regra de construção), mas como monumentos [...]

Sempre fui muito afetada por minhas escolhas na organização da pesquisa da tese, ou seja, pela materialidade que fica e aquela que vai para a sacola. Trata-se de um movimento às vezes egoísta e que causa sofrimento, assim como as escolhas da vida que vão nos subjetivando e nos constituindo e que, por vezes, causam vazios e lacunas. Afinal, a materialidade é composta por mapas, travessia, jeitos e imagens que compõem a vida na qual a pesquisa está intensamente imbricada. “O pensamento é uma espécie de cartografia conceitual cuja matéria-prima são marcas e que funciona como universo de referência dos modos de existência que vamos criando, figuras de um devir” (ROLNIK, 1993, p. 4).

Assim foi a minha travessia, com base em algumas escolhas que deixaram marcas ao longo do percurso de espreitar e que me afetaram, às vezes com leveza, dor e sofrimento, afinal, a experiência é envolta por irregularidades que dão coragem e força para a produção da escrita acadêmica.

é escolha para a pesquisa vai se transformar em sobras? Simples sobras ou s/obras que em outro momento da vida pesquisadora poderei transformar em obras?

Estive/estou imersa na cápsula pandêmica, contudo, estive imersa num universo de possibilidades outras quando fui convidada a leituras que me fizeram pensar a educação e a escola. Nesse sentido, estive em ebulição, desacomodada, e muitas vezes com inquietações que povoaram meus pensamentos diante da escrita da tese e da organização da pesquisa. Ao meu redor, uma fonte inesgotável de possibilidades de olhar para a pesquisa, para as escritas como maneiras de me mover, transitar e espreitar, compondo uma experiência singular (particular e intransferível), imprevisível, e que me abriu para perspectivas outras, sem a possibilidade de antecipação ou intenção.

Estive exposta às leituras, à abertura, pois sou porosa àquilo que me passa e àquilo que me produz. Este é meu texto e foi minha possibilidade de escrita de tese num cenário pandêmico.

Estive porosa também para o debruçar-me na perspectiva teórico-metodológica a qual me filio, tanto para problematizar o tema de pesquisa quanto para alinhar as ideias da escrita. Portanto, quero salientar que “as lentes” a partir das quais olhei as questões deste trabalho referem-se à perspectiva pós-estruturalista. Embora tenha sido atravessada muito fortemente por uma perspectiva estruturalista quando cursei Especialização e Mestrado, entendo que esse campo direcionou meu olhar para outras formas de pensar a pesquisa em educação, desafio a que me propus também neste estudo. Ao me filiar a esse campo pós-estruturalista, a pesquisa passa a ter um caráter menos prescritivo, previsível e sistemático. Passo a olhá-la de um jeito menos arrogante, com menos pretensão, e, de certa forma, tentei transgredir minha produção escrita. Embrenhada na pesquisa, deixei escorrer meus pensamentos atravessados por uma materialidade que às vezes embaraçava, disparava dores, rachava, me afetava, compondo outros modos de olhar para o mundo e para a pesquisa, pois ambos são indissociáveis. Pesquisar é vida.

Para guiar minha travessia nesse fragmento de vida, apresento o enredo central desta pesquisa, que é conhecer e problematizar: Quais as quais experiências formativas estão movimentando a constituição de professores surdos de uma escola pública bilíngue para surdos?

Para poder movimentar o objetivo desta pesquisa, que se constituiu em “compreender as experiências formativas que estão sendo colocadas em funcionamento para a constituição de professores surdos em um curso Médio-Normal”

e abrir o “emaranhado” da problematização, foi necessário expandir a discussão por meio dos objetivos específicos, quais sejam:

- Identificar as experiências formativas dos professores no exercício da docência no Curso Médio Normal;
- Discutir a partir das falas de alunos surdos a produção e experiências formativas;
- Problematizar como vem se constituindo o ofício/modo de ser professor surdo.

A fim de debruçar-me sobre os dados da pesquisa, foi preciso montar um mapa do trabalho constituidor desta tese, portanto, destaco o método que olhou para a materialidade da pesquisa e discuti acerca dos objetivos deste trabalho. Vejamos.

3.2 EXERCÍCIO AUTOETNOGRÁFICO: POSSIBILIDADES DE INCURSÃO NA OFICINA DO PROFESSOR

Figura 5 – Produção dos alunos do curso



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2019)¹⁶.

¹⁶ A imagem acima, assim como as demais que estão na tese, compõe a produção dos alunos do curso, realizada em diferentes componentes curriculares. São algumas das fotografias usadas por mim como gatilho disparador para as oficinas 2 e 3 com as professoras formadoras. Uma informação, de caráter metodológico, diz respeito aos sujeitos participantes da pesquisa: lhes foi solicitada uma autorização para o uso de suas imagens, bem como de suas narrativas na tese. Após a qualificação, o Projeto de Tese foi submetido à análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UFMS), cumprindo com os requisitos éticos na pesquisa. Foi registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Educação sob o número 055638 e teve Certificado de Apresentação para Apreciação Ética sob o número 47979121.4.0000.5346, parecer número 4853113. Durante a realização das etapas do estudo, todos os cuidados éticos exigidos pelo Comitê foram observados.

Como professora da escola pesquisada, também passo a ser uma leitora da escola e uma protagonista pedagógica naquele espaço, entretanto, fui investigadora da novidade, do inusitado e deixei-me interrogar pela escola a todo o momento. É ela a constituidora do meu texto, foi a minha vontade de pesquisa, o meu desejo de escrita.

O texto só deixa escrever. Ensinar a ler e produzir ensinar a ler é produzir esse deixar escrever, a possibilidade de novas palavras, de palavras não pré-escritas. Porque deixar escrever não é apenas permitir escrever, dar permissão para escrever, mas estender e alargar o que pode ser escrito, prolongar o escrevível. A leitura torna-se assim no escrever, uma tarefa aberta na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, incitados e ex-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras (LARROSA, 2015, p. 146).

Não olhei para a organização da escola de forma sistemática e metafísica, mas sim engendrando ideias de modo a movimentar meu pensar. Ao problematizar a partir de um pensamento filosófico pós-estruturalista, afastei-me de uma perspectiva estável de pesquisar, buscando entender o contexto analisado não com base num sujeito preexistente, determinado e linear, mas sim em metanarrativas. Procurei olhar a realidade de forma a suspeitá-la, entendendo que aquilo que espreitei não foi o espelho da realidade, pois a realidade escapa, é movediça. A pesquisa é envolta em acontecimentos e escrever sobre o acontecimento é resvaladiço; às vezes as palavras não dão conta do que é sentido, do que é atravessado. Assim, trilhei a organização metodológica da pesquisa de forma a construí-la, entendendo que conforme percorria o “chão da pesquisa”, o percurso ia se desenhando e se adensando. É possível compreender essa relação através das palavras de Tedeschi e Pavan (2017, p. 773):

[...] o pós-estruturalismo parte da perspectiva de que as metodologias devem ser construídas no percurso da investigação, de acordo com o objeto de pesquisa e as questões elaboradas e suscitadas, pois não é possível prever antecipadamente os passos ou procedimentos denominados metodológicos e construir caminhos em abstrato ou em modelos prévios. Em outras palavras, a perspectiva pós-estruturalista entende que não se pode estabelecer de antemão o processo de pesquisa, pois nada assegura que o planejado a priori se concretize ou que postulações teóricas previamente estabelecidas funcionem.

Nesse sentido, me aventurei a olhar para esse percurso a partir de um método autoetnográfico. O exercício etnográfico vem ao encontro de um pensar não linear em pesquisa e passou a funcionar em meu percurso de investigação, pois já estou me

constituindo uma etnógrafa, uma vez que estou imersa no campo de pesquisa – a escola de surdos – desde a sua inauguração. Contudo, o curso de doutorado me lançou a uma produção mais rigorosa e mais cuidadosa enquanto pesquisadora que adentrou um campo de pesquisa no qual também é protagonista.

A autoetnografia é um conceito em construção e nele não há definições e compreensões estabilizadas (VERSIANI, 2005). Não há uma trajetória hermética e engessada. O caminho se constitui conforme o pesquisador vai trilhando sua pesquisa, e assim me sinto, pois constituí meu cenário de pesquisa debruçada sobre meu objeto, acompanhei os efeitos da formação de surdos professores em um curso Médio-Normal, olhando para os efeitos dessa formação nos sujeitos surdos que estavam em pleno percurso formativo.

A materialidade da pesquisa foi fotografada e filmada e o diário de campo foi um aliado que entrou nas cenas como instrumento de registro para auxiliar na organização das ideias centrais que deslocam o pesquisador quando olha para o foco da pesquisa. Ele sempre tomou um lugar importante é uma das possibilidades de registro viável que compõe a materialidade da minha pesquisa.

A exemplo, dentre meus registros (de fatos antecedentes) no diário, trago a cena ocorrida no ano letivo de 2018, quando tive a oportunidade de assistir a um movimento pedagógico organizado por uma professora ouvinte da escola, responsável pelo componente curricular Seminário Integrador. Ela propôs que cada aluno construísse um jogo pedagógico para ser utilizado com crianças surdas no campo de estágio dos alunos do Curso. A cena pedagógica foi uma experiência surpreendente, pois cada aluno criou e apresentou o jogo (aplicando-o), permitindo inúmeras possibilidades de construção de um devir-surdo professor.

Nessa relação, foi possível perceber o envolvimento amoroso e inesperado, ocorrido na cena pedagógica, que instituiu um ato de criação entre professor, aluno, didática, experiência pedagógica, interação quando um aluno auxilia o outro, língua de sinais, cultura etc. Uma experiência do acontecimento, pois havia ali uma reciprocidade viva, um envolvimento particular de cada um, composto por elementos muito subjetivos e ao mesmo tempo articulados. A professora perguntava: Quais as possibilidades pedagógicas que esse jogo aponta? Como articular o jogo? O que esse material tem de significado para uma possibilidade pedagógica com crianças surdas?

Experiência envolta em amateirismo¹⁷ (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017), ou seja, onde o amor prevalece. Mas não é o amor protetor, que sufoca e cuida, e sim o amor que faz da escola um lugar habitável, que transborda e que anuncia que aquele lugar produz sentidos para os que ali estão; amateur que envolve o amor pela matéria.

Esse evento me deu pistas das possibilidades metodológicas para meu estudo, pois passei a compreender que os registros desse cotidiano escolar compunham os mapas (materialidades) desta pesquisa. Ao assumir a autoetnografia neste estudo, o faço a partir do entendimento de que a pesquisa autoetnográfica possibilita ser usada na investigação e na escrita, já que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, com a finalidade de problematizar a experiência cultural (SANTOS, 2017).

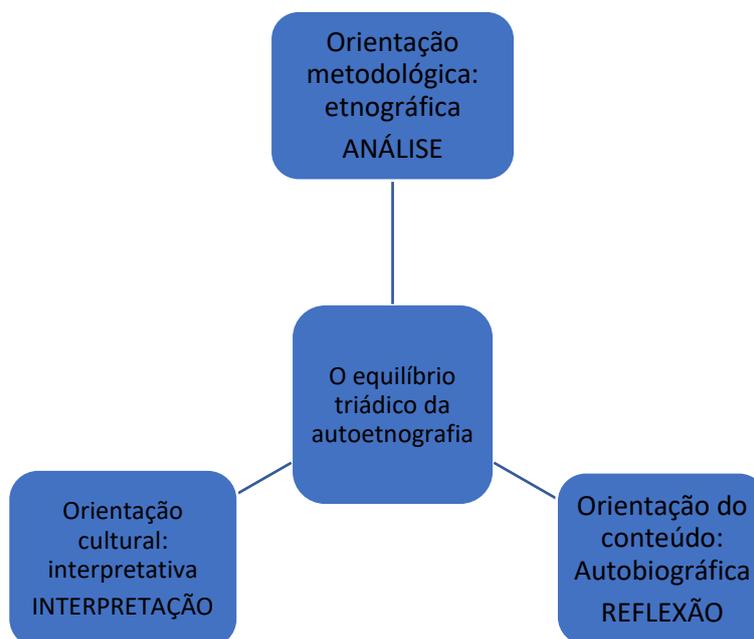
Santos dá muitas pistas para a compreensão sobre o método autoetnográfico:

[a etnografia] é um método baseado em três orientações: a primeira seria uma orientação metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; por uma orientação cultural – cuja base é a interpretação: a) dos fatores vividos (a partir da memória), b) do aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados; e por último, a orientação do conteúdo – cuja base é a autobiografia a um caráter reflexivo. Isso evidencia que a reflexividade assume um papel muito importante no modelo de investigação autobiográfica, haja vista que a reflexividade impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador de sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes de sua investigação (SANTOS, p. 218, 2017).

É o que poderia ser nomeado como equilíbrio triádico da autoetnografia (SANTOS, 2017), conforme a Figura 6:

¹⁷ Utilizo este termo a partir da compreensão destes dois autores e de Larrosa (2018a). É um conceito bem específico discutido por eles e que voltarei a bordar em seção mais à frente.

Figura 6 – Equilíbrio triádico da autoetnografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em Santos (2017).

E o tom etnográfico aparece junto à autoetnografia. Para André (1980, p. 38), o que caracteriza a pesquisa etnográfica é:

- Contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e/ou grupos selecionados.
- Grande quantidade de dados descritivos, com o acúmulo de locais, fatos, ações, pessoas, relações, formas de linguagem, etc.
- Existência de um esquema aberto que permite transitar entre observação e análise [...];
- Utilização de diferentes técnicas de coleta e de fontes de dados.

Nesse sentido, o método autoetnográfico é o caminho pelo qual trilhei e problematizei este estudo, pois ele dá relevância para as falas pessoais e destaca minha memória como sujeito autora. Falo de um lugar de muitos atravessamentos que foram me constituindo professora e coordenadora dos estágios do Curso Normal na escola. Aí reside o meu eu etnográfico nesta pesquisa, uma vez que estive imbricada no processo de pesquisar usando minha experiência pessoal. E a autoetnografia permite problematizar o papel do sujeito-pesquisador durante sua ação no campo pesquisado, construindo selvas em circuitos, relacionando-os à construção de teorias e à subjetividade (VERSIANI, 2005). A autoetnografia considera os fatores relacionais (SANTOS, 2017), ou seja, abre espaços para que o pesquisador convide os olhos

para passear naquilo que aparece durante a pesquisa e que se faz necessário olhar com maior cuidado.

Ter uma atitude estética na pesquisa, com base numa experiência estética, ou numa abertura não intencional, ter disponibilidade para deixar fluir a potência que a materialidade da pesquisa produziu em mim e no outro. A experiência estética pode acontecer a partir de qualquer objeto, independentemente de ser arte ou não (PEREIRA, 2012).

A atitude estética, então diz respeito à abertura que o sujeito tem ante o mundo. E essa atitude não se caracteriza por uma posição passiva nem ativa diante do objeto ou do acontecimento, mas por uma disponibilidade que o sujeito tem. Não se trata de procurar submeter o objeto ou o acontecimento a certo esquema explicativo que poderia produzir um conceito, um juízo, uma definição ou uma ideia, nem submeter-se a uma suposta essência ou fundamento que estivesse contido no objeto ou no acontecimento. Somos seres do encontro. (PEREIRA, 2012, p. 186).

Assim fui construindo o meu texto, a minha pesquisa imersa na vida, no encontro, tecendo, desconstruindo, sofrendo, sonhando. Enquanto tecia, por vezes lembrava de minha mãe que, em sua oficina de costura, exercia o ofício de costureira procurando o melhor tom de tecido, o melhor acabamento, revendo escolhas, cortando, re/fazendo e, muitas vezes, tendo que recuar das escolhas, a depender das interlocuções estabelecidas com as pessoas que adentravam sua oficina.

E assim deslizaram os acontecimentos ao longo da minha pesquisa. Por vezes, tentei encontrar a melhor palavra, organizando, revendo minhas escolhas. Olhando para meus arquivos de forma generosa, recolhendo e elegendo aqueles que tornariam meu texto mais potente. Foram muitas recolhas, vasta produção da/na vida pesquisadora.

Uma produção de dados relevante para a compreensão da proposição de ofício na “formação” de estudantes surdos da escola, na tentativa de afastar-me, de certa forma, do termo “Formação” para pensar a partir do termo “Ofício”. Ofício que se afasta da condução de condutas, ao contrário, provoca, no seio da escola, possibilidades amorosas de trilhar o caminho na oficina do mestre. Na esteira oficineira da escola, o espaço da sala de aula é cotidianamente pensado e alterado pelo professor – ali não há receitas, verdades. Ofício é um modo de vida, são escolhas amorosas que se dão pelas dúvidas e que são refeitas.

Segundo Larrosa (2018a, p. 316),

[...] a concepção do ofício como a potência, ou a capacidade, ou a faculdade de atuar, /e a implementação dessa potência, sua passagem ao ato, não depende de outra coisa que do hábito, da héxis, do costume, ou éthos, do que poderíamos chamar de um saber fazer incorporado, encarnado. Neste sentido o ofício é o passo do ser ao atuar e do atuar ao ser. O professor defendendo aquilo que é, se converte em professor, ao atuar como professor, e só pode atuar ao exercer ou atuar como professor, e só pode atuar como professor enquanto é professor [...] é necessário um professor que officie como professor.

É necessário um oficinairo, aquele que imprime sua maneira à prática, e não um funcionário docente. Afinal, muitas vezes o professor olha para a realidade também como um espaço de produção de verdades. Verdades que são ditas, escritas, praticadas, externadas, nomeadas e inventadas. Olhar para a proposição de “formação” de professores surdos da escola também como algo tido e manifestado como uma verdade, que se coloca na esteira do fazer pedagógico surdo e engendra uma nova verdade, ou seja, ser surdo, ser professor e ser surdo professor. Verdades produzidas e naturalizadas, contudo, “[...] podemos desconstruir as evidências naturalizadas mostrando como foram produzidas, pois, se algo não foi sempre assim, nada determina que assim permaneça” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 776).

A partir dessa discussão entendo que na pesquisa sou uma etnógrafa.

Autoetnografia vem do grego: auto (self= “em si mesmo”), ethnos (nação=no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e grafo (escrever= “a forma de construção da escrita”). Assim, já na mera pesquisa da sua origem, a palavra nos remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve). (SANTOS, 2017, p. 218):

Olhando para essa direção e para um lugar onde estou inteiramente imersa, a escola de surdos constituidora de professores surdos, adentrei nesse processo de constituição em que também sou constituída, não sou neutra e nem isenta no percurso de formação desses estudantes, pois também compus as oficinas pedagógicas na/da escola de surdos.

3.2.1 As recolhas compondo a materialidade da pesquisa

Dando sequência aos encaminhamentos da pesquisa, organizei um primeiro grupo de materialidades para orientar a recolha de dados. Esse primeiro conjunto de

materiais é composto por documentos que me permitiram entender a organização da escola formadora de professores em Curso Normal de modo mais geral.

Debrucei-me a olhar também para documentos balizadores que emergiram da participação dos professores da escola na escrita e revisão. São eles: o Regimento, a Matriz Curricular e o PPP da escola. Nessa busca por entender as diretrizes que orientaram a construção do Curso, senti a necessidade de olhar, ainda, para alguns documentos voltados à educação de surdos. Para isso selecionei dois materiais que conversam com a formação de professores de surdos por serem disparadores de discussões acerca de formação de professores e docência para a Língua Brasileira de Sinais: o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e o documento “A educação que nós surdos queremos”.

Tais documentos tomam força de verdade, pois estão alocados numa ordem discursiva produzida pelos desejos dos professores que, de forma coletiva, construíram a proposição da escola de surdos formadora – materialidade carregada de efeitos nas práticas pedagógicas da escola. Para fins de organização dos momentos da pesquisa, construí dois quadros para dar mais visibilidade à materialidade composta pelos documentos.

Quadro 5 – Organização dos documentos da Escola Estadual de Educação Especial
Dr. Reinaldo Fernando Cóser

<p>Projeto Político Pedagógico (PPP) (revisado em 2018) – de suma relevância neste trabalho de tese, pois é um documento “vivo” que direciona a escola em seus aspectos administrativo e pedagógico. O PPP tem como base uma postura democrática, virando as costas para uma possibilidade empresarial de escola. Aqui na tese o documento é crucial pois, a partir dele, pude debruçar-me a olhar para os elementos que direcionam o professor para o seu ofício, bem como para os elementos que compõem a formação dos alunos do curso acerca de currículo, concepção de escola e metodologia. Esses elementos possibilitaram-me olhar para os movimentos que o PPP faz acerca do ofício do professor e seus efeitos na formação dos alunos do curso.</p>
<p>Regimento Escolar Parcial para compor o projeto de ensino experimental de Curso Normal de nível médio - formação de professores surdos para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2004) – foi o primeiro regimento construído pelo coletivo da escola para nortear o projeto experimental de Curso Normal. Tal regimento foi encaminhado à Secretaria Estadual de Educação via 8ª CRE com a finalidade de autorização do curso.</p>
<p>Regimento Escolar do Curso Médio-Normal (revisado em 2018) – o regimento é uma espécie de organizador da escola, com linguagem de tom administrativo e técnico. Ele trata da organização da maquinaria escolar: horários, organização administrativa, organização técnico-pedagógica e colegiada, organização dos espaços, do calendário e as condições para avanço e retenção dos estudantes. Aqui na tese trago esses elementos para pensar acerca dessa maquinaria escolar, desde a sua emergência até a organização de tais documentos, que são pilares dos formalismos constituidores dessa educação formadora, ou seja, o Curso Normal para Surdos.</p>
<p>Matriz Curricular do Curso Médio-Normal – atentei para os dois principais blocos curriculares, compostos pelos componentes de Educação e Conhecimento e de Conhecimento Específico da Educação Infantil, Ensino Fundamental e da Educação Especial, para tentar entender acerca da proposição de curso e formação, engendrando esses componentes às falas dos professores e alunos ocorridas ao longo das dinâmicas dos ateliês pedagógicos um, dois e três.</p>

Fonte: Quadro organizado pela autora (2021).

Quadro 6 – Documentos gerais (escola de Curso Normal e Educação de Surdos)

<p>Resolução CEED nº 252/00 – o presente documento aponta os elementos necessários à instrução de processo para o pedido de autorização de funcionamento de Curso Normal. Tal resolução aparece neste trabalho de tese para discorrer sobre as condições de possibilidades e emergência de meu tema de pesquisa.</p>
<p>A educação que nós surdos queremos – documento oriundo do Pré-Congresso realizado pelo NUPPES em 1998, que ocorreu antes do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos de 1999, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, evento também liderado pelo NUPPES (LOPES, 2011). Nesta tese, o referido documento teve potência para eu problematizar acerca do capítulo que trata das condições de emergência do Curso Normal em uma escola bilíngue para surdos.</p>
<p>Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 – decreto que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o artigo 18 da lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Tal documento ocupa um lugar importante nesta tese porque intensifica os espaços formadores para professores surdos. Ainda que trate da formação de professores de Libras, coloca o surdo numa posição de possibilidades de formação docente e revigora politicamente possibilidades de criação de cursos de formação para surdos, ampliando espaços de formação e atuação dos surdos na docência. Esse tema, nesta tese, ocupa um lugar central, pois a criação do Curso Normal ocorreu justamente para atender aos anseios da comunidade surda (balizada pelo documento “A educação que nós surdos queremos”), que solicitava que os surdos ocupassem o espaço da docência para crianças, jovens e adultos surdos.</p>
<p>Resolução CEB/CNE nº 2/1999 – estabelece a duração do Curso Normal, a carga horária mínima, sua distribuição, bem como a jornada de tempo integral.</p>

Fonte: Quadro organizado pela autora (2021).

Olhar para esses documentos significou olhar para as recorrências, para aquilo que é relevante para a formação de professores surdos e para o detalhe, aquilo que se anuncia de forma sutil, mas carregado de sentidos, e, por vezes, quase imperceptível. O convite que me fiz para revisar os documentos da escola redundou num exercício de memória, uma vez que a Cleidi professora esteve nas reuniões de construção de tais documentos, esteve também compondo frentes de luta para a criação e a manutenção da escola, imprimindo transpiração e vida em meio à emergência do espaço escolar. E também estou aqui imersa nesta tese.

Nesse sentido, a etnografia foi um lastro da minha proposição de pesquisa, uma vez que estou imersa e componho a comunidade surda da escola. Tendo como pano de fundo esse olhar etnográfico, o associo ao exercício da autoetnografia como possibilidade-movimento não linear, articulando experiências constituidoras de professores surdos. Essa é a minha escrita, uma escrita do possível do que esteve escorrendo durante minha pesquisa e que continua vazando para outros lados, constituindo outras possibilidades de pensar a formação de professores surdos ou pesquisas outras.

Na busca pela materialidade que pudesse responder aos objetivos desta tese, produzi um segundo conjunto de materiais composto pelas falas de professores formadores (surdos e ouvintes) e alunos surdos em formação docente no Curso Normal.

Ao ser interpelada por inúmeros acontecimentos enquanto professora formadora do curso, lancei-me a mergulhar em pistas que direcionaram meu olhar de forma mais atenta para a constituição de alunos surdos nessa formação. Então, foi preciso construir um recurso metodológico que pudesse levantar elementos para compreender os modos de constituição dos alunos surdos que frequentam o curso. Nessa direção, nomeiei esse segundo conjunto de materialidades de circuitos de ateliês¹⁸, desenvolvidos em dezembro de 2019 e março de 2021¹⁹.

A seguir, apresento um quadro dos ateliês selecionados para as recolhas da pesquisa. O quadro está num formato resumido, mas, na sequência, apresento cada ateliê de forma detalhada.

¹⁸ A inspiração voltada aos ateliês se originou de uma leitura que “caiu nas minhas mãos” de forma inusitada (ou nem tanto para quem pesquisa). Trata-se do livro de Miguel Arroyo, intitulado “Imagens quebradas”. Constituído de duas partes, encontro no capítulo dez, que compõe a parte I do livro, um texto intitulado “Circuito Atelier: circuitos de artes por meio de entrevistas, depoimentos, cartas e diários: ateliers e que inspiram seus trabalhos, sua visão artística e crítica” (ARROYO, 2004, p. 169).

¹⁹ O ano letivo de 2020 dificultou a realização de minhas oficinas devido à pandemia de Covid-19. Foi um contexto de muita insegurança para os professores que não sabiam como transcorreria o ano letivo e se voltaríamos às aulas presenciais. Foi um ano de muita expectativa balizada em dúvidas. O ano letivo de 2020 transcorreu de forma remota e adentramos o ano letivo de 2021 também de forma remota, contudo, realizei o ateliê dois e três usando a ferramenta Google Meet.

Quadro 7 – Organização dos ateliês

<p>ATELIÊ PEDAGÓGICO 1:</p> <p>- Roda de conversa²⁰ após as apresentações dos relatórios de estágio dos alunos do curso que ocorreu em dezembro de 2019. A dinâmica foi filmada.</p>	<p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos em estágio; - Professoras; - Coordenadora de estágio da escola.
<p>ATELIÊ PEDAGÓGICO 2:</p> <p>- Roda de conversa intitulada “Deixar falar/sinalizar”, usando imagens da produção dos alunos no curso, como jogos e histórias.</p> <p>- Usei a fotografia do armário do professor com seus arquivos-potência. Os registros fotográficos ocorreram durante a Mostra Pedagógica e Literária que acontece na escola anualmente. Para a pesquisa, usei fotografias da Mostra ocorrida em 2019, dentre as quais também estava o armário do professor arquivista.</p> <p>O presente ateliê ocorreu em março de 2021.</p>	<p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professores do curso que trabalham com os componentes da parte diversificada; coordenadora pedagógica e orientadora do estágio surda e ouvinte.
<p>ATELIÊ PEDAGÓGICO 3:</p> <p>- Durante esse ateliê usei as fotografias (registros realizados por mim durante o período de 2017 até 2019) de eventos/ações pedagógicas, tais como: reuniões, visitas, orientação, teatro, eventos culturais, plantios, dinâmicas organizadas por professores em sala de aula;</p> <p>- Para a organização do ateliê, também usei o <u>Saco das Palavras</u> disparadoras para deixar falar sobre “aquilo que te passa”. O referido ateliê ocorreu em março de 2021.</p>	<p>Participantes:</p> <p>Professores da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professora titular de turma de estágio; - Professora de componentes curriculares da parte comum e diversificada; - Coordenadora de estágio.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

²⁰ “[...] nunca se sabe onde uma conversa pode levar...uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra...e, ao entrar nela, pode-se ir onde não havia sido previsto...e essa é a maravilha da conversa...que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...E mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo...pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças...mantendo-as e não as dissolvendo...e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações...e isso é o que a faz interessante...por isso, em uma conversa não existe nunca a última palavra...por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes...” (LARROSA, 2003, p. 213).

3.2.1.1 Ateliê pedagógico 1

O ateliê pedagógico 1 ocorreu no dia 13 de dezembro de 2019 no turno da manhã, ou seja, no último dia do estágio dos alunos. Na destacada manhã, os quatro alunos estagiários percorriam o último trajeto da formação apresentando o relatório e suas experiências de estágio. A apresentação é feita para a comunidade escolar, participam familiares, professores, amigos e egressos do curso. Cada aluno faz a sua apresentação para uma professora externa à escola, mas que tem trânsito na educação de surdos. Na ocasião, a convidada foi a professora Claudia Sarturi²¹. Abaixo segue uma fotografia para compartilhar o momento de interação de um dos alunos estagiários em seu momento de apresentação da experiência de estágio. Nesta oficina não usei fotografias disparadoras, portanto, esta que está aqui é para anunciar a organização do ateliê. Na imagem estão professores da escola, o aluno estagiário e a professora convidada para assistir e fazer considerações acerca da apresentação dos relatórios de estágio.

Figura 7 – Aluno apresentando seu relatório de estágio



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

²¹ A professora Ms. Claudia Sarturi é docente surda da disciplina de Língua Brasileira de Sinais, vinculada ao Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria-RS.

Ao final das apresentações, convidei os quatro alunos estagiários e as professoras – que pudessem naquele momento pós-apresentação – para participar da roda de conversa inspirada no tema “Esperar não se sabe o quê” (LARROSA, 2018b), a qual compõe este ateliê 1. Na roda de conversa participaram:

- alunos estagiários: Adriano, Francisca, Taíse e Vitória – nesta tese serão mencionados com seus nomes;
- professores: para identificar os professores usarei as seguintes legendas, pois alguns solicitaram que fossem preservado seus nomes:

E. L.	
R. J.	
S. M.	

- E. L. é professora da escola desde o ano de 2001 e trabalha com Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio. Já lecionou os componentes curriculares de Matemática, Física e Didática de Ciências e trabalhou como coordenadora de Anos Finais e Médio na escola no período compreendido entre 2002 e 2010.

- R. J. é graduada em Pedagogia, Especialista em Educação de Surdos e Mestranda em Educação. Trabalha na escola desde 2006, assumindo 20 horas semanais e com convocação de 12 horas para trabalhar com o Curso Normal. No Curso Normal, lecionou os componentes de Estrutura e Funcionamento do Ensino; Fundamentos da Educação; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação; Didática Geral; Didática da Matemática, Didática de Estudos Sociais e Planejamento do Ensino. A professora já atuou na escola como intérprete, tem trânsito na escola em Anos Iniciais e já

assumiu turmas de 1º ano, 2º ano, 3º ano, Educação Infantil e atualmente trabalha com Ensino Médio Normal.

- S. M. é graduada em Letras-Libras e Psicologia, e também fez curso Médio Normal em uma escola de ouvintes de Santa Maria. Digo em escola de ouvintes porque a colega é surda, e em Santa Maria existem duas escolas com formação em Curso Normal: a Escola Cóser e a Escola Estadual de Educação Olavo Bilac, que já foi mencionada no início desta tese. A professora trabalha na escola desde o ano de 2001, quando foi contratada como estagiária pela Prefeitura Municipal de Santa Maria, e em 2015 foi contratada pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Ela leciona os componentes curriculares de Língua Brasileira de Sinais, Didática de Língua de Sinais, História da Educação de Surdos, Didática da Linguagem e Didática de Ensino Religioso e é orientadora de estágios do curso de formação de professores surdos da escola.

A apresentação acima intencionou descrever brevemente o envolvimento de cada professora com a formação dos alunos e com o próprio Curso Normal. Foi um detalhamento muito interessante para o posterior desdobramento da análise das falas.

A roda de conversa com esse grupo ocorreu numa manhã quente. Usando uma mesa retangular, com os convidados dispostos ao redor dela, ocupamos o espaço da biblioteca que naquele momento estava livre. A conversa durou em torno de uma hora e fizemos algumas rodadas com perguntas disparadoras. Digo fizemos porque a primeira rodada foi realizada pelas professoras que fizeram perguntas para os estagiários.

Problematizações que giravam em torno da relevância da formação; experiência de estágio e o sentimento de percorrer uma formação docente e possibilidades de continuar ou não a formação em uma graduação. Os alunos estavam entusiasmados por terem apresentado seus trabalhos de estágio, tinham rostos cansados, mas, ao mesmo tempo, estavam curiosos para saber acerca daquilo que as professoras traziam sobre os estágios.

Na sequência, os professores foram instigados a falar sobre a formação e a experiência que tiveram ao acompanhar os alunos em seus estágios como orientadora (no caso de S. M.) e como professora titular (R. J.).

Deixar falar durante a roda de conversa, possibilitar que o tema da formação escorra sobre essa casa habitada que é a escola permitiu uma fluidez e uma permeabilidade nos modos de escuta, de fala, de olhar o que era narrado naquela experiência singular. Tratou-se de um exercício em que a pesquisadora está implicada, pois também habita esta casa onde hospeda e é hospedada.

Trata-se de um bom início de conversa na minha pesquisa, já que a primeira oficina realizada foi, sem dúvida, um disparador para uma professora/pesquisadora que é presença e que tem em seu ofício a vontade de uma outra palavra, um outro texto e uma outra escrita, para assim iniciar novos inícios. Uma vontade que suspenda a escola e que possibilite que ela seja um espaço de tempo livre, um lugar de sentidos, e não um lugar do como fazer. Que provoque o pensamento e que, portanto, ensine a pensar e não a dar respostas. Nesse sentido, a roda de conversa não poderia ser um aglomerado de pessoas, e sim uma possibilidade de trabalho coletivo.

Esse coletivo da roda de conversa originou achados para esta pesquisa, cheios de sentidos e mobilizadores do meu pensamento, movimento que reverberou em outros movimentos da pesquisa, instituindo outras oficinas pedagógicas e novos jeitos e maneiras de estar e viver a pesquisa no espaço oficineiro que é singular. Afinal, “as regras se herdam e se aprendem (são comuns), mas a maneira como cada um lhes dá vida é em cada um singular” (LARROSA, 2018a, p. 290).

A proposição desta oficina foi provocar inquietudes, aberturas e levar os olhos para passear, apontar possibilidades outras de respiros e de outras tantas experiências, esperando não se sabia o quê na pesquisa, pois o fluxo foi peculiar e alimentado pela memória das marcas de cada um (MACHADO; ALMEIDA, 2016). Marcas que me desassossegaram e que, em ocasiões, foram a causa de meus estranhamentos (ROLNIK, 1993) e convidaram-me à travessia da escrita desta tese em tempos de germinação.

Importante destacar que toda a materialidade que se desprende desse ateliê foi registrada em meu diário de campo. Diário que esteve sempre comigo, em minha sacola de materiais da escola ou sobre a mesa durante as reuniões e orientações de estágio, bem como nos momentos de atividades fora dos muros da escola.

Para dar uma breve pista do que foi falado pelos quatro alunos no momento da roda de conversa, trago um destaque muito interessante quando a professora E. L. pergunta:

— Agora finalizando o Ensino Médio, vocês farão Enem?

Todos responderam que sim. Posteriormente, dando sequência à conversa, ela pergunta:

— Algum de vocês fará a opção no Enem por algum curso de licenciatura, intencionando ser professor?

Dos quatro alunos questionados, apenas um respondeu que sim. Aquele acontecimento foi inusitado para as professoras, pois não esperavam aquela resposta. Contudo, a professora titular da turma em que ele fez o estágio afirmou que ele se envolveu com a prática, brincava com os pequenos, rolava no chão, colocava as crianças de forma muito próxima a ele, denotando muita afetividade, especialmente no momento da interação dos alunos com as atividades desenvolvidas. Um acontecimento que deu pistas, talvez, para algo que nós professores ignorávamos nele foi a potência para ser professor. E para os outros três alunos que responderam sobre fazer curso de dança, curso de fotografia, o Curso Normal não foi impactante?

Um elemento que se desprende dessa materialidade diz muito sobre a relevância ou não da oferta de um curso de formação de professores para surdos nos dias atuais. Esse foi um imperativo muito forte na década de 90 e início de 2000, quando havia uma reivindicação da comunidade surda e a necessidade de formação de professores surdos para difundir e trabalhar com o ensino da Libras nas escolas ou em cursos de diferentes abordagens. E, sobretudo, era um marcador da necessidade de fortalecer a educação bilíngue para surdos, bem como a centralidade da cultura e da identidade surda no processo de escolarização de pessoas surdas.

Tais anunciadores discuto de forma mais detalhada nos capítulos que seguem, já levantando outros tantos questionamentos que atravessaram meu corpo pensamento ao longo deste trabalho.

3.2.1.2 Ateliê pedagógico 2

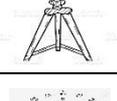
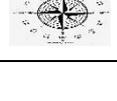
Figura 8 – Fotografia da Mostra Pedagógica e Literária ocorrida na escola²²



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Este ateliê ocorreu no dia 9 de março de 2021, das 9h30 até às 11h. Organizei a atividade via Google Meet, devido à pandemia de Covid-19. Participaram do ateliê os mesmos professores que estiveram no ateliê 1 e mais cinco, perfazendo um total de oito docentes.

Identifiquei os professores conforme a legenda que segue:

E. L.	
E. Z.	
G. H.	
J. O.	
M. D.	

²² Os materiais da mostra foram fotografados e tais fotografias foram disparadoras para a organização deste ateliê, bem como do ateliê 3.

R. J.	
R. M.	
S. M.	

Neste Ateliê, além E.L, R.J e S.M já apresentadas em páginas anteriores, também contou com a participação dos seguintes sujeitos:

- E. Z. graduou-se em Educação Física pela UFSM em 1999. Em 2004, ingressou na escola Cóser como professora de Educação Física e cursou uma especialização em Educação de Surdos oferecida pela Unisc em parceria com o NUPPES e concluída em 2005. Em 2016, cursou especialização em Libras: tradução, interpretação e docência pela Universidade Tuiuti, do Paraná. A professora atua na escola nos componentes curriculares de Educação Física com todo o ensino básico. Atua com didática da educação física no Curso Normal. Assumiu em 2021 o Projeto de Vida com o Ensino Fundamental.

- G. H. é graduada em História pela UFSM desde o ano de 1996. Em 1998, inicia sua trajetória na rede pública estadual em Campo Bom, na Escola Técnica de Contabilidade Trinta e Um de Janeiro, assumindo o ensino de História da 5ª à 8ª série (como assim era nomeada a classificação) e Ensino Médio. Em 2000, a professora assume na referida escola somente Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio com Geografia, História e Sociologia. Nesse período, também assume a docência em São Leopoldo e, em 2002, passa a lecionar somente nesta cidade. No ano de 2010, retorna para Santa Maria e passa a lecionar na Escola Cóser, assumindo os componentes de História e Geografia. A professora passa a aprender a Libras em serviço e em cursos oferecidos pela própria escola. Diante desse desafio assumido, inicia Licenciatura em Educação Especial, curso concluído em fevereiro de 2021. G. H. também é especialista em Libras-Educação de Surdos pela Universidade do Paraná (Unopar) (2016).

- J. O. graduou-se em 1987 no curso de Educação Física pela UFSM e em Letras-Libras (2011) pela Universidade Federal de Santa Catarina. No ano de 1994, prestou

concurso para a vaga de professor de Educação Física na rede estadual, foi aprovado nas provas teóricas, mas reprovou no exame médico por ser surdo. Precisou entrar com um pedido judicial para assumir sua vaga e, obtendo êxito, finalmente assumiu como professor da rede pública estadual. No mesmo ano, ingressou no magistério público municipal de Santa Maria via concurso. É professor na Escola Cóser desde 2001. Participou da implementação da escola, desde as reuniões para sua organização e luta pela autorização. Foi vice-diretor em três gestões (2002-2010) e diretor em duas gestões (2011-2018). É um dos professores de Libras da escola, leciona também Sociologia da Educação e Didática Geral para o Ensino Médio. Mesmo com formação em Educação Física, ele atuou somente por três anos (2001 até 2003) em tal componente curricular. J. O. realizou uma permuta do município para o estado, portanto, atualmente realiza sua docência somente na Escola Cóser, onde atua com carga horária de 40 horas semanais (à frente da coordenação de anos iniciais com 20 horas e nas demais em componentes curriculares).

- M. D. é Licenciada em História pela UFSM, curso que concluiu em 2004. É especialista em Pedagogia Gestora: Supervisão e Administração Escolar (2007) e também especialista em Libras e Educação para Surdos pela Universidade Norte do Paraná, curso concluído em 2015. Ingressou na escola no ano de 2010 e buscou formação na educação de surdos para atender a seus anseios diante da atuação como professora de surdos. Na escola já lecionou os componentes curriculares de Geografia, História e Didática. Atualmente, é coordenadora dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (20 horas semanais), bem como é professora de Geografia e História nas Totalidades e no noturno (20 horas semanais).

- R. M.: graduou-se em Educação Especial com ênfase em Educação de Surdos, em agosto de 1988, pela UFSM; Mestre em Educação pela mesma universidade (2003) e especialista em Gestão Escolar pela UFRGS (2009). Ingressou como professora estadual de Educação Especial/Educação de Surdos em 07/11/1991 e atuou nas escolas E.E. de 1º Grau Incompleto Borges do Canto - 1991/1992 e na Escola Estadual de Educação Básica Profª Margarida Lopes - 1992/1994. Também ingressou como professora municipal de educação especial de Educação de Surdos em 1994, atuando na Escola Municipal Duque de Caxias. A partir de 1994, assume a Supervisão de Educação Especial na 8ª CRE, de novembro de 1994 a março de 2001. Na ocasião,

coordenava o Grupo de Apoio à Educação de Surdos de Santa Maria (8ª CRE), que elaborou o Projeto de Reformulação do Ensino dos Surdos em Santa Maria com vistas à Criação de uma Escola para Surdos. No momento em que foi autorizado o funcionamento dessa escola, a professora foi convidada a assumir como Diretora indicada pela 8ª CRE para dar início ao seu funcionamento. Atuou como diretora da escola eleita por quatro gestões:

- 2002 a 2003: eleita em dezembro de 2001 para um mandato de 2 anos;
- 2004 a 2006: eleita para um mandato de 3 anos;
- 2007 a 2009: eleita para um mandato de 3 anos;
- 2010 a 2012: eleita para um mandato de 3 anos.

Em 02/02/11 assume a vice-direção da escola até dezembro de 2012, em função de um concurso na UFSM. De 2013 até os dias atuais leciona no Curso Normal nos componentes curriculares de: Didática da Linguagem, Didática de Ciências Humanas, Didática de Ciências Naturais, Seminário Integrado e Prática de Ensino I.

Abaixo segue o registro do ateliê com a participação dos professores, coordenadora e intérprete.

Figura 9 – Ateliê com professores realizado pelo Google Meet



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Para facilitar a projeção das fotografias na plataforma Google Meet, organizei uma apresentação de slides e projetava em duas telas, a fim de que os professores pudessem visualizar, e quando necessário fechava o slide para poder ouvi-los e vê-los de forma mais atenta. Importante destacar aqui sobre imagem/fotografia para uma compreensão mais específica:

A imagem, mais do que apenas ilustrar, ornar um texto, representa, descreve, narra, simboliza, expressa, brinca, persuade, normatiza, pontua e educa, além de enfatizar sua própria configuração e chamar a atenção para o seu suporte - a linguagem visual. Concebo que as imagens (texto) se somam aos discursos. Daí a escolha das imagens como um instrumento no sentido de acrescentar à pesquisa, aos dados discursivos (SCHWENGBER, 2012, p. 266).

Enquanto visualizavam as fotografias, os professores falavam, conversavam, as vozes por vezes vacilavam, se calavam, mãos se aquietavam; mas os olhos sempre atentos. Professores muito respeitosos, entendendo a relevância daquele momento. Foi um ateliê em que transbordavam possibilidades de falar, mas, ao mesmo tempo, de ouvir o outro. Pareciam entender aquele momento como uma aula, acionavam o dispositivo “levantar a mão” para falar. Expunham seu pensamento, em seguida, o colega fazia um complemento e assim sucessivamente.

A partir da proposição deste ateliê fui mobilizando, acionando e colocando em funcionamento a problematização que orienta este estudo. Os professores disparavam falas e eu as relacionava a uma torneira pouco ou muito aberta, da qual a água que sai pode ser mais escura, com sabor, e até mesmo enferrujada. Assim foi o ateliê: professores discorrendo falas aos poucos, alguns mais, outros menos, mas a potência do encontro esteve ali no detalhe, independentemente se a torneira foi pouco aberta ou se a água que saía dela não era abundante. Muitas maneiras se entrecruzaram naquele momento, o que me faz lembrar de Larrosa (2018a, p. 290):

A maneira singular em cada um dos mestres encarna uma relação com o mundo através do ofício, e como essa maneira singular se inscreve em tradição, em uma comunidade e em regras herdadas. Nesse sentido as regras se herdam e se aprendem (são comuns), mas a maneira como cada um lhes dá vida é em cada caso singular.

Nessa esteira, destaco que cada aluno percorre de maneira muito singular seu caminho ao longo do curso. Eles percorrem, por exemplo, vários componentes curriculares de Didática. Durante esse trilhar, os professores titulares surdos e

ouvintes desses componentes produziram, com seus alunos, vários jogos pedagógicos, materiais, livros de histórias, pastas de atividades, roteiros de aula, planejamentos, ou seja, uma produção significativa e vasta para que os alunos pudessem usar em seus estágios e para que se constituíssem professores de surdos.

As fotografias projetadas aos professores foram resultado de um evento que ocorre na escola ao final de cada ano letivo, a “Mostra Pedagógica e Literária”. É um evento anual, organizado em sala ampla, clara e arejada, onde cada professor tem um espaço para mostrar a produção realizada pelos alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (aqui o foco foi o Ensino Médio-Curso Normal). É importante destacar que a última mostra (quando fiz o registro fotográfico e selecionei algumas para o ateliê) ocorreu em novembro de 2019, pois em 2020 tivemos o impedimento de estar na escola devido à pandemia.

Essa atividade da mostra é um marcador da construção coletiva da escola que, no contexto deste trabalho, não é entendida simplesmente como interação entre pessoas ou um experimento, mas sim como disparador coletivo de experiências que são particulares, singulares, ou, dito de outra forma, uma “experiência como aquilo que me passa” (LARROSA, 2011).

A organização da “Mostra Pedagógica e Literária” realizada por alunos e professores ocorre nos três turnos, ficando aberta durante uma semana. Quando é encerrada, os professores recolhem a produção conjuntamente com os estudantes. Cada professor organiza a seu modo, em pastas ou caixas, e cada aluno leva sua produção para casa, pois o encerramento da mostra culmina com o final do ano letivo. É importante sublinhar que essa atividade fica aberta para a comunidade e para as famílias, que costumam ir até a escola para conferir a produção dos estudantes. Eles fotografam e, caso queiram, podem publicizar a produção nas redes sociais.

É muito interessante a admiração que os próprios professores têm ao ver a produção dos alunos coordenados por seus colegas. Muitas vezes, um professor não sabe o que o colega tem possibilitado de experiências pedagógicas com seu grupo de alunos na sua oficina pedagógica. Muitos colegas comentam na sala dos professores e durante as reuniões pedagógicas sobre determinada produção na oficina coletiva de um ou outro colega de forma admirável.

Ao término da mostra ocorrida em 2019, imediatamente registrei, por meio de fotografias, todo o material produzido pelos alunos do curso e, ao final, selecionei dez das fotografias para compor tanto o ateliê quanto a roda de conversa com oito

professores da escola: dois surdos²³, cinco ouvintes e uma professora ouvinte que exerce a função de professora (20 horas) e de coordenadora pedagógica (20 horas).

Na sequência, segue uma das fotografias utilizadas dentre as dez escolhidas para a realização da reunião.

Figura 10 – Produção dos estagiários do curso



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Durante o ateliê, num primeiro momento passei a mostrar duas fotografias por vez, solicitando que o/a professor/a que tivesse vontade pudesse falar sobre “aquilo que lhe passa” no encontro com as fotografias. Esse movimento foi organizado para deixar os professores falarem acerca das sensações que as imagens provocaram, no sentido de que pudessem falar sobre essa experiência de professor-oficineiro. O que passa na imagem? Como passa? De que forma as imagens aconteceram para os professores no momento em que viram a fotografia? Em que lugar a vocação para a docência aparece nas imagens? De que forma elas reverberam nos alunos surdos que estão em formação para serem professores?

Essas foram as diferentes problematizações realizadas nesse ateliê 2, composto pelos registros da mostra pedagógica (momento 1) e, posteriormente, o

²³ Durante a atividade eu contei com a presença de professores surdos. Nesse sentido, contratei uma tradutora intérprete para realizar a interpretação. A referida profissional é servidora da UFSM e atua na instituição como intérprete, tendo largo trânsito em interpretação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade.

encontro pelo Google Meet (momento 2) com professores formadores e coordenadora pedagógica da escola.

As problematizações mencionadas durante esse segundo ateliê como o “deixar falar sobre aquilo que te passa”, inspirado em Larrosa (2018), emergiram da experiência dos professores acerca do inusitado. Meus olhos passearam durante a roda, como alguém que espera não se sabe o quê (LARROSA, 2018b), espreitando palavras de fuga, ou seja, aquilo que escapou do esperado, rompeu com palavras de ordem, permitiu potências do mínimo, constituindo assim novos endereçamentos, a partir do detalhe do que foi anunciado pelos professores que ali estavam.

Ao atentar para as falas produzidas nos encontros com os professores durante as rodas de conversa, passei a olhar para os disparadores impulsionados pelas vozes, silêncios, murmúrios e rostos daqueles que estiveram ali. Não tratamos de definir, conceituar, dominar aquilo que as imagens impulsionaram e sim atentar para aquilo que foi disparado por elas. Afinal, “todo o objeto ou acontecimento é uma fonte inesgotável de possibilidades que abarca um infinito de sentidos, apesar de sua limitação material” (PEREIRA, 2012, p. 190).

3.2.1.3 Ateliê pedagógico 3

Espreitando os atravessamentos dos ateliês pedagógicos 1 e 2, fui compondo e organizando o ateliê pedagógico 3 como uma continuidade do ateliê 2, para seguir olhando para as falas dos professores ligados à formação do curso. O convite foi feito aos professores e o ateliê ocorreu no dia 11 de março, das 9h30 às 10h30. Participaram aqueles professores que estiveram no ateliê 2 e então continuamos o movimento “deixar falar”.

Para essa roda, também contei com a presença da mesma intérprete que participou do ateliê anterior. Para dinamizar a reunião, elegi 10 fotografias que abarcassem momentos de interação dos alunos surdos em atividades do Curso: estágio profissional, construção de materiais pedagógicos, interação em atividades fora da escola, organização para a formatura, reuniões de planejamento de estágio, reunião com a comunidade em geral. Seguem duas fotografias disparadoras que foram usadas nesta oficina.

Figura 11 – Alunos formandos sendo fotografados no espaço da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 12 – Professora de Ciências com produções dos alunos que retirou de seu armário-arquivo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Essas interações com as professoras na roda de conversa foram provocadoras de discursividades acerca da formação dos alunos. Nesse sentido, o deixar falar foi muito produtivo para iniciar a atividade da roda. Falas que compuseram névoas, dispararam dores, afetamentos e caminhos em diferentes direções.

Na condição de pesquisadora, coloquei-me à espreita e atenta aos movimentos das falas. Registrei todos esses momentos no diário de campo que me acompanhou

durante os quatro anos do curso de doutorado. Contudo, minha memória como professora da escola foi constantemente povoada por flashes, respingos, frestas de lugares, situações, perturbações as quais vivi enquanto professora e coordenadora dos estágios.

Lembro de um destaque feito pela professora de ciências, contando uma conversa que teve com um aluno da escola que se queixava de não estar conseguindo aprender matemática:

“– Como tua vó faz o pão em casa? – O aluno responde e ela segue perguntando: – Às vezes o pão da vó não fica perfeito, no sabor e no formato, não é?

E o aluno responde: – É verdade, às vezes o pão não fica bom.

Logo a professora dispara: – Pois é, da mesma forma acontece na sala de aula quando o aluno não consegue compreender ou fazer alguma atividade. E continua: – Às vezes conseguimos, às vezes precisamos perguntar para o professor, precisamos fazer novamente a atividade e assim sucessivamente. Aprender na escola é como aprender a fazer o pão. Nem sempre é perfeito.”

Foram encontros como esse que possibilitaram a minha escrita orgânica, possibilitaram uma escrita vinculada à vida que, por meio das minhas escutas e olhos atentos, foram construindo meu texto.

Aliançada ao movimento de olhar as fotografias e deixar falar, organizei para o mesmo ateliê uma sacola com algumas palavras referentes à formação de professores para provocar outros disparadores que, porventura, não houvessem aparecido ao longo da conversa que fizemos usando as fotografias. As palavras que escolhi para deixar falar têm relação com formação de professores, oficina e ofício. Palavras moventes, ou seja, palavras que se sentem e que geram movimentos.

Quadro 8 – Palavras disparadoras elencadas pela autora para a realização do ateliê

VOCAÇÃO
ALUNO
PROFESSOR
CURSO
MANEIRAS
EXPERIÊNCIA
ACONTECIMENTO
TEMPO
AMOR
PLANEJAMENTO

Fonte: Quadro construído pela autora (2021).

A palavra era retirada da sacola por mim de forma aleatória, e os professores eram convidados a falar sobre o atravessamento disparador de tal palavra, relacionando-a ao contexto da escola formadora de professores surdos. Das dez palavras inseridas na sacola, que foram escolhidas por mim a partir da ideia de que seriam as mais relacionadas ao ofício de professor, eu retirei apenas três para serem usadas na pesquisa (PLANEJAMENTO, MANEIRAS, PROFESSOR), pois percebi que a proposição seria muito extensa, tendo em vista o grande investimento de problematizações e participação dos professores na atividade.

Nessa proposição, os professores foram buscar em suas memórias arquivistas os sentidos daquilo que foi possível deixar escorrer por meio da fala, do silêncio, das expressões do rosto acerca de suas vontades de fala. Deixar vir à tona de forma porosa o que estava nas entranhas do professor oficineiro, tornando visível o arquivo-professor.

Fotografias e palavras retiradas da sacola: estratégias do plano do visível, que buscaram na memória dos professores muitos vazamentos sobre ser professor de surdos em formação docente. Nessa esteira, lembro do método de pesquisa desta tese e de seu significado:

[...] o termo autoetnografia e suas relações com a produção do conhecimento, 'foi sendo' (e a necessidade do gerúndio perdoará a má construção gramatical) por mim construído a partir de uma constelação de interesses e curiosidades pessoais que, em determinado momento, encontraram respaldo em teorias e pesquisas prévias. (VERSIANI, 2005, p. 25).

As conversas apresentadas pelos professores nessa oficina tiveram um significado estético e abarcaram infinitas possibilidades. Foram muitos corpos e pensamentos acionados ali e que jorravam no deixar falar uma experiência de professor formador tomada de armadilhas, acontecimentos que fizeram brotar em mim possibilidades outras de olhar para a escola formadora de professores surdos.

O meu passeio pelos ateliês e a transpiração daqueles professores que participaram da roda de conversa foram de extrema relevância. Digo isso porque sem a generosidade e o compromisso de cada professor e professora, não seria possível tamanha fluidez e amplitude da materialidade desta pesquisa a partir do humano.

Para finalizar este capítulo, destaco que o caminho metodológico da pesquisa percorreu o método da autoetnografia e apresento num quadro, de forma resumida, a

organização da materialidade da pesquisa, a qual foi registrada por meio de diário de campo, fotografias e filmagens.

Quadro 9 – Síntese da materialidade da pesquisa

MATERIALIDADES	
Documentos	Ateliês
<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Político-Pedagógico da escola; - Regimento escolar do curso; - Matriz Curricular do Curso; - Resolução CEED nº 252/00; - Parecer nº 451/2001; - A educação que nós surdos queremos; - Decreto 5.626/2005; - Resolução CEB/CNE nº 2/1999. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ateliê 1: com alunos estagiários e professores; - Ateliê 2: com professores e coordenação; - Ateliê 3: com professores e coordenação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

- PARTE 2 -
A ARTESANIA NO OFÍCIO ESCOLAR

4 A ESCOLA DE SURDOS COMO POTÊNCIA DE ESCOLA



Problematizar a formação docente afastando-me um pouco da formação e aproximando-me da experiência é o que me move neste trabalho e, mais especificamente, neste capítulo. Ao olhar para o campo discursivo da formação do professor, identifico marcas de uma visão romantizada de educação. Há um enredo naturalizado nesse processo: o profissional professor deverá ser formado para emancipar e, conseqüentemente, formar o outro (o estudante), tendo uma responsabilidade pela constituição de alunos críticos, autônomos e reflexivos, atentos para com a sociedade, ou seja, profissionais comprometidos com a transformação da sociedade.

Nessa esteira, tenho compreendido que a formação está intimamente ligada à profissionalização, processo que muitas vezes é duramente técnico e compartimentado.

O vocabulário profissão exerce um fascínio sobre os sujeitos sociais porque sugere algo positivo. A esse respeito, Cunha (1999) lembra que “dizer que alguém tem um comportamento profissional é dizer que tem competência técnica, discernimento emocional, responsabilidade e capacidade para resolver problemas no âmbito da profissão” (p. 129). A ideia de profissionalismo está associada a este imaginário social, razão pela qual se opõe aos “procedimentos improvisados e pouco eficientes”. Demonstrar profissionalismo faz referência à noção de “profissionalidade”, que se reporta ao tipo de desempenho e conhecimento próprios da profissão. Como resume Cunha (1999), “profissionalidade é a profissão em ação” (p. 132). Traduz, assim, o processo pelo qual o professor constrói e reconstrói respostas práticas, ao se defrontar com as questões que se apresentam na sala de aula, na escola, na interação com os demais sujeitos (dos colegas de profissão aos pais), da comunidade onde atua e na sociedade em geral, as quais configuram seu modo de ser e de estar na profissão (FARIAS *et al.*, 2011, p. 97-98).

²⁴ A entrada feita neste capítulo, assim como nos capítulos a seguir, foi inspirada no livro “P de Professor” (LARROSA, 2018a).

A partir dos argumentos acima, segue outra posição voltada à formação pautada em ideias com as quais muitos de nós professores fomos formados, e que ainda formata o professor de um jeito que propõe características que devem ser seguidas por todos os que querem ser professores. Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005 *apud* FARIAS *et al.*, 2011, p. 98-99) apresentam esse argumento sobre profissão-profissionalização, elencando as seguintes características imprescindíveis:

a. possuir conhecimentos especializados de cunho intelectual e técnico; b. ter formação mais longa e de nível superior; c. ingressar na profissão por meio de procedimentos seletivos, ofertar serviço socialmente útil, desenvolver um código deontológico que norteie a ação profissional; [...] e. apresentar exercício autônomo e também responsável; f. controlar, por meio de mecanismos diversos, a qualidade técnica, o tom ético e, por conseguinte, o prestígio social da profissão.

A pergunta que sempre está permeando a educação: qual é o professor ideal? Como deve ser essa formação? Quais componentes curriculares devem compor a formação? Para encontrar tais respostas, programas de formação são pensados e implementados com o intuito de dar ao professor a capacidade necessária para lecionar e ser um bom docente, por meio de regras a serem aprendidas para seu sucesso.

A profissionalidade pode ser definida como a observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer. No entanto, estas regras nem sempre são muito precisas, estando sujeitas a uma permanente reelaboração pelos professores; uma parte do conhecimento pedagógico possui um caráter eclético no que diz respeito a capacidade de ordenar a prática [...] a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.) (SACRISTÁN, 1995, p. 77).

E na educação de surdos a pergunta que permeia também é esta: que professor de surdos queremos e formamos? Ao longo da história, foram inúmeros cursos formadores para educadores ouvintes capazes de lecionar para surdos. Entendia-se, especialmente nas décadas de 70 e 80, que os surdos eram reabilitáveis, portanto, o foco do trabalho pedagógico desses professores era fazer o surdo falar.

Foi nesse momento histórico de preocupação com a educação e a reabilitação dos deficientes no Brasil, no início da década de 60, que a UFSM instituiu seu primeiro curso de formação de professores para surdos, tornando-se pioneira e a única universidade a ofertar uma graduação em Educação Especial. Tal curso possui

enorme repercussão nacional, pois é um dos poucos que foram licenciados para trabalhar com surdos.

Essa graduação teve dois marcos propositivos. O primeiro foi reabilitatório, com uma grade curricular voltada à área da saúde (desde a década de 60 até meados de 1995), destinada à compreensão do surdo como alguém que precisa ser preenchido, pois não ouve e não fala. O segundo marco parte da compreensão de que o surdo é um sujeito que necessita adquirir a Língua de Sinais precocemente e que, portanto, é um sujeito visto a partir de sua especificidade linguística visual-manual e tem uma cultura que lhe é própria (a partir da década de 90 até os dias atuais).

Conforme Marostega (2015), o curso mencionado surge na década de 60, quando o médico Reinaldo Fernando Cóser, preocupado com a exclusão escolar de pessoas com deficiência auditiva, criou um curso de formação de professores para atender à demanda em Santa Maria. Entretanto, atualmente está balizado em uma perspectiva totalmente focada na educação, se formos analisar os componentes curriculares dispostos no curso, pois todos estão vinculados aos departamentos ligados à educação²⁵.

Outros dois importantes cursos de Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização²⁶ em Educação de Surdos, com uma base ligada às questões de identidade, diferença e cultura surda, foram organizados pelo Departamento de Ciências, Humanidades e Educação da Unisc com apoio do NUPPES/UFRGS²⁷. O primeiro ocorreu em 2002, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado nas dependências da Unisc, e foi coordenado pelas professoras Adriana da Silva Thoma e Francéli Brizolla (participaram desse curso diversos professores da Escola Cóser, dentre eles uma professora que compõe a pesquisa desta tese). O segundo curso ocorreu em 2006 nas dependências da Escola Cóser e foi coordenado pelas

²⁵ Para conhecer mais sobre a organização do curso de Educação Especial da UFSM ver a tese de Marostega (2015).

²⁶ Apresento esses dois exemplos de curso como marcadores temporais de uma virada na formação de surdos no RS, pois as discussões que permearam a possibilidade de implementação dos referidos cursos foram balizadas a partir de um outro pensar sobre a formação de professores: uma formação que insere o surdo no espaço educacional como um sujeito bilíngue e coloca a Língua de Sinais no centro de sua escolarização, relacionando-a às questões identitárias, culturais e metodológicas.

²⁷ O NUPPES teve importância decisiva, contribuindo para novos olhares na educação de surdos, especialmente na formação de professores e com produções textuais que culminaram em uma outra forma de narrar aos surdos e a sua educação. “Além disso, a universidade, em parte graças ao seu caráter público, tornou-se um lugar privilegiado, para o desenvolvimento de pesquisas que tinham, entre seus objetivos, a orientação das comunidades escolares na construção de uma outra forma de olhar e narrar os sujeitos surdos que estavam na escola” (LOPES, 2011, p. 12).

professoras Adriana da Silva Thoma e Cleidi Lovatto Pires. É importante ressaltar que as vagas foram abertas para surdos e ouvintes envolvidos com a educação de surdos, e que essa edição do curso foi solicitada por um grupo de professores da escola de surdos de Santa Maria que necessitava fazer uma formação que os qualificasse para trabalhar com alunos surdos numa perspectiva de educação bilíngue (dentre esses professores estão dois que fazem parte da pesquisa desta tese). Tal formação foi extremamente importante para qualificar o trabalho docente da escola e, conseqüentemente, favorecer os surdos de Santa Maria e região matriculados na Cóser.

Conforme o projeto de curso da Unisc, tais cursos apresentaram como objetivo central proporcionar um deslocamento das representações da surdez e dos surdos, bem como da sua participação nos processos educacionais, sociais, culturais e políticos. E ainda:

- Formar profissionais na educação de surdos que atendam às novas necessidades pedagógicas dos sujeitos e das comunidades surdas.
- Produzir mecanismos de imersão nas comunidades surdas para conhecer e reconhecer as necessidades educativas principais.
- Orientar o trabalho para as representações políticas e sociais que determinam o planejamento e o desenvolvimento da pedagogia para surdos.
- Refletir sobre a oposição de modelos de representação pedagógicas na área da surdez.
- Desenvolver experiências comunitárias em relação à língua, identidades, arte e cultura dos surdos.
- Capacitar os futuros especialistas para realizar interfaces com áreas da tecnologia, informática, sendo críticos com esses discursos e práticas.
- Estabelecer um perfil docente não governado pela escolarização e/ou institucionalização dos surdos, mas com base nas experiências comunitárias e regionais (UNISC, 2006, p. 5).

Esses dois cursos de especialização tiveram importante objetivo no que tange à organização das escolas, pois foram pensados para formar professores especialistas em educação de surdos (surdos e ouvintes) que já fossem licenciados em alguma área e estivessem trabalhando com surdos em alguma escola pública estadual, ou com interesse de trabalhar futuramente. O curso ocorrido na escola de surdos Reinaldo Fernando Cóser foi um exemplo claro dessa necessidade, pois do grupo de alunos do curso formado por 13 professores, apenas 3 não estavam vinculados à referida escola como professores. Havia a necessidade de que esses docentes, já atuantes, aprendessem a Língua de Sinais para poderem ser professores de surdos, e a grade curricular do curso oferecia esse componente curricular (inclusive

a Língua de Sinais Escrita). Também era imperioso discutir/problematizar acerca da escola bilíngue para surdos, por isso, do ponto de vista pedagógico, entendia-se que “dominar” a Língua de Sinais seria o mínimo necessário para trabalhar com surdos numa escola bilíngue.

Outro significativo curso de formação foi o Letras-Libras²⁸, organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)²⁹ e impulsionado a partir do Decreto nº 5.626, de 2005, que aponta para alguns aspectos diferenciados na e para a formação de professores de Libras de modo geral (BRASIL, 2005).

O decreto, em seu capítulo II, inclui a Libras como componente curricular e a torna obrigatória para o exercício do magistério em nível médio e superior, tanto em escolas públicas quanto privadas, nos municípios, estados e no Distrito Federal, e destaca a exigência para os cursos de licenciatura em Educação Especial, Pedagogia, Curso Normal, enfim, em todos os cursos de licenciatura. No capítulo III constam orientações para a formação de professores e instrutores de Libras. Para atuar como docente de Libras nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior, a formação deve ser de nível superior, em cursos de Libras ou de Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Destaca-se, ainda, que as pessoas surdas terão prioridade nesses cursos de formação. Já a formação para o ensino de Libras para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental poderá ocorrer em curso de Pedagogia ou Curso Normal Superior em Libras e Língua Portuguesa Escrita, viabilizando a formação bilíngue. O decreto também admite a formação em Curso Médio Normal – que viabilize a formação bilíngue em seu currículo – para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais como professor de Libras (BRASIL, 2005).

A implementação do curso de Letras-Libras na modalidade a distância somente foi possível em virtude desse amparo legal e teve o apoio do Ministério da Educação. Foram cursos de licenciatura e bacharelado organizados para formar professores e tradutores e intérpretes de Libras. Em 2005, a criação do curso foi aprovada em todas as instâncias da UFSC. Em 2010, formaram-se as primeiras turmas em 16 estados brasileiros – 389 licenciados – e, em 2012, a segunda – 312 bacharéis e 378

²⁸ Sem dúvida foi um marcador na educação de surdos, pois enfatizava formar professores surdos. O edital do curso previa o maior número de vagas para surdos em detrimento das vagas para ouvintes, com foco na difusão e ensino da Língua de Sinais na formação de licenciados, especialmente.

²⁹ Eu tive a oportunidade de atuar como tutora neste curso, no polo da UFSM, nos anos de 2006 e 2007.

licenciados (QUADROS, 2015). Segundo Quadros (2015), o objetivo de formar profissionais em diferentes estados era o de torná-los multiplicadores de formação em Língua de Sinais em todo o território brasileiro, afinal, era muito precária e deficitária a formação de profissionais para atuar como professor de Libras. É importante destacar que a primeira turma de licenciados em Letras-Libras foi composta por 90% de alunos surdos.

Um relevante trabalho que trata da formação/atuação de professores surdos é a dissertação de mestrado de Daniel Carvalho (2016), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O autor organizou sua dissertação em três grandes grupos: o primeiro faz referência às pesquisas sobre professores surdos realizadas por pesquisador surdo; no grupo dois aborda a docência surda a partir de uma perspectiva ouvinte; e no terceiro grupo discorre sobre pesquisas que concordam com a possibilidade de docência surda.

Na trama discursiva de sua dissertação, o autor anuncia a necessidade de o surdo ter amor e paixão pelo que leciona, pois o professor não pode ser apenas um transmissor de conhecimentos. Para além disso, Carvalho (2016) propõe uma diferença entre o surdo professor e o professor como surdo, sendo que o primeiro se refere à importância de que os alunos se interessem sobre o tema tratado pelo professor, enquanto o segundo está apenas “[...] preocupado com temas de identidade e cultura surda, ou seja, aquele professor surdo que deverá transmitir todo o conhecimento para dentro do universo surdo” (CARVALHO, 2016, p. 140), sendo um modelo de identificação.

O autor, ao final do trabalho de pesquisa, propõe optar pelo uso de SURDO PROFESSOR para sair um pouco do termo surdo e se aproximar do termo professor. O foco, para Carvalho (2016), está muito centrado em ser surdo e não em ser professor, ou seja, há a necessidade de que o surdo assuma a docência.

Outra importante contribuição à pesquisa acerca da formação do professor surdo é a de Reis (2007). Em um de seus textos, ela discute com muita propriedade sobre o surdo professor e afirma que este se constitui professor a partir do seu jeito, a partir da sua cultura, com atravessamentos identitários diferenciados e com a Língua de Sinais. A autora ainda destaca que ser professor é uma questão identitária e não um molde/modelo a ser seguido. Esse constituir-se professor não pode ser problematizado de forma simplista, com base em uma identidade fixa, pois tal

concepção advém do senso comum e não contempla a complexidade do ser professor surdo.

[Trata-se de] entender a partir de um processo de identificação como sendo aquilo que pode vir a modificar o modo de explicar questões ligadas à cultura, identidade, diferença, língua de sinais e sobre o jeito de ser professor surdo no momento em que se dão os processos identificatórios. [...] Acredito que o processo identificatório acontece e provoca uma transgressão pedagógica no jeito que os professores surdos ensinam (REIS, 2007, p. 89-90).

As formações docentes surdas referidas neste capítulo foram marcadas por alguns momentos significativos, como o anunciado por Reis (2007), no início da década de 90, referente à urgência pela oficialização da língua de sinais. Além disso, havia a necessidade de reconhecimento e valorização da língua de sinais e essa foi a centralidade de muitas discussões e pesquisas, especialmente nas produções de dissertações e monografias em todo o país (mais especificamente no RS). Temáticas recorrentes relacionadas às identidades surdas foram balizadoras de uma cultura surda.

Outro evento que contribuiu para a formação de professores surdos foi o Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, ocorrido em Porto Alegre em 1999, já citado nesta tese. Esse evento foi intensificador e organizador das lutas voltadas às discussões socioantropológicas da surdez (identidade, cultura, língua de sinais), que estavam na contramão das políticas de educação inclusiva do Ministério da Educação na época.

Essas discussões passaram a culminar em outras lutas, especialmente voltadas à organização de espaços, ou melhor, à criação de escolas bilíngues para surdos. Os cursos de formação se organizaram nesse sentido (a exemplo dos cursos citados neste capítulo), passando então a oferecer componentes curriculares de Estudos Surdos em Educação e comportando componentes relacionados à educação e diferença, que passam a colocar o surdo como um sujeito da diferença linguística e não da falta pela “incapacidade de ouvir”.

Como exemplo, destaco a composição da grade curricular do curso de Especialização em Educação de Surdos (oferecido em parceria com SEDUC-UNISC-NUPPES), que se afasta dos cursos de formação atrelados à educação especial, ao apresentar os seguintes componentes curriculares:

1. A Educação de Surdos na Educação Especial e na Educação Geral – tinha em seu bojo uma discussão de afastamento da educação de surdos em relação à

educação especial, pois analisava justamente os documentos organizados pela comunidade surda, fazendo um paralelo com as políticas inclusivas do Ministério da Educação.

2. História, Cultura, Comunidade, Identidades e Artes dos Surdos – sua proposição era discutir a produção de significados culturais e visuais na educação de surdos, dando destaque a expoentes na educação de surdos, especialmente personagens surdos.
3. Língua Brasileira de Sinais – componente teórico-prático de Língua de Sinais com carga horária significativa, mas que certamente não é o suficiente para seu domínio; é, sem dúvida, um sinalizador para a formação de caráter bilíngue desse professor que busca uma especialização na área.
4. Projetos e Planejamento na Educação e Escolarização de Surdos – a problematização se deu a partir de diferentes espaços educacionais para surdos, como escola inclusiva, classes para surdos, escolas bilíngues e o espaço pensado para os surdos nas universidades.
5. Currículo e Estudos Surdos em Educação – componente que apresentou as teorias sobre currículo existentes, relacionando-as à sua prática e teorização no campo da educação de surdos.
6. Linguística e Educação de Surdos – aqui os estudos foram balizados para problematizar com os alunos do curso a importância da língua de sinais, bem como chamar a atenção para sua organização linguística, demarcando sua organização cerebral, suas regras e alguns aspectos metodológicos de ensino da língua.
7. Processos e Práticas de Avaliação – outra proposição que movimentou o olhar para a avaliação escolar do surdo, ou seja, problematizou as normas de produção escrita do português pelo aluno surdo, direcionando a valorização da avaliação desse aluno com base na língua de sinais.
8. Interfaces na Educação de Surdos – componente curricular que objetivou analisar o pertencimento dos surdos em diferentes contextos, bem como a interferência destes para o desenvolvimento da representação da surdez na família, na saúde e nas tecnologias. Aqui havia a necessidade de marcar alguns espaços como necessários aos surdos, por exemplo, a necessidade de as famílias de filhos surdos saberem a língua de sinais. Ainda que a saúde estivesse atravessando o componente curricular, esse atravessamento ocorria

no sentido de afastar a surdez da visão clínica. As tecnologias, por sua vez, chamavam a atenção para seu uso no sentido de melhorar a inserção dos surdos de uma forma geral na sociedade – o olhar não foi tão pontual quanto ao uso da tecnologia para implementar metodologias em sala de aula para o ensino de surdos. Observação: no momento da implementação do curso, este componente foi desdobrado em Educação dos Surdos e Família e Educação de Surdos e Novas Tecnologias.

9. Seminário Temático – antes da construção das monografias pelos alunos, foi ofertado este componente com o intuito de discutir acerca de relatos de experiências surdas de alunos de graduação e pós-graduação, bem como desafios e possibilidades.

O referido curso³⁰ é marcador de uma ação potente em termos de propor uma formação em educação de surdos com outra “cara”, ou seja, nele houve um tensionamento e, ao mesmo tempo, um acento muito forte em termos da temática linguística. Nos objetivos das diferentes disciplinas houve uma marcação na língua de sinais. Mesmo que durante a implementação desses cursos organizados pelo NUPPES a língua de sinais já estivesse oficializada, muitas discussões acerca do bilinguismo na educação de surdos eram urgentes.

Neste cenário as demandas em relação à educação de surdos tomam outros contornos, criando necessidades de outros perfis docentes na escola de e para surdos. Diante disso, os gestores das políticas educacionais em nosso estado iniciam aproximações junto ao NUPPES/UFRGS no sentido de estabelecer parcerias que respondessem a essas demandas. Alunos surdos se inserindo em espaços educacionais antes não preocupados com sua presença, a ampla divulgação do documento da Feneis³¹ propondo outras formas de pensar a educação de surdos, tornam-se balizadores para que as secretarias de educação se preocupem em pensar seus projetos de formação de professores (KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 4).

³⁰ Curso mencionado nesta tese em sua primeira edição. É necessário destacar que outra edição foi proporcionada pelo NUPPES em parceria com a 8ª CRE - via Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser e Unisc - em Santa Maria/RS. Quanto à organização curricular do curso em sua 2ª edição, saliento que o componente de Língua de Sinais teve carga horária aumentada e houve a inserção da disciplina de Língua de Sinais Escrita.

³¹ Trata-se do documento “A educação que nós surdos queremos”, publicado na revista Feneis de 1999 (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS, 1999).

Trata-se de um movimento forte de resistência acerca das políticas de inclusão escolar nacional³², ou seja, a inserção de sujeitos públicos-alvo da educação especial nas classes comuns de ensino. Nesse sentido, os cursos de formação vão trilhando uma perspectiva afastada da anormalidade surda, conforme descrevem Klein e Lunardi-Lazzarin (2011, p. 5-6):

[...] os cursos de formação de professores na área da Educação de Surdos no RS eram organizados, quase que na sua totalidade, pela Secretaria Estadual de Educação – SEC/RS seguindo um modelo atrelado a concepções oralistas e reabilitadoras que nesse momento vinham encontrando resistências e contestações. Diante disso o Nupes foi procurado pela Secretaria Estadual de Educação a fim de construir uma proposta que viesse a estabelecer uma ruptura com o modelo anterior, procurando atender as discussões emergentes que resignificavam a surdez como diferença, tendo como marca preferencial a experiência visual dos surdos, materializada na Língua de Sinais e na luta pelo seu reconhecimento social e cultural [...] Essa proposta de formação docente, elaborada pelos membros do Nupes, estava respaldada em dois eixos: a) compreensão/entendimento da surdez como experiência visual, e b) o currículo das escolas de surdos pensados a partir da pedagogia das diferenças. Daí, articularam-se disciplinas que procuravam enfatizar aspectos culturais, linguísticos, comunitários e históricos dos surdos como elementos base para se pensar práticas curriculares e pedagógicas nas escolas.

Havia um eixo curricular baseado numa perspectiva socioantropológica na educação de surdos que possibilitava uma virada epistemológica no jeito e na perspectiva de se pensar a escola para surdos. Esse deslocamento epistemológico era atravessado por um fio condutor que colocava no centro da formação o professor, para que trabalhasse na escola, especialmente na bilíngues, a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda.

Os cursos de formação apresentados aqui são tomados, no contexto deste estudo, como um marcador temporal no sentido de pensar que foram impulsionadores de uma nova experiência de ser professor de surdos, bem como de compreender que as possibilidades pensadas pelo NUPES para a formação no campo da educação de surdos acabaram por nortear outras tantas problematizações que hoje fazemos acerca da formação de professores para trabalhar com surdos: Que escola queremos para surdos? É possível engessar essa escola a partir de formações? O bilíngue nas escolas de surdos tem “dado conta” de conduzir metodologicamente práticas bilíngues? O que são práticas bilíngues na escola para surdos e o que são práticas

³² Entende-se, diante do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a pessoa surda como parte desse público.

bilíngues em escolas comuns de ensino, numa perspectiva das políticas de inclusão? O que significa formar um professor bilíngue? São perguntas que tensionei o tempo todo ao longo do curso de doutorado, mas que, sem dúvida, me inquietam constantemente enquanto professora de surdos em uma escola bilíngue para surdos, e que acabaram levando-me a buscar um doutoramento para tentar problematizá-las.

4.1 A ESCOLA DE SURDOS: O REVERBERAR DA FORMAÇÃO NA ESCOLA

Tensionar acerca do espaço educacional no qual atuo há quase vinte anos e pensar acerca do espaço de formação que a escola propõe dá sentido e possibilidades de continuar atuando como professora, pois pesquisar é um compromisso para mim. E minhas perguntas são tensionadoras/impulsionadoras de meu pensamento: o que tem uma escola formadora de professores surdos que a diferencia das demais escolas formadoras? Ao mesmo tempo penso: ela é uma escola, apenas uma escola, com toda a sua arquitetura, política e proposição. A escola de surdos tem desafios de uma escola, tem problemas de escola, afinal, ela é uma escola. E assim sucessivamente os questionamentos borbulhavam e seguem borbulhando, pois agora as perguntas já são outras.

Ocupo-me cotidianamente de um desconforto profissional diante da escola que foi sonhada e da escola implementada, da qual fiz parte o tempo todo. Entretanto, entendo o espaço da escola formadora como um lugar potente e repleto de experiências que estão lá e que ficam enclausuradas, talvez por conta de o professor da escola ou o próprio escolar da formação não se entenderem como sujeitos da experiência formativa. Ou, quem sabe, é pela falta de tempo que as experiências passam e não são narradas, oferecidas e entendidas como um lugar onde existe uma efervescência formativa, não baseada na formatação da formação, mas sim na experiência que toca e produz sentido para aqueles que estão envolvidos.

Nesse cenário, meu encontro no doutorado com as leituras de Larrosa (2015, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b), Biesta (2017, 2020) e Masschelein e Simons (2017) foi imensamente significativo para que eu pudesse pensar de outros modos a educação de surdos. Entender que aquela escola é uma escola que tenta atender às demandas-formativas e formadoras, mas que ali também existem experiências, inquietudes, jeitos de estar e viver a escola.

Larrosa (2011) realiza um diálogo como filósofo buscando demonstrar que a experiência é o que nos acontece na singularidade, sendo constituída por processos históricos e sociais que produzem subjetividades [não estou interessada na formação, na titulação] mas na experiência que produz que os transformam e produz subjetividades (PEREIRA; WEISS, 2018, p. 23-24).

Para Larrosa, a experiência não pode ser quantificada, imitada, limitada. A experiência de sujeitos surdos numa escola para surdos que pensa acerca do ser professor surdo é também potencializada, problematizada e ressignificada no sentido de que outras produções discursivas estão sendo constituídas no espaço da experiência formativa surda. Pereira e Weiss (2018, p. 24), inspirados em Larrosa, apresentam que:

[...] a ideia de experiência de si que nos ajuda a olhar para as narrativas dos surdos que se tornaram professores e observar como é que eles “[...] se observam, se decifram, se interpretam, se descrevem, se julgam, se narram, se dominam, quando fazem determinadas coisas consigo mesmos [...]”.

Olhar o ofício do professor e sua artesanaria na escola, esta é a ideia. Mudar, conforme aposta Larrosa (2018a, p. 182), as perguntas atormentadoras que seguem sendo feitas para o professor sobre a escola:

Como continuar? Por que continuar? E conforme as palavras de uma amiga de Larrosa: compreender o mundo é impossível, o de transformá-lo também e o de descrevê-lo está difícil, acrescentava que talvez o que haja de ser feito é “mudar de conversa”.

O ofício que muda a conversa, entendido aqui como o exercício de ser professor na sua oficina, como algo inseparável daquilo que se faz na escola e daquilo que se é. É preciso ser um professor de ofício que mereça ser chamado como tal e que se constitua no seu exercício cotidiano da docência.

Mudar de conversa é poder falar, escrever, dizer sobre o ofício como forma de potência de atuação. Isso se intensifica quando o professor atua como artesão de seu ofício, ou seja, é uma operação para a qual se realiza, se oficia em sua oficina.

Ofício de professor nada tem a ver com cumprir deveres prescritivos, exteriores ao seu exercício de docência. Ofício não é opressor, não tem receituário, não tem protocolo marcando a linearidade. Portanto, nada tem a ver com o tipo de formação de professor que ensina sobre a metodologia a ser usada em sala de aula, que aponta para a melhor forma de avaliar o estudante, que organiza cartilhas, apostilas:

A formação – como uma espécie de autoformatação ou “entrar em forma” – consiste, na verdade, em preparação. Isso, certamente, pode assumir a forma de preparação para coisas muito concretas no ensino superior ou no mercado de trabalho, mas não é a principal preocupação da escola. Pelo contrário, é a própria preparação que é importante. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 89).

E isso não é ofício, pois não está na ordem da surpresa, do acontecimento. Ofício é maestria:

[...] às maneiras de fazer encarnadas no conhecimento sensível dos materiais, no uso conveniente dos artefatos, na precisão dos gestos, na adequação do vocabulário que nomeia tudo isso. A obra do artesão, seu ofício, mostra sua maestria, ou seja, ao saber incorporado, encarnado em seu mesmo corpo. (LARROSA, 2018a, p. 319).

É a presença do professor na escola com maestria, construindo momentos singulares, tornando espaços e possibilidades em experiências constituidoras de uma oficina e, com sua presença, convidando o aluno à palavra, ao silêncio e à artesanaria. Um professor que se demora, que não tem pressa forçada por ritmos caóticos. Um professor que enfrenta o tempo de modo que seja possível brindar, degustar, escrever, ler, escrever novamente e que por meio da repetição possa recordar, traçar novas linhas, outros textos. Tal qual fez a professora de Ciências quando, na Figura 12, lembra da produção oficinaria junto com seus alunos. Professor que possibilite em sua oficina que os alunos também sejam presença contra o tempo limitante que, muitas vezes, rejeita a amorosidade pelo que é estudado. Pensar com amorosidade que se transforma em experiência.

Experiência com maestria no ofício; como uma maestria que não se tem apenas como uma capacidade ou um saber-fazer de caráter técnico, como uma ferramenta, mas sim que está incorporada naquilo que é, na maneira própria de cada um fazer as coisas [...] (LARROSA, 2018b, p. 22).

Nessa esteira, sendo a escola de surdos uma escola, lá pode estar também o acontecimento em um curso de formação de professores surdos. Estudantes surdos que lá estão não deveriam ser apenas uma matrícula em um curso de formação. Nesse sentido, olhei para o ofício que potencializa surdos a serem professores numa pesquisa que se desenhou com traços incertos, trêmulos e sem um receituário de um pesquisador que procurou uma resposta previamente pensada. Hesitei muito num percurso irregular, ou seja, não aponto aqui a verdade a partir daquilo que é vivido como experiência na formação de professores surdos num espaço escolar surdo.

Não escrevo sobre aquilo que pode/deve ou não ser uma experiência, mas, imersa nas múltiplas possibilidades, dei atenção ao percurso de professores formadores e estudantes surdos a partir das experiências particulares, peculiares acerca da constituição de professores surdos para surdos. Para tal, farejei, arredei, desconfiei incansavelmente, não escrevendo sobre experiência, mas sim a partir dela. Buscando a partir do possível – Experiência Artesã – numa possibilidade de docência alavancada em uma escola para surdos a partir da experiência surda em “formação”. Ou ainda, sobre como o surdo torna-se presença no espaço de sua “formação” (BIESTA, 2017).

4.2 A ESCOLA DE SURDOS E A FORMAÇÃO DOCENTE SURDA

Passo a olhar agora diretamente para a materialidade de minha pesquisa, com maior destaque para o segundo momento, relacionado aos ateliês com os professores. Para iniciar, entendo ser importante dar significado a um dos disparadores de meus ateliês: as fotografias. Elejo a imagem abaixo para destacar sua força discursiva.

Figura 13 – Marcas da oficina da professora de geografia



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

[...] a relação da imagem como um texto (um discurso). A imagem, mais do que apenas ilustrar, ornar um texto, representa, descreve, narra, simboliza, expressa, brinca, persuade, normatiza, pontua e educa, além de enfatizar sua própria configuração e chamar a atenção para o seu suporte - a linguagem visual. Concebo que as imagens (texto) se somam aos discursos. Daí a escolha das imagens como um instrumento no sentido de acrescentar à pesquisa, aos dados discursivos. Essas abordagens ensinaram-me que podemos trabalhar com as imagens como fonte de pesquisa, não como meras formas de ilustração. (SCHWENGBER, 2012, p. 266).

A escola é um lugar inventado, organizado, pensado e planejado para oferecer algo a alguém. Nesses tempos, a programamos de diferentes jeitos e vamos naturalizando a ideia de escola, construindo incessantemente uma amálgama que conduz essa organização. Assim produzimos verdades cotidianas, tomando-as como caminhos possíveis do ponto de vista pedagógico, e passamos a negociar o público, a conduzir vidas e a colocar a escola no centro, como responsável por formar cidadãos comprometidos, engajados, envolvidos.

Nessa esteira, há muitas verdades cansadas de serem pronunciadas em educação e também na educação de surdos. Portanto, é necessário escavar, buscar sobre os efeitos de verdades que foram se naturalizando, “dando relevo a essas partes” (VEIGA-NETO, 2016, p. 46), produzindo discursos e entendendo o discurso como um conjunto de enunciados.

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito, e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 2001, p. 49).

São jeitos de ser e estar do escolar. Nesse emaranhado discursivo que compõe o pedagógico da escola, os diferentes agentes do discurso escolar enredam e são enredados em produtivas redes de significados.

Também recorro ao texto *Foucault e a análise do discurso em educação*, de Rosa Fischer (2001), para problematizar as imagens utilizadas nesta pesquisa como disparadores para pensar a escola formadora e, imediatamente, as relaciono como fontes inesgotáveis de significação.

Insiro um pouco de mim nas falas das professoras referentes à escola formadora e interrogo-me sobre o quanto de discurso produzimos e o quanto somos produzidos no espaço escola (discurso como prática social): trata-se de “enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por

definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (FISCHER, 2001, p. 200). Passo, portanto, a olhar um feixe de discursos que passam pela mesma malha discursiva, mas também para o dissenso (aquilo que destoa, salta, se evidencia) que acontece. Sinto-me muito confortável lembrando das cenas durante minha pesquisa e da fala de uma das professoras:



“- Adorei pensar a partir da tua proposição de pesquisa Cleidi, lembrar, dizer da proposta do Curso Normal e do quanto trabalhamos e pensamos coletivamente a proposta.
- Foi um tempo de muita pesquisa e discussão, mas precisamos avançar e fazer parte da educação, pensar, ressignificar sempre”.

O lugar para o discurso assentado na formação continuada do professor o coloca sempre em dívida e necessariamente o torna um eterno aprendiz. E na esteira da educação de surdos, também há uma intensa necessidade de propor formação de surdos para que estes sejam professores de surdos. Nesse sentido, o professor ocupa-se da docência nas entranhas, pois, além de formar-se, oferece possibilidades pedagógicas para seus alunos em termos de formação para que sejam professores. Formar-se: trata-se de uma episteme que configura o dia a dia do professor que, endividado por tanta falta, necessita mover-se buscando aperfeiçoamento. Nessa esteira, é possível garantir, por meio da organização de formações, a formação do outro como continuidade de sua obra: a de ser professor.

Quem fala diz muito, reverbera. Assim como dá o tom, dá a dimensão de força sobre aquilo que diz. Quem está falando? Qual seu lugar na instituição escolar? Elementos que dão força de verdade acerca da escola e do escolar. Ditos que são dispersivos e que respingam em diferentes direções, especialmente no âmbito da escola de surdos, que é pensada aqui a partir de outros tantos feixes discursivos.

O que é falado sobre escola? O que é dito sobre escola de surdos formadora de professores? Quem e sobre o que se fala, e em que espaço temporal? Espaço entendido aqui como não linear, mas atravessado por marcadores, documentos, registros, enfim, por destaques discursivos e não discursivos desse percurso.

Quando é dito pela professora que “trabalhamos e pensamos coletivamente a proposta”, ela está relacionando esse movimento investigativo ao ano de início da implementação da escola, em 2001, quando aflorava o anseio da comunidade surda pela oficialização da Libras e pela criação de escolas bilíngues de surdos, com ênfase na formação de professores surdos para a docência em Libras. Trata-se da ideia de formar professores surdos, fortalecendo a comunidade surda, e, conseqüentemente, conformando movimentos de resistência acerca de outros aspectos que circundam a Libras, como a formação de tradutores-intérpretes e a implementação de diferentes metodologias para o ensino dessa e com essa língua.

O encontro com a experiência de resistência é educacionalmente educativo – o que não é apenas dizer-lhes que é assim, mas pode assumir muitas formas diferentes – é importante para manter a criança afastada dos dois extremos, a destruição do mundo e a autodestruição. Ou em oposição à linguagem “negativa” do “afastamento”, o trabalho do educador é despertar no aluno o desejo de ficar no difícil meio termo. (BIESTA, 2020, p. 55).

A escola de surdos é uma escola que foi forjada com essas pautas, logo, a Escola Reinaldo Cóser também foi constituída e permeada por esse discurso nos anos 2000. Para percorrer esse caminho, muitas resistências³³ foram pautadas pela comunidade surda. Não intenciono emitir uma apreciação acerca das problematizações voltadas à educação de surdos daquele período, mas buscar entender a escola hoje, recolhendo, nos enunciados desta pesquisa, aspectos potentes para olhar para a escola de surdos, quem sabe pautados por outros caminhos e dissonâncias.

[...] não [há] nem conceitos nem categorias “essenciais” ou ideais – quais portos de ancoragem, lugares de repouso para o pesquisador. E, sim, discontinuidades que nos compelem a ver e pensar a diferença, os afastamentos, as dispersões, sem ter medo de “pensar o outro no tempo de nosso próprio pensamento”, como diz Foucault na célebre introdução de *A Arqueologia do Saber*. Nesse sentido, o caminho não é buscar, indefinidamente, um ponto originário e saber onde tudo começou. As datas e locais que fixamos não significam pontos de partida nem dados definitivos; são, antes, referências ligadas às condições de produção de um dado discurso, que se enuncia diferente, que é outro em cada um desses lugares e instantes. Não se trata, de forma alguma, de fazer uma interpretação cronológica nem de ir situando os elementos, como se fosse possível uma sequencialidade. (FISCHER, 2001, p. 220).

³³ “[...] poderíamos até dizer que quando encontramos resistência não só encontramos o mundo, mas, ao mesmo tempo, encontramos os desejos que temos em relação ao mundo. Quando encontramos resistência, poderíamos dizer que o mundo está tentando nos dizer algo – e talvez até poderíamos dizer que o mundo está tentando nos ensinar algo”. (BIESTA, 2020, p. 49).

“Mas precisamos avançar”, diz a professora que foi diretora e implementadora do projeto da escola quando trabalhou na 8ª CRE. Olhando para os caminhos, farejando, desconfiando, atentando para os feitos, para os discursos que produziram verdades e que nos trouxeram até aqui. Olhar para a escola de surdos usando uma lente mais transgressora, e não tentando descortinar a verdade. A invenção da escola coloca-a no centro, como uma saída para tudo, e esse enredo encontra-se articulado à pauta neoliberal.

Nesse cenário, a escola de surdos também se encontra aliada aos preceitos de uma lógica neoliberal, ou seja, pela busca de boas práticas, ela é convencida dessa necessidade e almeja um lugar produtivo que vai naturalizando as coisas. Assim, a narrativa da professora pode estar engendrada com a ideia de dívida – avançar, aperfeiçoar – porque a ideia de escola produtiva exige que o professor use o tempo livre, que deveria ser da escola, para produzir formatações de si e do outro.

4.2.1 A artesanania da sala de aula movimentando a escola de surdos formadora

A materialidade da pesquisa está alavancada em dois grandes blocos: recorrências sobre o muito de escola que tem uma escola de surdos e também sobre a manutenção de um status de escola de surdos pautado na presença da língua. Nesse sentido, abro este subcapítulo com a narrativa de uma professora após olhar as três fotografias que seguem.

Figura 14 – Produção dos estudantes surdos e professores realizada no espaço oficinairo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018-2019).

Figura 15 – Arquivo da professora de Ciências



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018-2019).



“- Todas as imagens me remetem à construção do conhecimento e sobre como a professora pode propor; que pode ser pelo lúdico e como auxiliar o aluno a construir o conhecimento.

- Existem várias formas de propor a construção do conhecimento, para nós é um aprendizado constante, tentamos de uma maneira, repensamos, fizemos nova proposição, por isso, ação, reflexão, ação, e posso ressignificar e avançar na construção do conhecimento.

- Os alunos (do Curso Normal) vão refletindo para depois transpor lá para sua experiência como professores futuramente.

- É um processo bem aberto, dinâmico de construção cotidiana, é muito profundo isso.

- Esse movimento para nós é muito importante: a interdisciplinaridade, trabalhar junto sem compartimentar.”

A fala da professora está muito vinculada ao amateurismo, entendendo-o não como um amor fraternal, protetor, e sim como aquele sentimento que é potência para o espaço escola. Quantas palavras potentes que circulam na escola aparecem na composição da ideia da professora. Interessante que durante o ateliê com os professores, em nenhum momento foi mencionada a proteção do escolar. Lembro-me das palavras de Masschelein e Simons (2017) quando levantam a questão de a escola preocupar-se muito com o conhecimento. E o excerto da fala da professora relaciona amateurismo e conhecimento.

Larrosa (2018a) contribui para o entendimento do amaturismo com palavras muito inspiradoras:

[...] o amor ao mundo, e se o mundo [...], na escola é apresentado em forma de matéria de estudo, o professor ama, em primeiro lugar, a matéria que ensina. Poderíamos dizer, porém, que a ama em si mesma (não em seu uso social e econômico, ou seja, em sua aplicação prática utilitária). E justamente por isso encontra sua felicidade e sua alegria (sua dor e seu tormento) em oferecê-la aos novos. Poderíamos dizer que somente se dá o que se ama, e que somente se ensina o que se ama. O professor tenta transmitir as duas coisas, uma matéria e o amor a essa matéria. Tudo o mais é comércio, mercantilização, economia, relações de compra e venda. Contudo, o professor não só ama a matéria que ensina, ama a escola, ou seja, essa invenção estranha e prodigiosa e cheia de contradições que lhe dá seu lugar de professor, e lhe permite ser o que é. (LARROSA, 2018a, p. 40).

A escola como bem público necessita profanar e revigorar os processos de ensino (BIESTA, 2020). A função da escola é esta: tornar o escolar um adulto, não em termos de crescimento orgânico, mas sim como alguém que supera uma outra forma de agir.

A escola é, repetidamente, acusada de ser muito distante do mundo. De que ela não consegue lidar com o que é importante na sociedade; que ela se ocupa com conhecimentos e habilidades desatualizados ou estereis, que os professores estão muito preocupados com detalhes e com o jargão acadêmico. Em resposta, queremos argumentar que a profanação e a suspensão tornam possível *abrir o mundo* na escola e que ela é, de fato, o mundo (e não necessidades e talentos individuais de aprendizagem) que está sendo revelado. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 45, grifos do autor).

A professora diz: “é muito profundo” – está ali o amor, amor pelo assunto, pelo ofício, pela relação com a escola e o que se faz nela. Amor e cuidado vinculados ao pedagógico, àquilo que acontece no espaço escolar e que trama o processo que não tem fim previsível, nem hora e dia para chegar, mas tem amaturismo, amor pelo objeto do conhecimento e porosidade cotidiana para sentir e desfrutar do humano que habita a existência na escola. Amor pelo que ensina, pelo assunto, pelo que se faz ali, pelos artefatos que movimentam o espaço oficina e que rondam a escola, mantendo o grupo no espaço público-escola.

A escola tem o papel crucial de apresentar o mundo para quem nela chega na esfera do público. Não é sua tarefa facilitar o acesso ao conhecimento didaticamente, nesse sentido, “a educação – e o educador – readquire aquilo que parece estar perdendo: sua consubstancial dimensão política” (BRAYNER, 2008, p. 46). Nessa

esteira, a sala de aula como espaço público deve movimentar permanente conversação, em que o amadorismo espreita os que ali estão. “Várias coisas convergem no amor pelo assunto: respeito, atenção, dedicação, paixão” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2007, p. 77).

Quando o Curso Normal foi criado, a escola deu um passo bem largo quanto a sua organização e, pautada numa educação bilíngue, passou a forjar seu espaço singular. Contudo, a escola de surdos tem muito de instituição disciplinar em sua arquitetura formal, sobretudo na formação dos próprios professores que ali estão exercendo a docência. As conversas dos professores permanecem nessa direção. Muitas palavras apareceram durante o ateliê, tais como: BRINCADEIRA, INTERDISCIPLINARIDADE, PLANEJAMENTO, mas uma das falas é muito forte no que se refere à formação desse professor que forma professores:



“- Sou filha do magistério [referindo-se ao Curso Normal], pedagogia e lembro de aulas nessa formação. No Cóser entrei com convocação pequena, sabia pouco a libras e estava muito vinculada ao português. Eu organizava meu material, trazia teoria e ia para a prática e não dava certo e tinha alunos questionadores e alunos que me ajudaram muito.

- Trouxe muito do magistério que eu fiz [...] eu lembro que passei a construir os materiais com eles (o calendário) e dizia que o professor precisa ter muitos materiais e daí sim comecei a mudar.

- Eu trazia o material e trazia a parte teórica.”

Aqui se revelam as marcas da experiência daquilo que fica quando alcança o professor. Ali estão os respingos de um Curso Normal que foi vivido pela professora ouvinte em um curso para ouvintes, com peculiaridades que estão entranhadas no seu repertório formativo. Ela deu lugar para essa experiência na sala de aula, no entanto, ao ressignificá-la, entendeu que outros acontecimentos permeavam o espaço da escola de surdos, pois outras coisas chegaram, foram permeadas, logo, outras maneiras de ser professor precisaram ser inscritas. A escola tem essa marca de

reinvenção, ela é movente, dinâmica, feita de chegadas e partidas, onde o caminho, o jeito é construído no cotidiano da oficina do professor.

Jeitos e maneiras entendidos como processos na formação de estudantes, a preocupação da escola em dar a formação ao outro, torná-lo alguém na sociedade. Esse é o objetivo da escola? Interferir naquele que chega até ela para oferecer algo? Dar a formação ao surdo? Na escola de surdos, dar é um verbo que foi conjugado quando se pensou o Curso Normal para os jovens e adultos surdos, proporcionando, para além de uma educação geral, uma educação formadora e profissionalizante.

Nesse sentido, quando damos algo a alguém, retiramos a possibilidade de esse alguém receber outras coisas, ver outras coisas, passear por outros lugares, transitar, sentir outras sensações e até mesmo escapar. Trata-se de “aprontar” a escola para receber o outro para aquilo que se quer da escola e para aquilo que se quer do outro, pois recebemos o outro com a casa [escola] arrumada.

A escola formadora da pesquisa foi arquitetada, planejada e, com os objetivos muito claros, delineou um caminho para quem ali fosse percorrer (professores e alunos). Seu objetivo foi o de tornar os alunos empregáveis, preparando-os para o mundo do trabalho. Portanto, percebe-se que também na escola normal o intuito é o de prometer empregabilidade, retirando dela o que tem de mais interessante, que é o tempo livre para ser escola. A escola como tempo livre em que o mundo é partilhado no comum e as crianças têm possibilidades de começar novos começos.



[...] “faz parte da educação, pensar, ressignificar sempre. Quando começamos, estudamos muito sobre educação bilíngue, L1, L2.

- Fizemos movimento sobre avaliação como produto e processo, nos cercamos...tô pensando nos 20 anos da escola.

- Penso nos 7 primeiros anos da escola, chamamos professores da universidade para pensar e ajudar a elaborar o currículo, dialogar cotidianamente não podemos abrir mão disso para colocar a experiência ali. Nesses 20 anos temos um saldo positivo. Alunos saindo da escola, alunos na universidade estudando.

- Não somos perfeitos, mas estamos fazendo o melhor que podemos porque temos vontade de acertar.”

A fala acima mobiliza o pensamento para sublinhar a importância dessa escola e sua potente trajetória, quando a professora afirma que muitos alunos egressos da escola estão hoje estudando na universidade – independentemente de estarem na graduação em licenciatura, são alunos da universidade, portanto, essa escola é necessária. Nela o professor é um mestre-escola que habita uma oficina pedagógica onde há o inusitado, a abertura para porvir diante da porosidade do outro, onde é possível recomeços. Nela o professor não é um prestador de serviços, e sim aquele que exercita a arte em sua oficina e toma no coletivo o exercício daquilo que é da escola. A professora apresenta uma fala dando um tom de endividamento do professor ao afirmar que “não somos perfeitos”.

A escola carrega a sociedade nos ombros (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). A escola de surdos pesquisada também foi planejada para, de certa forma, “reparar” os efeitos de uma educação marcadamente balizada pela abordagem oralista no campo da educação de surdos, a qual perdurou até meados de 1990 no Brasil. A partir das pautas do movimento surdo, em especial a luta pela oficialização da Libras no Brasil, esse cenário oralista se afasta, e se abrem as possibilidades de um discurso bilíngue na educação de surdos. Nesse sentido, a escola concentrou seus esforços em dar a língua e profissionalizar. Enfatizo aqui que muitos surdos que haviam abandonado os estudos na década de 70 e 80 retomaram a escolarização porque a Escola Cóser oferece o ensino com base na Língua de Sinais, bem como a profissionalização nessa mesma língua.

Além disso, era necessário formar professores surdos para o ensino da Libras e para dar-lhe visibilidade. Então, a escola debruçou-se a formar surdos professores, mas com fundamentos pedagógicos muito semelhantes ao da racionalidade moderna normalizadora. Muda-se a língua, mas é necessário replanejar a partir dessa língua.



“- Nossa formação é muito ouvinte porque a maioria dos professores são ouvintes e levam a formação de ouvintes para a Escola Cóser. A escola foi edificada por uma escola ouvinte.

- O currículo deveria ser interdisciplinar, mas não é mais, porque fizemos muito a educação pautada numa educação de ouvintes.

- Mas como funciona a escola bilíngue? Será que é só a presença da Libras?”

Conformando esse caminho, apresento novamente a fala da professora que afirmou a necessidade de, apesar de ser “filha do magistério”, ter de reinventar-se na escola de surdos devido à experiência visual que ali acontece. Agrego também o que disse a professora de História, que questiona se é possível oferecer somente a Libras, pois entende que o ensino é muito pautado na escola de ouvintes. São falas muito potentes para olhar o cenário da escola e sua proposição, o que faz lembrar das palavras de Larrosa (2018b): a professora recém-chegada à escola espera não se sabe o quê. E debruça-se a estudar, buscar uma formação em educação de surdos no âmbito da especialização, com a intenção de existências outras na educação de surdos, tentando, quem sabe, fazer um apagamento da formação pela qual percorreu durante seu Curso Normal (antigo magistério) e na Pedagogia, dando uma nova roupagem para trabalhar como professora de surdos. E ao estudar, a professora foi aprendendo como um evento aberto, ilimitado e sem ponto de chegada definido.

Inventar a escola, inventar o professor são impulsos para começar novos começos e renovar. Assim o mestre sente-se sempre em dívida com sua profissão – a da docência. Rende-se a formações, cursos e seminários para sempre inventar e prosseguir na tarefa (aquela que serve para dar conta de algo) de ser professor. Nesse percurso, ele não se demora, não degusta possibilidades de exercer seu ofício e adentra em uma automatização.

Masschelein e Simons (2017) apontam algumas táticas de doma da escola que, inevitavelmente, domam o professor que está amalgamado com/na escola. Domar, que pode significar amansar, domesticar: domar um animal feroz; vencer, dominar, subjugar. Refrear, reprimir: domar paixões, impulsos, conter-se, dominar-se, refrear.

Domar no sentido de governo, pois quando governamos a escola retiramos dela o sentido de democrático, de público e de problematizador. E quem sabe privatizando o tempo público, do espaço público e do bem-comum que a escola proporciona. A escola (na sua constituição – vamos olhar para o PPP e para o regimento das mesmas) tem em sua história “estratégias e táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 106). E quando os autores afirmam que a escola serve a um ideal predeterminado, imediatamente relaciono a escola de surdos formadora que está lá para dar: dar a língua, dar a profissão e dar a liberdade.

A instituição escola é caracterizada por um tempo solene e um local de transferência, e nela é tomado um cuidado especial para domar e monitorar os

professores como mestres de cerimônia que presidem essa transferência (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 106). Nesse sentido, penso nas palavras da professora que, sendo cria do magistério, sentiu-se plena para doar seu conhecimento a seus escolares, que estavam à espera de um conhecimento específico para ter a formação que ali estavam aguardando e espreitando. É o sentar-se à mesa para degustar aquilo que a escola selecionou, aquilo que está previsto nos planos de estudos e aquilo de que o professor precisa dar conta para formar um bom professor surdo.

A instituição priva a geração mais jovem do tempo e do lugar para praticar e experimentar o tempo livre – nega-lhe o tempo escolar – e a geração jovem é, subsequentemente, privada da oportunidade de realmente se tornar uma nova geração. Em vez disso, os jovens tornam-se (no máximo) atores da renovação imaginada [...]. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.106-107).

Trata-se de colocar o tempo da escola como um tempo de urgência para não pensar em nada. Automatizar o professor num ambiente contemporâneo de aprendizagem com seus manuais, prescrições, regimentos, planos de estudos da escola, por exemplo. E o público desaparece, assim como desaparece a possibilidade de encontros potentes; há uma escassez do intenso, da experiência da potência e de outras formas de existir da escola.

Mas é importante destacar que pensar é da existência humana. Nesse sentido, como será uma escola de tempo livre, ou uma escola que ensine a pensar, que provoque o pensar sem dar soluções, mas olhando para o escolar como um recém-chegado, lançado a muitas incertezas? Em educação, trabalhamos com objetivos claros, mas sem previsibilidades de chegadas, como garrafas ao mar que não sabem aonde chegarão. Trata-se de uma experiência da ordem do estranho que nos move para esperar não se sabe o quê.

A escola é um espaço-tempo que habitamos por longos anos, é uma instituição que se coloca entre a família e a cidade/sociedade. Os contemporâneos Masschelein e Simons (2017) trazem o termo *skholé*, que significa tempo livre. Em casa, o tempo é da família; na sociedade, o tempo é dedicado à sociedade; na transição família-sociedade, o tempo livre (para formação de si) é ou deveria ser da escola. Junto de seus iguais a criança se mostra como criança, pois a escola é lugar e tempo no qual ela consegue ser criança.

A escola é uma instituição republicana que se consolida no século 18, ligada aos estados modernos, e que funciona num modo democrático (*res publica* = o comum, em que se entende pública em relação à escola pública e privada). A escola é de todos, lugar comum. É o lugar da diferença, onde todos podem estar em pé de igualdade. Lugar de aprender com conflitos, e não um ambiente de hegemonia de determinado grupo e nem de imposição.

Nesse sentido, é contraditório pensar o curso de formação da escola como uma imposição à comunidade surda, ou seja, todos os surdos da escola precisam ser professores, como uma governança, a partir da justificativa de que a Libras precisaria ser divulgada, trabalhada, publicizada, centralizada. Afinal, a escola é do múltiplo, espaço sem centro, espaço das diferenças, espaço do comum. Entretanto, ela foi recoberta com modelos orientativos, pautas, protocolos, na tentativa de domá-la. É necessário descobrir a escola das diferenças para experimentar potências através das quais podemos nos transformar.

Masschelein e Simons (2017) apresentam algumas táticas de doma da escola que fazem muito sentido nesta pesquisa. A primeira é a tática pela politização, que busca a escola para a resolução de problemas sociais pontuais. A fim de remediá-los, a nova geração assume problemas do passado que não foram solucionados, retirando o tempo livre do escolar para tratar de desafios urgentes da sociedade.

Na sequência, eles destacam a segunda tática que é a da pedagogização, uma espécie de falta de pertencimento do professor à escola, como alguém que perdeu o entusiasmo e o amor e, por isso, não tem mais nada para compartilhar. A não ser que mude o foco para a prestação de cuidados e desista de ser professor para se tornar um “pai substituto”, que está ali para cuidar e não para ensinar, assumir novos inícios ou tornar o escolar um adulto.

Na terceira tática, a da naturalização, as formas modernas de domar começam desde a suposta diferença de capacidade, o que justificaria um tratamento desigual aos alunos por parte da escola, pois determinam a forma como a escola direciona esse aluno tanto na sala de aula como no espaço da escola como um todo. Tais diferenças são balizadores para a organização da escola e, nesse sentido, o futuro do aluno é fixado naturalmente. A doma da escola torna-se a continuação da seleção natural por outros meios, sendo o desenvolvimento do talento um exemplo.

Na tática da tecnologização (há uma relação muito intensa com a narrativa da professora surda da escola), a tecnologia inclui a materialidade concreta da escola,

necessária para que ela seja boa (professores e alunos domam a técnica). Trata-se de um foco na eficiência e eficácia, em que a técnica passa a ser o centro da escola, incluindo a materialidade concreta da instituição.



“- Hoje temos a internet que ajuda” [a professora estava referindo-se ao apoio da internet para a criação de materiais e inovação no cotidiano do professor].

Domar por meio da tecnologização significa uma performatividade em que há uma ótima relação entre entrada e produto. Domar a partir de dentro em nome da performatividade. De acordo com a narrativa da professora, para ser um bom professor de surdos, é necessário construir jogos pedagógicos com registros em Libras, e, portanto, o acesso às tecnologias para realizar essas buscas é fundamental na formação de um professor surdo. Na lógica performática, a escola está centrada em desenvolver habilidades e competências, domando-se de dentro para estabelecer relação com a competitividade, usando o chicote da eficiência.

Nesse sentido, também aparece a tática da popularização: quando a escola coloca o professor na situação de desenvolver a habilidade de garantir um alto número de espectadores na classe. Como exemplo, temos os professores divertidos, dinâmicos, que se preocupam muito mais em preparar sua aula-show do que com a organização da aula propriamente dita, retirando da escola a possibilidade de o professor exercer seu ofício. Trata-se de um tempo construído artificialmente para seduzir, o que minimiza a potência e o acontecimento na escola.

Não há tempo a perder, e a tecnologia, em substituição ao professor, passa a ser uma ágil administradora do tempo escolar; busca-se na internet a possibilidade de lidar com a falta do professor, com a escassez do tempo e com a criatividade. É um recurso aliado, mas que não pode levar à substituição da potência que significa para um professor desenvolver seu ofício em seu espaço oficinaireiro. Está sendo cada vez mais difícil provar a importância de um professor e de seu arsenal pedagógico. Assim, a escola toma outros rumos, outros caminhos, em que necessita provar a todo o momento que é produtiva e que otimiza a eficácia do tempo. Diante disso, não pode haver tempo livre para aquilo que é da escola e do professor, pois reinventar e empreender são as palavras de ordem da escola hoje. Na escola de surdos, a regra

é garantir a Libras por meio da tecnologia como bem de consumo, com acessibilidade ágil.

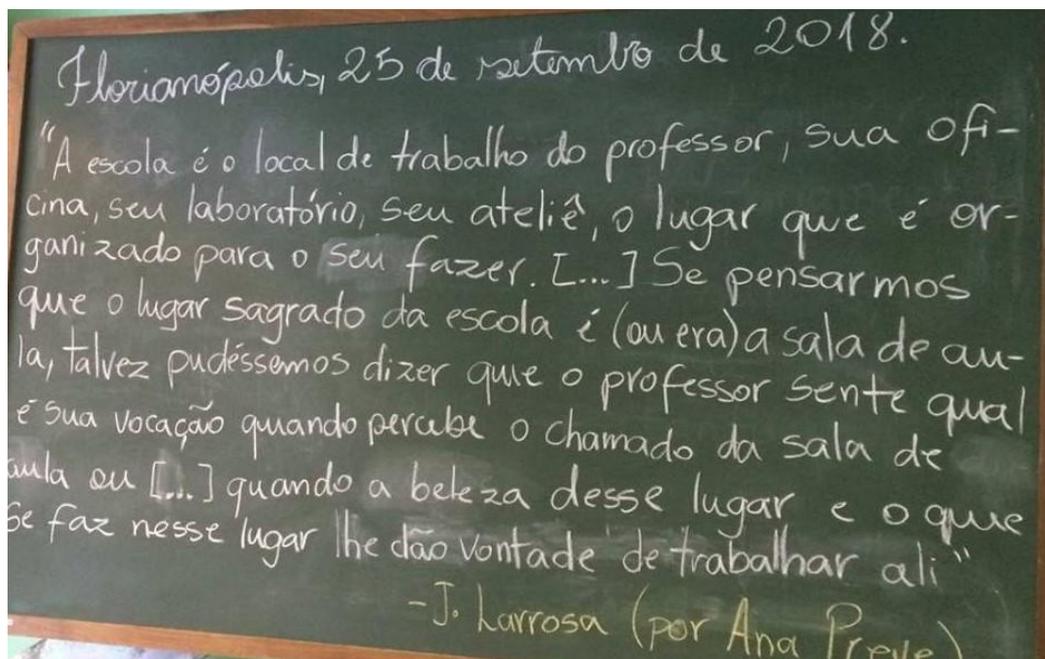
Na sua essência, a nossa defesa não é um apelo para a preservação corajosa ou o retorno glorioso às velhas formas, técnicas e práticas, mas um chamado para experimentar formas concretas para a criação de 'tempo livre' no mundo de hoje para reunir os jovens em torno do "bem comum" – um teste ou experiência que não são controlados desde o início por uma visão humana ou social fixa, mas sim uma visão informada por aquilo que temos chamado de educação escolar típica (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 161).

Não quero me limitar aqui a tecer uma escrita avaliativa acerca das tecnologias, mas problematizar possibilidades outras de olhar para a escola de modo a significar o que de melhor a compõe, ou seja, a presença do professor como acionador do ensino na sua oficina, fomentando começos, fazendo de novo e de novo, alimentando a escola como um lugar que não é constituído de concreto, mas sim do humano. E inspirada em Larrosa (2018b, p. 27), destaco: "a escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro [...]: sua oficina, seu laboratório [...] e seu ateliê (se entendermos por ateliê o lugar onde ele atua) o lugar onde ele exerce seu ofício".

Caminhando por essa via desde o início do curso de doutorado, tive vários encontros com as leituras de Larrosa em diferentes seminários propostos por alguns professores que compõem o PPGE, mas especialmente pela minha orientadora, professora Márcia. E foi no início do curso, em 2018, que ela nos instigou a participar do II Seminário Internacional Elogio da Escola - Sobre ofício de professor, oferecido pela UFSC em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em que os principais palestrantes foram Jorge Larrosa e Jan Masschelein.

Ao adentrar no auditório do evento, visualizo o seguinte artefato da escola do qual fiz o registro fotográfico imediatamente:

Figura 16 – Quadro disposto no hall do auditório da UFSC, onde ocorreu o evento citado



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018).

Fiquei inquieta, impactada ao ver aquele artefato como um abre-alas para a professora pesquisadora que ali adentrava. Fui tomada por um encantamento com tudo o que ouvia e lia, e também com a forma de organização do evento. Passei a considerar o uso das imagens em minha pesquisa ao ver aquele quadro-verde com um excerto de um texto de Larrosa tão potente para pensar a minha pesquisa. Foi como se eu projetasse a tese que estava se delineando, levando meus olhos para passear naquelas palavras escritas no quadro.

O uso do quadro, o uso do giz fez com que eu sentisse um pouco da minha experiência escolar como aluna e como professora. Sala de aula tem cheiro, tem encantamento e tem um vocabulário que é muito próprio da escola. E passo a dar sentido para esse vocabulário quando tomo conhecimento de alguns trabalhos, feitos por professores que compunham o seminário, que foram propostos em apresentações por meio de um vocabulário muito aliançado com a arquitetura e o tempo escolar.

E, nessa esteira, ao adquirir no evento o livro *P de Professor*, de Larrosa (2018a), o vocabulário escolar passa a fazer sentido, pois compreendi que faz parte da oficina do professor, faz parte do meu cotidiano na escola e fez sentido também nesta pesquisa de tese quando propus, conjuntamente com as fotografias

disparadoras das falas, o **saco das palavras**. As três palavras disparadoras foram potência para organizar o capítulo que vem a seguir.

E para dar um tom de encerramento a este capítulo, quero destacar sobre seu objetivo específico que olha para a experiência formativa com foco na escola, cujo enredo até aqui está apontando para uma escola bilíngue, mas que antes de tudo é uma escola. Não é uma escola dentro da outra, mas sim amalgamada com muito daquilo que a constitui. É matizada ao passo que vai se modificando quando adentram novos alunos, quando seu PPP é revisitado, mas, sobretudo, porque seus professores foram forjados numa escola, o que fez aparecer, em suas falas, atravessamentos de potência escolar quando trazem um vocabulário do laboratório do professor (sua oficina). A escola de surdos é plural e está imbricada em vários pontos; não é uma cápsula e sim uma potência do múltiplo, em que o escolar e o professor se entrelaçam num espaço comum e republicano.

5 O PROFESSOR FORMADOR OFICINEIRO



Da mesma forma que aquele que remete um presente, ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas. (LARROSA, 2015, p. 140).

Início este capítulo inspirada no encontro com as leituras do livro *P de Professor*, de Jorge Larrosa (2018a), destacando o exercício metodológico desenvolvido no ateliê 2, denominado “saco das palavras”. Nessa atividade, três palavras foram disparadoras para potencializar a analítica deste estudo, quais sejam: **maneiras, planejamento, professor**.

A partir desse movimento, tomo a palavra MANEIRAS para iniciar esse empreendimento analítico, já que foi a primeira retirada durante a atividade do “saco das palavras”. Quando mostrei a referida palavra, percebi que os professores silenciaram um pouco, se intimidaram; tive a sensação de estarem esperando alguém começar a falar sobre o tema. Entendi que o silêncio momentâneo se deu em função de que essa palavra não é usual, ou melhor, não compõe o cotidiano ou a linguagem do professor. Feita a pausa, a professora abaixo discorre de forma muito sucinta, dizendo que:



- A palavra maneiras lembra o ensinar e o aprender, maneiras de fazer.
- Professor aprende dessa maneira, maneira de como fazer de como aprender (aluno e professor), maneiras dos personagens [referindo-se ao professor e ao aluno] envolvidos na escola.

Segue outra professora com a seguinte narrativa:



- São jeitos de ser e de estar; o professor precisa estar atento a isso e respeitar; existem diferentes maneiras de ser e de estar e o professor precisa respeitar; entram várias questões; fiquem com uma palavra desde nosso último ateliê: descolonizar.
- Significa também desconstruir e pensar em fazer de novo, ouvindo os surdos assim como se ouve indígenas, trazendo para universidade diferentes currículos e diferentes maneiras de ser e de estar, trazendo diferentes maneiras de ser e de estar essa desconstrução é cotidiana, é diária; se afastar da nossa cultura para compreender a cultura do outro; como descolonizar a educação do surdo se afastando de nossa cultura eurocêntrica que a gente impõe; isso deve ocorrer na escola e na universidade.



- Como tratar o aluno em termos do conteúdo, posso ensinar e aprender com ele de diferentes maneiras; maneiras de ser, eu posso insistir mais com ele.
- Pensar sobre como iniciar com ele.
- Ser mais incisiva, perguntar o que o aluno sabe, mais agressiva, mais dócil; é a maneira de tratar.
- Planejar de um jeito mais lúdico, compondo regras; sendo mais cooperativo e colaborativo.

A palavra **maneiras**, para os professores, está muito lincada ao modo de planejar com enfoque na aprendizagem: “são jeitos”, “ensino e aprendizagem”, “como trato o aluno em termos do conteúdo”, sendo “mais incisiva, mais cooperativa”. As falas são muito tímidas, pois é um termo, como já mencionei, que não compõe o repertório do professor. O educador procura o que é comum, o que é do cotidiano para caminhar em solo seguro e com passos mais firmes. Mas a palavra **maneiras** deslocou a narrativa dos professores desse lugar tranquilo, ou seja, daquela linguagem que é tão usual do professor, em que muitas vezes as respostas já estão prontas, ou, ainda, deu um sentido generalista para possibilidades outras do exercício pedagógico da oficina do professor.

Quando menciono a timidez, vinculada às falas dos professores ao se depararem com a palavra **maneiras**, logo a relaciono com a noção de experiência abordada por Larrosa (2017), no sentido de que ela é cada vez mais rara por excesso de trabalho do professor. O planejamento, ainda que seja necessário ao ofício, muitas vezes esvazia o sentido do ser professor quando é protocolar ou excessivo. Nesse contexto, há uma escola que se preocupa muito mais com a forma do que com o ofício e, portanto, não é liberta para o modo criativo de ser professor. São professores que se afastam de um jeito progressista de fazer educação escolar.

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. [...] professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente. (HOOKS, 2017, p. 36).

Alusiva a **maneiras**, aparece nas falas a palavra “jeito” ou “jeito de ser e de estar na sala de aula/na escola”, o que dá sentido para aquilo que pode ser pensado sobre ofício, ou seja, o modo como cada professor dá vida para seu espaço oficineiro, que está sim atrelado ao brincar, ao ser mais incisivo, à experiência, ao fazer novamente. Essas são pistas para relacionar que o professor pode ser um verdadeiro professor ou um falso professor (LARROSA, 2018a): ele pode até fazer bem sua tarefa, mas somente será verdadeiro em suas maneiras se for um professor de verdade. Não quero aqui estabelecer comparação ou emitir um juízo de valor colocando o professor na esteira do bom ou do mau. Quando menciono o verdadeiro, estou debruçada nas leituras de Larrosa (2018a, 2018b), que usa o termo verdadeiro

para se referir ao professor amateur que ama a sua matéria de ensino. Há sobra de bons professores, mas há falta de professores de verdade. Entendo bons professores aqueles que respondem muito bem ao que as formalidades da ocupação clamam (preenchimento de planilhas, testes, cadernos), ou ainda aqueles que são tão flexíveis na sala de aula a ponto de recuar daquilo que é mais importante: desenvolver seu ofício com maestria e ensinar sua matéria.

Poderíamos dizer que há muitas maneiras de ser professor, mas também há professores que são, “de verdade”, que são verdadeiramente professores, e outros que não, que são “falsos” professores ou professores de “mentira”, do mesmo modo que há estudantes “de verdade” e estudantes “de mentira”. Me parece que pode ser interessante, como tu apontas, explorar a sonoridade, em relação ao ofício, das palavras “verdadeiro” e “falso”, que não é exatamente o mesmo que “bom” ou “mau”, porque não tem a ver com “fazer as coisas bem”, mas com fazer as coisas “de verdade”. Não é exatamente o mesmo ser “um bom professor” que “um verdadeiro professor”. (LARROSA, 2018, p. 290).

O excerto de Larrosa conversa com a narrativa da professora quando afirma que ser professor não é profissão para todos:



- Não é tarefa fácil ser professor, mas eu gosto, é bom ser professor, em momentos diferentes tu vê o quanto é importante. O professor é necessário. Ver que o aluno começa a evoluir, é gratificante.
- Mas não é habilidade para todos e não é habilidade para qualquer um.
- Nessa relação no Curso Normal (que eu aprendi fazendo no Cóser) eu tinha medo, e os colegas e a diretora ajudaram-me muito; foi havendo a troca com os próprios alunos.
- É muito bom ser professor e não é tarefa para qualquer um, eu tento passar para os alunos do curso essa importância.

O ser professor e seus desafios estão muito ligados, nesta pesquisa, ao planejamento e às muitas ramificações que derivam dele. Faço essa reflexão porque durante os ateliês com os professores apareceram muitas palavras que relaciono à vida do professor de um jeito mais duro. A palavra planejamento, volto a destacar, dá a ideia de que muitas vezes o professor não degusta os acontecimentos (se é que é

possível experiência num espaço protocolar) em sua oficina, pois está muito preocupado em ser um bom professor cumprindo tarefas. Esse jeito muito protocolar, por vezes, faz com que a escola perca possibilidades outras, pois está preocupada em ser uma extensão da família e tornar-se um empreendimento que vai dar conta das demandas da sociedade, quando poderia ser um espaço que possibilite ao escolar ser o que ele deseja ser.

Entendendo protocolo:

Quando se diz, independente da situação, que os envolvidos deverão “seguir o protocolo”, significa que é obrigatório trilhar todos os procedimentos previstos para completar determinado processo ou atingir a finalidade pretendida. (SIGNIFICADO, 2021, não paginado).

Com o intuito de problematizar as conversas que apontam para essa preocupação protocolar e o uso de um vocabulário que é próprio do âmbito da escola, especialmente na escola que forma professores, elenco alguns enunciados referentes às falas que virão nos quadros a seguir:

- planejar de forma interdisciplinar;
- planejar usando o brinquedo;
- planejar de forma criativa;
- planejar por meio de metodologia ativa;
- planejar por meio da ação-reflexão-ação;
- planejamento aberto;
- planejamento fechado.

Os aspectos citados também foram apontados para compreender o quanto as falas pensadas acerca da palavra **maneiras** estão vinculadas ao planejamento. Quando retirei do saco das palavras a segunda palavra disparadora, **planejamento**, entendi o quanto os professores, durante o ateliê, vincularam maneiras a planejamento, dando um tom muito formal para ambas e usando-as como sinônimas. Parece contraditório, mas, nesse sentido, a palavra experiência passa a soar com uma preocupação maior com a aprendizagem do aluno e não com o ensino propriamente dito. O professor, em seu ofício, retira a potência da palavra ensino, colocando toda a

sua energia na aprendizagem do aluno, e aí aparece ofício como “experiência que passa e não como experiência que me passa” (LARROSA, 2011, p. 5).

Se a experiência é isso que me passa, então o lugar da experiência sou eu. Vejamos:

Chamaremos a isso de princípio de subjetividade. Ou ainda, princípio de reflexividade. Ou ainda, princípio de transformação. Se lhes chamo de princípio de reflexividade é porque esse me de “o que me passa” é um pronome reflexivo. Poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. (LARROSA, 2011, p. 7).

Ao retirar do saco a palavra **planejamento**, as falas foram se desprendendo, ficaram mais soltas, menos tímidas. Os professores dispararam:



- Planejamento é a base; o caminho a percorrer;
- Tem alguns pensamentos de que o planejamento é fechado; mas não é;
- Eu funciono com o planejamento, preciso saber quais são os objetivos e quais os caminhos e que maneiras;
- Maneira tem a ver com subjetividade, ter planejamento para esses momentos para esses alunos tendo objetivo; na formação de professores é fundamental.



- É importante no Curso Normal porque ali entram as estratégias, as metodologias, como desenvolver conteúdos com determinado grupo de alunos conforme o jeito e maneiras de cada grupo, que idade tem esse aluno. Planejamento é fundamental, é a base de uma boa prática, sem planejamento não há como desenvolver nossos objetivos. Planejamento é flexível e dinâmico.



- Flexibilidade e dinamismos. Isso acontece muito conosco (com o surdo): trabalhar um assunto e aparecer outras veias de questionamentos sobre o assunto, é como se abrisse uma teia, como uma bola de neve; começamos a trabalhar um assunto e a bola vai rolando e acrescentando e vamos no caminho do aluno e o planejamento vai junto, na hora o professor precisa ter a bagagem e buscar no arquivo para responder ao aluno.
- Concordo com a colega.

Há uma recorrência nos dizeres dos professores muito voltada para o “dar conta”, que diz muito sobre o aprender. Aprender é importante e pode ser entendido como o principal objetivo de uma escola. Mas aprender o quê? Nesse caso, empreender para aprender sobre como se é professor, e, nessa via, investe-se muito para que esse objetivo aconteça. Aparece uma mescla de desejos nesses professores, mas a vontade de dar conta me parece que prevalece. Destaco uma das falas em que se afirma que o planejamento “é a base de uma boa prática”, o que relaciono com o professor performático, com aprendizagem personalizada, aprendizagem colaborativa. Enfim, poderia enumerar muitos jeitos que são disseminados pela escola moderna sobre como ser um professor que atinja a aprendizagem do aluno, ou melhor, uma aprendizagem possível para que seja um surdo professor de outros surdos. Trata-se do aprenderismo em educação. Biesta (2018) destaca que o problema não é a aprendizagem em si, mas a linguagem da aprendizagem que condiciona o professor.

A partir das falas e dos destaques que fiz acima, reflito se o professor ainda é um professor da *skholé*, de tempo livre, ou é qualquer outra coisa quando tem que atender a tantas demandas e performatividades. Esse jeito de ser professor reverbera na formação de professores surdos, pois são esses professores que “dão” a formação e, de certa forma, dirigem a vida do escolar surdo.

A comunidade escolar, ao organizar seu PPP, Regimento e estrutura curricular instaura um discurso formativo em que o professor, ao adentrar nesse repertório, assume a referida formação. Trata-se de fazer com que o escolar acesse o conhecimento específico, desenvolva habilidades para que possa formar-se professor surdo, tornando-se apto para o mundo do trabalho como um profissional. Nessa seara,

a escola produz o adulto³⁴ e, ao tratar da formação como uma condição para dar conta das demandas sociais, acaba por assumir um caminho protocolar, no qual muitas vezes fragiliza esse espaço como potência de um entre-lugar entre a família e a sociedade.

Antes de continuar meu andarilhar pelas conversas dos professores, preciso mencionar que enquanto os ouvia durante esse ateliê, também movimentava e deslocava meu pensamento para esse lugar de escola, de professor que está imerso num mundo performático. Mas foi necessário abrir novamente o emaranhado de palavras, tal como faz o tecelão com seu novelo de lã, pois sou atravessada pela fala de uma professora quando diz que, em sua sala de aula, muitas vezes muda o rumo da aula ao ser interpelada com perguntas de um escolar e que, naquele momento, faz outros questionamentos, colocações ou conta uma história.

A fala da professora não me causou estranheza, mas me fez olhar outras possibilidades nos encaminhamentos da minha pesquisa. Nesse momento, pensei na ideia de dobra:

Não há duas coisas pagueadas do mesmo modo, nem dois rochedos, e não existe uma dobra regular para uma mesma coisa. Nesse sentido, há dobras para todo o lado, mas a dobra não é um universal. É um “diferenciador”, um “diferencial”. Existem dois tipos de conceito, os universais e as singularidades. O conceito de dobra é sempre um singular, e ele só pode ganhar terreno variando, bifurcando, se metamorfoseando. Basta compreender, e sobretudo ver e tocar as montanhas a partir de seus dobramentos para que percam sua dureza, e para que os milênios voltem a ser o que são, não permanências, mas tempo em estado puro, e flexibilidades. Nada é mais perturbador que os movimentos incessantes do que parece imóvel. Leibniz diria: uma dança de partículas em dobras. (DELEUZE, 2013, p.199-200).

Fui tocada pela impermanência como possibilidades outras e dou destaque ao tanto que sou e somos porosos, orgânicos, pois senti como se estivesse deslizando para outros lugares que me desacomodaram.

A fala que segue aponta para esse caminho, uma vez que a professora afirma que, muitas vezes, suas aulas tomam rumos diferentes. Imediatamente tomo a fala como uma dissonância de tudo aquilo que estava sendo dito pelos professores sobre maneiras, jeitos, planejamentos. Essa fala foi pulsante e lançou cintilos em mim. O diálogo segue:

³⁴ Ser adulto é discutido com maior adensamento no capítulo 6 desta tese.



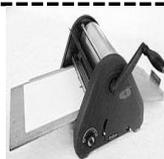
- Concordo com os colegas, temos que planejar, pensar nos materiais para cada aula, mas planejamento pra mim é aberto porque às vezes na sala de aula ele toma rumos diferentes, às vezes o aluno pergunta coisas que não havia no planejamento e tal pergunta já fomenta a próxima aula.

- [Eu enquanto pesquisadora faço uma intervenção]: É ruim esse acontecimento?

A colega responde:

- Tomar outro rumo é interessante porque o professor está ali para ampliar o conhecimento, sanar dúvidas do aluno sobre algo que ele não sabe, e geralmente os questionamentos têm relação com o assunto tratado de forma interligada. E o professor instiga o aluno [complementa ela]: “qual a relação de tua dúvida com o tema que eu estou trabalhando?”

Essa fala que me desacomodou, instigou-me a retirar outra palavra do saco de palavras, qual seja: PROFESSOR. Imediatamente os participantes do ateliê encheram-se de entusiasmo para narrar sobre tal palavra.



- [Ser professor é] desafio, envolve estudo, pesquisa, envolve formação ao mesmo tempo que se ensina a gente aprende, é uma troca. Eu estou fazendo trinta anos de magistério, lembrei de meus desafios... quando a colega disse que teve que aprender.

- Mas o professor tem que aprender, tem que aprender libras, o professor sempre tem que aprender.

- Meu desafio que tive com surdos hiperativos, sobre como ensinar. E sempre foi gratificante nessa interação e ver as pessoas que são agora, e nós fazemos parte da vida de muitos.

- Eu fiquei pensando sobre quantos alunos que passaram pela minha mão. É mudar vidas, ajudar a transformar vidas, construir trajetórias de vida, o

professor precisa ser valorizado, precisamos ter acesso a formação e até para se ressignificar.

- Lembro minha experiência quando diretora do Cóser que tivemos professores tradicionais, mas muito bons professores, e tivemos professores mais construtivistas que não foram tão bons professores; e tem professores que fazem muita formação, mas que não querem mudar (falo de minha experiência de 8ª CRE – tem professores que não querem mudar) e é muito particular e depende de cada um de nós.

As professoras estavam salientando a importância da formação até que uma delas retirou um pouco a força dessa palavra, compreendendo-a como dívida, ou seja, o professor deve estar sempre em formação porque precisa se transformar, se reformar, se reciclar, recaindo toda a responsabilidade da escola sobre “as costas” do professor. E enfatiza sua experiência enquanto diretora do Cóser: “tivemos professores tradicionais, mas muito bons professores, e tivemos professores mais construtivistas que não foram tão bons professores; e tem professores que fazem muita formação, mas que não querem mudar (falo de minha experiência de 8ª CRE – tem professores que não querem mudar) e é muito particular e depende de cada um de nós.”

Ao ouvir impactada a narrativa dessa professora que ressignifica a formação e enaltece, de certa forma, o professor que é tido como tradicional, resolvi apresentar a fotografia do armário do professor, até mesmo para tentar abrir um pouco a problematização e descentrar dessa necessidade permanente de formação/qualificação.

Com a ideia de um arquivo enunciador do professor, convidei-os a levar os olhos para passear na fotografia do armário, para falar, quem sabe a partir de clarões, e dizer de experiências e possibilidades outras de pensar o professor de forma mais leve. A experiência de olhar para a fotografia do armário foi como se eles passassem a dar um outro tom para as falas, fazendo um empreendimento mais intenso naquilo que é do ensino e retirando um pouco o fardo da formação protocolar e da ênfase que é colocada na aprendizagem do aluno. Nessa hora, eles passaram a pensar no ser professor e no ensino.

Figura 17 – Um dos meus armários na escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).



- Olho para o armário e lembro de recursos. No armário eu projetei toda a minha vida como professora.
- Outro dia li uma entrevista de um biólogo que disse que o sucesso de um biólogo está relacionado a sua capacidade de contar histórias. E assim também é o professor.
- Lembro também de uma palestra de um contador de histórias (que estava em meu armário - não lembro quando foi essa palestra) mas é bem antiga.
- Eu sou muito contadora de histórias na sala de aula, é uma capacidade ligada ao que eu tenho guardado no meu armário, que é um arquivo – para dar explicações, por exemplo, eu conto histórias e busco materiais no meu armário.

- Tem muitas coisas no google também. Saiu agora uma imagem de uma célula, imagem nova, então nesse armário eu tenho todos os recursos para explicar algo mesmo que novo [referindo-se ao que está no google].
- Por exemplo, quando o aluno olha com olhar de interrogação eu retiro do meu baú.
- Nem sempre eu lembro, mas sei que tá lá no armário e às vezes preciso de dois ou três dias para encontrar no arquivo. Assim abro portas para esse aluno que tem dúvidas. Eu vi minha vida nesse armário.



- A palavra que me vem é docência.
- Olho e digo: é o professor é a docência, pois os elementos remetem ao professor para exercer a docência.
- Acúmulo, é possível encaixotar tudo, temos tanto, mas deixamos guardado no armário.
- Não se usa tudo, tu vai guardando e passa a chave, como um arquivo que às vezes tu vais lá e retira alguma coisa.
- Se a experiência foi boa depois pode repetir.
- Tantas experiências guardadas e esquecidas que foram boas.
- É legal retirar as coisas do armário para reutilizar algo que foi bom e que está no armário.

Num dado momento do ateliê, um respiro, uma brecha como possibilidade de uma sensação de autonomia. Digo possibilidade porque na sociedade moderna somos sujeitos do assujeitamento, portanto, sempre um escape dá a sensação de possibilidades outras de respirar um ar fresco e resistir.

[...] as práticas de resistência ocorrem ali mesmo onde há relações de poder – relações de poder e práticas de resistência são como as duas faces da mesma moeda. Assim sendo, não só as resistências podem fundar novas relações de poder, como novas relações de poder também podem dar origem a novas formas de resistência. (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 781).

A escrita deste capítulo está sendo um exercício de vida para mim, pois estou imprimindo potência de vontade. É um investimento que movimenta jeitos, gente e aquilo que é do humano, com o qual vou dando sentido aos meus achados de pesquisa por meio de múltiplos acordos, negociações e modos de existência. É uma forma de resistência envolta num entusiasmo de quem partilha ares de escola, cheiro de escola. A cada palavra, a cada silêncio dos professores, fui sendo afetada e inundada de possibilidades de escrita e assim fui traçando esse caminho que é muito difícil, mas ao mesmo tempo belo. “Escrever é afirmar uma vida. Não há como separar a vida da escrita” (KOHAN, 2015, p. 17).

Nesse andarilhar, fui compondo o texto e pensando a escola de forma coletiva. E os rastros deixados pelos professores nas falas acima foram muito potentes para pensar ensino e resistência, compondo experiências de quem espreita o seu ofício de professor. Contudo, tenho necessidade de ser mais específica quanto aos excertos das falas, por isso faço os seguintes destaques:

- “experiência que se guarda no armário e que se retira porque foi boa”;
- “eu vi a minha vida nesse armário”;
- “temos tanto”;
- “Eu sou muito contadora de histórias na sala de aula, é uma capacidade ligada ao que eu tenho guardado no meu armário que é um arquivo”;
- “materiais do meu armário”.

São falas que mudam de conversa. Diria que nelas há muito de ensino e uma preocupação centrada no professor, no ofício e no acontecimento constituidor desse ofício. Movimento que liberta o ensino da aprendizagem, ou, dizendo de outro modo, que não foca na performatividade que visa unicamente a aprendizagem do aluno.

Durante a exposição da Figura 17, que chamo de armário-arquivo, a professora diz muito sobre um armário que não é um depósito, mas sim um espaço em movimento, tal como um arquivo que é revisitado sempre que necessário, no qual alguns materiais são descartados ou emprestados para um colega. Mas o armário sempre está ali na sala de aula, à disposição do professor para quando precisar complementar uma explicação para o aluno e planejar uma aula. Nada do que é trabalhado em aula escapa das coisas da vida, do cotidiano. E o armário tem muito da vida e do jeito de cada um ou das maneiras de cada um fazer escola.

Durante o momento da visita ao armário, os professores se deixaram falar, ficaram entusiasmados, interessados e instigados a dizer aquilo que a fotografia inspirou. Houve um diálogo entre eles, a partir do evento centrado nos artefatos contidos naquele armário, o que chamo de arquivo de vida docente, um arquivo de vida movente – ali há uma defesa do ensino e do professor. Entendo esse diálogo como um exercício de resistência.

Uma forma de estarmos juntos que procura fazer justiça a todos os parceiros envolvidos. O diálogo é, neste sentido, fundamentalmente diferente de um concurso. Um concurso é uma forma existencial destinada a apresentar vencedores e perdedores. Além disso, um concurso termina quando alguém ganha, enquanto o diálogo é um desafio contínuo e sem fim. Um 'aufgabe' contínuo e sem fim, podemos dizer. Um concurso requer uma explosão de energia confinada; permanecer em diálogo requer energia contínua e sustentada, atenção e compromisso. (BIESTA, 2020, p. 46-47).

Dizer que é uma professora contadora de histórias é uma possibilidade de exercitar nelas uma resistência, encenando, encarnando, profanando. Uma história que pode ser lembrada, recontada, arquivada ou não servir para nada. Mas, na melhor das possibilidades, pode ter tocado o escolar, dando um significado para o seu ser-adulto de modo existencial, afastando-se das gavetas tão definidas na relação aprendizagem e desenvolvimento. Esse contador pode estar encarnado no mestre que ensina aos alunos e que não tem muito a dizer para eles (RANCIÈRE, 2018). Professor que permite que o aluno possa aprender e viver seus pensamentos na sala de aula e que gera encontros fecundos, a partir de dizeres, interpretações e brechas. Não estou falando aqui da contação de histórias clássicas, mas sobre aquelas que falam do cotidiano, do mundo, da vida.

[...] lo que somos, el sentido de quiénes somos, depende de las historias que contamos y que nos contaron; pero a su vez esas historias están construidas en relación con otras historias, las que escuchamos, las que leemos y que de alguna manera condicionan la construcción de nuestra historia, de nuestra experiencia que se configura en relación con estas otras historias, relatos y experiencias. Uno construye su texto y al hacerlo se construye. Construye, da forma a su experiencia y a la vez contribuye a la construcción de la experiencia de otros. Las voces y experiencias de esos otros también nos constituyen. En la medida que nos contamos y compartimos historias acerca de lo que hacemos, nos vamos haciendo, nos vamos enriqueciendo. Nos hacemos más "ricos", más experimentados. Nos volvemos expertos. Siempre y cuando esas historias nos toquen, nos convoquen, nos lleguen, nos provoquen en aquello que somos y hacemos. Nos desafíen. Nos hagan pensar, titubear. Nos aporten ideas o soluciones que podremos utilizar para afrontar los problemas que se nos presenten, y también nos inspiren a descubrir otros nuevos. (ALLIAUD, 2011, p. 99-100).

A citação acima é uma inspiração para tentar dissociar o ensino da aprendizagem no sentido de que o professor pode exercitar seu ofício na escola de



- A presença do livro com Libras foi bem forte para mim - e lembrou diálogo intercultural de troca significativa, onde ensinamos e aprendemos. Isso é muito significativo como professora.
- E a educação bilíngue que estamos construindo dentro da escola com diálogo intercultural para ressignificar e ensinar nossos alunos que futuramente irão conduzir a aprendizagem dos seus alunos.
- Aprendizagem que precisa ser significativa para que eles possam ser professores sensíveis para colocar em prática com seus alunos o conhecimento.
- O ensino significativo nas didáticas é necessário.
- Inserir o aluno na prática social, principalmente na produção escrita para ter significado e ficar o conhecimento.
- Toda a riqueza na construção de material, para que o conhecimento fique e use materiais também na sua prática pedagógica, fazendo ação, reflexão e ação.
- É todo um processo de construção para um futuro professor onde devemos dar dicas especialmente na questão metodológica.

Nessa esteira, complementa outra professora:



- Temos conhecimentos para ouvintes, principalmente em Anos Iniciais.
- E no Cóser temos o desafio de uma outra língua, e pra mim é o maior desafio, e também é um desafio para nossos alunos.
- Temos pouca produção... em alfabetização para ouvintes temos muito.
- Mas para surdos temos poucos materiais e ainda estamos tateando, e por isso é um desafio constante.

A partir desse disparador que contempla um livro cujo título é Libras, os professores inserem fortemente a necessidade da presença dessa língua na escola. Foi como se a língua já estivesse tão presente – portanto naturalizada – a ponto de não ter sido mencionada anteriormente. Ainda que nas falas anteriores apareçam as palavras materiais/artefatos, a presença da Libras é contemplada de forma indireta, a partir das experiências narradas pelos professores.

Ficou muito evidente também que a proposição bilíngue da escola está em processo de construção quando a professora dispara: “a educação bilíngue que estamos construindo”. A escola é porosa, é viva e se movimenta conforme ingressam alunos e professores novos, bem como quando surgem novas resoluções, notas técnicas, ou ainda quando seu PPP e Regimento são revisados. Nesse sentido, a escola não é mais a mesma daquela proposta feita em 2000 e não é a mesma de quando houve a implementação do Curso Normal, em 2006. Esse movimento da escola possibilita uma artesanaria na escola formadora.

Ao longo dos ateliês, participaram professores surdos que se mantiveram muito atentos. Durante suas falas, que ocorreram em três momentos, um deles evidenciou a Libras como um marcador necessário na escola. Esse professor não deixou escapar que a língua compõe a proposição da escola, mas, mais do que isso, a Libras aparece colocando em funcionamento a artesanaria da escola formadora. Vejamos:



- Complementando... gostei muito de cada fala, todos colocaram o que é ser professor, planejar é importante olhar para o currículo em cada disciplina, fazer o planejamento e como vamos ensinar é importante.
- Maneira como vamos ensinar e pensar na aprendizagem do aluno e ser mediador.
- A troca de experiência entre disciplinas é importante, assim como com os alunos ouvintes.
- Mas com os surdos é em Libras, tendo fluência em Libras, recebendo esses conhecimentos.
- E o aluno reconstruindo o conhecimento e sendo um bom professor. E o professor aprende também nesse processo.

Na sequência, prosseguiu outra professora surda, que comparou a escola de surdos à de ouvintes, colocando nesse jogo, de certo modo, que a escola de ouvintes prepara melhor, pois desafia mais. Aparece na fala dela também o tanto de escola que há na escola de surdos.



- Fiz magistério na escola de ouvintes e trabalhávamos com muitos materiais, com desafios.
- Na escola de surdos são poucos materiais, na escola de ouvintes tínhamos mais cobranças e prazos [...].

Entendo aqui a necessidade de não comparar a escola de surdos com a de ouvintes, contudo, é interessante destacar que o Curso Normal da escola Cóser é baseado nas diretrizes organizacionais de escolas de Curso Normal como um todo (documentos citados no início desta tese). Nesse sentido, quando os professores surdos dizem que o planejamento deve ser pensado em Libras para que o aluno surdo em formação possa reconstruir o conhecimento, há um movimento de resistência surda, que talvez esteja ligado à necessidade de reafirmar essa escola de surdos, dar-lhe visibilidade, uma vez que a todo o momento a escola de surdos está em risco, ao ser questionada pelas políticas inclusivas e, especialmente, pelo governo do Estado a respeito da necessidade de sua existência.

Faço esse destaque, ainda que o objetivo central desta tese não seja olhar para a questão linguística na escola formadora, porque durante as poucas vezes em que os professores surdos se manifestaram, apareceu a Libras como potência para a escola de surdos ser uma escola bilíngue formadora de professores surdos.

Não quero tecer um juízo de valor, mas destacar duas possibilidades para a narrativa dos professores surdos. Uma delas é que a Libras aparece de forma muito sutil porque já é presença na escola, está entranhada no cotidiano escolar, portanto, seria uma obviedade dizer sobre ela. A outra possibilidade é a de que dizer sobre a língua (mesmo que de forma sutil) é uma forma de resistência surda a partir da reafirmação de que ela é a primeira língua da escola, ainda que o bilíngue seja uma construção coletiva, conforme narrado anteriormente.

Respiro um pouco, transpiro, paro, releio as transcrições das conversas, espreito os documentos da escola que movimentam meu texto para tentar manter o foco do meu pensamento na produção escrita deste capítulo. Para mim, está sendo um movimento de problematizações constantes e tento reequilibrar-me a cada parada, a cada escrita movente. Para pensar um pouco sobre a imersão do pesquisador, trago a autora Rolnik (1993, p. 247):

A escrita tem um poder de tratamento em relação àquilo que chamo de 'marcas-ferida'. Refiro-me a marcas de experiências que produzem em nós um estado de enfraquecimento de nossa potência de agir que ultrapassa um certo limiar, uma espécie de intoxicação. Uma marca desse tipo permanece portadora de um veneno que pode a qualquer momento vir a se espalhar e contaminar tudo. Ora, a escrita enquanto instrumento do pensamento, tem o poder de penetrar nestas marcas, anular seu veneno, e nos fazer recuperar nossa potência.

Prossigo com/no meu desejo de escrita olhando para o ofício do professor e já pensando em possibilidades de colocar um ponto final neste capítulo. Meus pensamentos se voltam ao ofício na formação e passo a fazer mais perguntas. Novamente volto a minha tese e tento buscar meu foco. E dou sequência.

Professor formador no ofício não almeja que seus alunos sejam seus modelos, mas os instiga para que sejam criativos, para que conquistem espaços outros, possibilidades outras de ser professor.

De qualquer modo, quanto mais este aprendizado está sendo possível para o professor, mais ele consegue autorizá-lo e suscitá-lo no aluno – e, sem dúvida, também mais prazeroso e gratificante se torna, para o professor, exercer seu ofício (ROLNIK, 1993, p. 249).

Ensinar é da ordem do coletivo, mas sem dúvida muito do pessoal, é do professor que tem marcas e deixa marcas disparadoras em seus alunos. Ensinar é como povoar o outro de uma solidão feita de muitas vozes. Ensinar é o dar-se ao outro como uma partilha em um determinado tempo, assim o professor compartilha de uma ideia do comum no espaço da escola.

A potência das falas dos professores nesta pesquisa foi permeada por um professor que tem um cuidado com as exigências protocolares, mas que busca aquilo que é do professor pautado no amateurismo e que transpõe qualquer pauta performática, ou seja, da ordem daquilo que é do "bom professor". São experiências

muito subjetivas, individuais e ao mesmo tempo coletivas, e que dizem de uma escola construída no seu cotidiano.

Na pesquisa, por vezes, desprenderam-se dizeres do que é da ordem do verdadeiro professor (BIESTA, 2020), que fala de uma experiência que está no armário e que pode ser retirada a qualquer momento. Um professor que problematiza e volta se perguntando sobre o que fizemos como professores na escola:



- Que profissional é esse?
- Que mediador estou sendo?
- Como estou fazendo isso?
- A pergunta que se faz é: como faço meu trabalho?

Nesse caso, parece que o tom não é de um professor endividado, mas aquele que busca compreender sobre seu ofício e sobre o que e como tem investido em sua oficina pedagógica. Há uma preocupação com aquilo que é da oficina, ou seja, não como uma reflexão sobre o que não pode mais ser feito, dito, mas como o professor pode ser presença na oficina de outros modos. Não como um fim, mas como origem para outros modos de ser presença. Entendendo que “fazer uma experiência não significa precisamente que nós a façamos acontecer, ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso” (LARROSA, 2011, p. 13).

Essa formação na e desde a experiência só é possível de ser padecida - no sentido da paixão mesmo - se suspendemos ou interrompemos nossa tranquilidade formativa. Quer dizer, se abandonamos as certezas de uma formação prescritiva, tecnocrática, asséptica e, o que, fundamentalmente, se sabe antes de que aconteça... pois, porque se sabe, impossibilita que aconteça alguma coisa que não tenha sido planejada. Para pensar uma formação na e desde a experiência é necessário possibilitar padecer o não saber inerente ao acontecimento (RIBETTO, 2011, p. 114).

Professor de ofício que não é psicólogo, engenheiro; um técnico que virou professor, o professor tem um modo de vida que implica autoconfiança e autodisciplina (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Ele é responsável pela criança que não é sua, é responsável em criar o interesse do escolar pelo assunto. Nesse sentido, deveria enaltecer o ensinar sem ficar refém de táticas que rechaçam possibilidades de ser um artesão-professor.

São muitas as táticas pelas quais o professor cotidianamente é convidado ou convocado a experienciar. Masschelein e Simons (2017) convidam a pensar sobre elas. A primeira tática é a da profissionalização, que substitui possibilidades outras de ser professor quando o coloca na esteira da produtividade. Nessa tática, o professor não tem tempo de ser professor; é um técnico, modulado, vinculado a dar conta de competências. “Esses perfis e competências colocam um chicote nas mãos do governo, que é usado para domar não só a escola, mas também os professores experientes e novatos. Domar em nome do mercado [...]” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 140).

É uma tática que coloca o professor como um prestador de serviço e não um amateur; que o coloca sempre numa posição de dívida em relação a sua profissão. Aqui não cabe o amateur, o amor pela matéria é considerado algo burlesco, pois o que vale é a produtividade. E o amor pelo que se faz na escola é relegado aos finais de semana, como tarefa para o professor realizar em sua casa. É um professor que deixa de ser professor.

Já a segunda tática é a da flexibilização, que se relaciona ao (auto)monitoramento do professor. Ele atende às solicitações da escola, obedece e é leal às suas demandas organizacionais. Flexibiliza tanto que esquece que é ou deixa de ser professor; e se não aceita as solicitações é tido como não amoroso ou indócil. Entendo que o professor deve ser responsável, mas por sua oficina; deve ser um amateur da sua matéria (e não um amoroso pela tarefa) cujo foco reside no ensinar. E aí sim o professor artesão coloca em funcionamento suas condições de estar intensamente debruçado ao ensino.

E pensando na escola formadora de surdos, esse mestre formador talvez não precisasse pensar tanto nas táticas de formatar, e sim em deixar fluir possibilidades de esse jovem ser professor de forma leve, sem um modelo, ou ainda sem a necessidade de construir materiais/recursos para ser um bom professor de surdos (jogos, maquetes, mapas). Poderia utilizar artefatos que possibilitem condições de pensar acerca do ofício de ser professor, de forma que seja uma construção coletiva, pautada no acontecimento, na artesanaria e não num “contrato” subjetivo, no qual todo o professor surdo precise ter sua sacolinha de materiais para supostamente dar conta de uma docência surda que produza resultados pautados em manuais/apostilas.

A preocupação é pensar esse professor *skholé*, de tempo livre, que faça seu ofício na escola formadora de surdos e seja um transgressor para ser presença na

escola, sem a preocupação de perder tempo. Esse professor é do ensino e não da aprendizagem, é da artefatura e não da performatividade; é da contação de histórias, dos artefatos. É da inspiração e não do modelo.

Enseñar es contar. Enseñar es interpretar. Enseñar es producir narraciones sobre lo contado y lo interpretado. Enseñar también es la construcción de un relato común en el que se procura hacer algo en conjunto sin dejar de ser uno mismo. Para ello es necesario habilitar la propia expresividad de cada uno, en pos de la construcción de un orden colectivo (ALLIAUD, 2011, p. 102-103).

Este capítulo transborda paradas, reflexões, respiros, pois diz muito da Cleidi. Ao olhar para a potência das falas enredadas com as leituras que fiz no percurso de doutoramento, fico muito impactada e coloco em funcionamento muito daquilo que tenho produzido em mim como educadora formadora de surdos. E o exercício de problematizar o curso no âmbito da pesquisa possibilitou muito, pois os professores, durante os encontros, produziram inúmeras falas para pensar mais no ensino.

Colocar o ensino em evidência, enfatizando o professor, afastando-o de ser um profissional domado e que por sua vez também doma. Entender o espaço da escola como um lugar do comum onde o professor seja um artesão e trate aquilo que é da escola, seja ela uma escola de formação de professores ou não.

O aluno surdo não está nas mãos do formador. É necessário que o espaço da oficina seja comum, seja do coletivo e que o ensino seja da artefatura, mas o que o aluno fará com tudo isso é da responsabilidade do aluno. Trago essas questões porque aos mestres é colocada a responsabilidade sobre algo que não se pode prever, especialmente num curso de formação, ou seja, o que o aluno surdo vai aprender para formar-se, e, mais ainda, se o aluno irá seguir a docência. Nesse sentido, o professor precisa pensar muito mais na aprendizagem para “dosar” o que oferece ao aluno para que ele seja, de fato, um professor surdo.

Cabe ao professor, de certa forma, libertar o ensino da aprendizagem pensando seus artefatos e seu ofício para que outras possibilidades sejam possíveis em educação. Por exemplo, receber o escolar que chega em sua oficina como alguém que vai experimentar o que é da escola; o escolar não vai encontrar um pai, uma mãe ou um psicólogo: ele vai encontrar uma escola, um lugar para novos inícios.

Nessa perspectiva, passo a olhar, também, para as conversas do escolar surdo, falas que dizem da experiência de encontro com a formação da Escola Cóser e para os efeitos dessa formação na subjetivação desses escolares.

5.1 O ESCOLAR SURDO EM FORMAÇÃO DOCENTE

Meu trilhar, enquanto organizava a busca pela materialidade da pesquisa, falou de uma necessidade de olhar para os alunos em final de curso. E foi em dezembro de 2019³⁵, quando um grupo de quatro estudantes apresentaram o relatório de estágio para a comunidade escolar, que entendi ser necessário fazer uma roda de conversa com esses estudantes. Para isso, convidei professores da escola para problematizar e tentar compreender o percurso dos alunos no curso e os efeitos dessa formação.

Abaixo evidencio uma fotografia do momento da apresentação do relatório de estágio do aluno Adriano e sua interação com Claudia³⁶, uma professora externa que foi convidada para assistir às apresentações dos relatórios com a finalidade de problematizar o processo de formação, especialmente no que tange ao estágio formativo.

Figura 19 – Interação da professora Claudia com o aluno durante apresentação do relatório do estágio



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019).

Após as apresentações dos relatórios, no final daquela manhã quente do mês de dezembro, organizei o ateliê 1 com os alunos Adriano, Francisca, Taíse e Vitória (assim nomeados neste trabalho) e os convidei para uma roda de conversa conjuntamente com os professores que estavam assistindo à apresentação. Dos

³⁵ Atividade realizada presencialmente, pois foi antes da pandemia de Covid-19.

³⁶ Claudia é professora surda do Departamento de Educação Especial da UFSM e leciona a disciplina de Libras na instituição.

professores convidados, quatro estavam disponíveis naquele momento, pois os demais tinham aula.

Participaram do ateliê a professora de didática, duas professoras titulares (uma surda e outra ouvinte) com as quais dois alunos fizeram o estágio e eu, que mediei a roda de conversa com a intenção de fazer meus registros no diário de campo da pesquisa. Tal atividade durou em torno de uma hora e foi filmada por um funcionário da escola.

Organizamos-nos no espaço da biblioteca, ao redor de uma mesa retangular, e a atmosfera era de descontração, afinal, os alunos estavam encerrando o curso e concluindo o Ensino Médio, etapa escolar tão significativa para suas vidas. E foi ali mesmo, nesse momento com aspecto festivo, que fizemos uma conversa com os alunos dinamizada a partir de perguntas problematizadoras que partiram dos professores. Esse acionamento problematizador indica elementos importantes para a compreensão de como vem se constituindo o ofício/modo de ser professor surdo na escola.

A partir de agora, passo destacar um pouco das conversas dos alunos quando lhes foi solicitado que falassem do estágio e de seus desafios.



Explique sobre o estágio/fale sobre ele.

Francisca

- Foi a primeira vez que participei em sala de aula com alunos.
- É difícil ensinar, a aluna não tem atenção eu insistia não me olhavam era o jeito dela eu pedia e ela ficava braba eu tive que ter muita paciência.
- Eu o chamava te ajudo a escrever, mostrava no quadro as letras.
- O aluno levantava, passeava eu tive que ter muita paciência foi muito pesado.

Vitória

- Até chegar na sala de aula... eu não tinha um jeito de chegar na sala de aula.
- Tive dificuldade de entrar na sala de aula e ter contato.
- Aluna era muito esperta inteligente.
- A minha entrada na sala de aula foi muito difícil.
- Depois que me adaptei eu gostei.

Taíse

- Quando o aluno copiava, e começava eu me sentia segura.
- No momento em que começava a fazer as atividades eu ficava mais segura.

São três excertos que dizem muito sobre os recém-chegados à escola, ou sobre o iniciar na docência, e dizem muito de quem está numa formação docente, ou seja, o inesperado da escola, da sala de aula. A aluna Vitória foi muito desafiada a entrar na sala de aula para realizar o estágio, parecia demonstrar receio, medo. A partir dessas falas, é possível se perguntar se a proposição de curso da escola seria o desejo dos alunos. Será que criamos tempo no espaço da escola para eles serem outra coisa, que não professores?

Chegar ao estágio é o ápice da formação. Talvez na escola não haja lugar para o novo, para o nascimento ou para começos no mundo, pois a formação está organizada para ser dada, o que fica muito evidenciado nas falas “inseguras” dos alunos, especialmente na da Taíse, que se sentia aliviada quando o aluno do estágio estava copiando, pois assim ela entendia que tudo estava tranquilo na sua sala de aula.

Nesse sentido, a formação está relacionada à ideia do desejável e do ser-adulto. O ser-adulto não é aqui entendido como aquele aluno do desenvolvimento que perpassa etapas biológicas para tornar-se aquilo que se espera dele na escola, mas sim em termos de ser aquilo que se deseja ser, ser aquilo que queremos ser. Parece-me que o estágio é o momento de colocar à prova (quando os alunos deveriam se perguntar) se eu quero ser professor. Seria importante perguntar: que possibilidades são factíveis para formar professores na perspectiva do amateur? Penso que esse momento da pesquisa seja de interrupção, de parar mesmo para pensar sobre essas

coisas que dizem respeito à formação proposta pela escola. Quem sabe eu esteja fazendo essa pergunta muito inspirada no cotidiano de escola formadora experienciada por mim.

Isto significa que ser-adulto não é uma supressão de desejos, mas um processo através do qual os nossos desejos recebem uma verificação da realidade, por assim dizer, ao perguntar se o que desejamos é desejável para as nossas próprias vidas e para as vidas que vivemos com os outros. Tal pergunta - e isto é importante em termos educativos coloca-se sempre como uma interrupção dos nossos desejos. (BIESTA, 2020, p. 49).

Trata-se de uma existência de forma adulta, mas, para tal, é necessário perguntar se queremos existir de forma adulta. É muito desafiador fazer esse questionamento quando o ambiente no qual vivemos (a escola) manda informações que produzem conversas diárias sobre formar um professor surdo no espaço da escola. No dia a dia da escola, existe uma linguagem vinculada à formação.

O lugar da escola é da oferta que organiza, dá, propõe e formata o aluno. Portanto, como ser-adulto? Nessa direção, penso a escola na – *skholé* – que significa tempo livre que quando traduzido para o latim refere-se a ócio (LARROSA, 2017). Essa deveria ser a responsabilidade pedagógica para os que estão na escola, não de forma artificializada, mas como lugar para o aluno ser presença, como espaço de subjetivação, para encontrar-se no mundo.

Ao professor cabe o ensino e ao aluno cabe a aprendizagem na escola – ser “alunizados”, nas palavras de Larrosa (2018a) –, mas não de forma artificial.

O passado dos alunos, é muitas vezes, para o professor, uma marca de impossibilidade [...] tanto esse passado quanto esse futuro devem ser suspensos, ignorados o se não contassem. O único que conta é o presente. Além disso, a igualdade escolar significa que, na escola, não importa o que cada um foi ou se projeto sobre o que cada um pode ser. [...] o professor tem que fazer com que os alunos deixem na porta essa mochila que todos carregam e com a qual chegam até a aula, essa mochila que nos faz distintos e desiguais para que o único que importe em aula seja o assunto, a tarefa, a matéria, o exercício, o estudo (LARROSA, 2018a, p. 37).

Ponderando o aluno na escola de surdos, suspende-se a família, dá-se a língua e organiza-se o PPP salientando que a escola é bilíngue, cuja primeira língua é a Libras, e passa-se a operar para fazer de alguém um estudante, habitando a casa (escola) arrumada. E assim tornaremos o estudante presença na escola, para em breve ser um adulto no mundo e para o mundo. Ser um professor surdo no mundo. De fato, a escola é gananciosa, poderosa e organiza vidas ditando os caminhos.

Fico pensando no espaço da escola de surdos, que também é ambicioso, e reflito sobre a formação dos alunos quando colocados num formato de professor surdo. Será mesmo que esses estudantes querem ser professores? Há na escola formadora uma linguagem que é peculiar da formação, há um encaminhamento para encantar o aluno, constituir o surdo professor, há vozes pedagogizantes pelos corredores e nas salas de aula. A casa está organizada para formar o professor e os exercícios são utilizados para familiarizar o aluno surdo com aquilo que é do pedagógico. Nesse sentido, a língua escolar perpassa todos os cantos da escola por meio de artefatos escolares/didáticos. Digamos que seria uma língua artificial somente usada para organizar o espaço da escola, com um vocabulário específico. E assim o aluno vai sendo domado e vai se constituindo professor, por meio de uma língua amável que convida, inspira e faz falar. Também é a nossa maneira de ser professor que convoca os alunos.

Assim como muda nossa maneira de atuar, também nossa 'voz' deve mudar. Na vida cotidiana, falamos de um jeito diferente com as diferentes plateias. Para nos comunicar melhor, escolhemos um jeito de falar determinado pelas particularidades e características únicas das pessoas a quem e com quem estamos falando (HOOKS, 2017, p. 22).

Faz-se relevante perguntar novamente: o que faz de uma escola uma escola? A escola de surdos formadora faz de alguém um aluno e, ao mesmo tempo, o expõe para fora, ou seja, prepara-o para o exercício da profissão. Nesse sentido, foi perguntado aos estudantes o que fariam após a conclusão do ensino médio formativo, com a intenção de saber se seguiriam a formação em cursos de Licenciatura para o exercício da docência:



Um exemplo [diz a professora]: O estágio terminou, e para o futuro o que farão daqui pra frente?

Vitória

- Quero fazer curso profissional de Fotografia.

Francisca

- Eu não sei ainda, quero fazer algo relacionado à imagem, cores e desenhos (não fica clara a profissão).

Táise

- Quero fazer curso de Dança.

Adriano

- Eu penso em ser Professor.

Lendo os excertos, lembro-me da dissertação de Daniel Carvalho que cito no Capítulo 4 desta tese, cujo título é *Não basta ser surdo para ser professor*, que também problematiza a profissionalização de professor surdo, entendendo aqui que o surdo pode ser o que ele quiser ser.

Ao serem perguntados se gostariam de seguir a docência, os formandos imediatamente respondem, colocando certa convicção nas respostas, o que me leva a entender que estavam no curso por outras possibilidades, que poderia ser a de experimentar o curso para quem sabe seguir realizando uma licenciatura.

Nesse momento, volto à reflexão acerca da materialidade da pesquisa; olho para as fotografias disparadoras das falas dos professores que me ajudaram a escrever o texto até aqui. Releio os excertos dos professores. Retomo a leitura do Capítulo 2, que diz muito sobre as condições de possibilidades para realizar esta pesquisa e no qual ressalto que o curso Normal da escola é pioneiro no Brasil, o que, de certa forma, coloca uma responsabilidade nos alunos em manter essa conquista da criação do curso. Mas ainda não é isso, não é somente essa responsabilidade que mantém o curso.

Diante desse cenário, meu olhar de pesquisadora continua deixando fluir, sem pré-determinar, e ao mesmo tempo imprime o rigor de quem pesquisa. Trata-se de um pensamento que não determina verdades, mas que trabalha com o acontecimento

na pesquisa. Permitir que os dedos deslizem no teclado, conformando um texto pautado num pensamento fluido, leve e provocativo. Transgredir, conforme nos fala Larrosa (2003) em seu texto *O ensaio e a escrita acadêmica*.

Retomo a escrita trazendo um elemento que ficou pulsando quando realizei os ateliês com os professores. Fiquei muito reflexiva ao perceber, durante a recolha das conversas, quão pouco os professores surdos “falaram” ao longo da realização dos ateliês 2 e 3. Ressalto que eles estiveram presentes em ambos os ateliês, mas expuseram seu pensamento apenas três vezes. Os professores ouvintes, por sua vez, disseram muito sobre a escola em termos de condições pedagógicas, usando a linguagem da escola no que se refere ao planejamento, ao brincar, aos objetivos do ensinar, ao arquivo pedagógico do professor. Dizem pouco sobre o tanto que a língua está presente no espaço da escola, afinal, é um espaço bilíngue e os professores são fluentes em Libras. Esses discursos deram-me pistas para compreender que a Libras faz parte do contexto da escola, está lá e não precisa ser dito o que já se sabe sobre o ensinar em primeira língua.

Entretanto, no momento em que os professores surdos se pronunciaram, imediatamente destacaram a relevância das falas dos professores ouvintes de um modo geral, afirmando concordar com tudo o que eles haviam dito, mas evidenciaram que a Libras precisa estar nos planejamentos e no cotidiano da escola. Esse marcador enunciativo foi muito forte, ficou muito destacado, ou seja, o pedagógico é de todos, mas nós surdos estamos aqui para dar o enfoque, como uma ideia de lembrar, ressaltar, marcar que a escola é bilíngue, que a Libras é a primeira língua e que essa condição bilíngue é construída no cotidiano da escola, assim como aquilo que é do pedagógico.

Tratam-se de falas potentes que, conjuntamente com as conversas dos alunos, deram outra entrada a este capítulo, que foi escorrendo para as discussões no âmbito das possibilidades de resistência dos surdos no espaço da escola. Faço essa ênfase dando um encaminhamento a esta seção que foi demasiada provocativa em mim, pois os elementos da materialidade que evidencio a seguir dão um movimento a essa tese para olhar a Libras como constituidora de possibilidades de resistência do surdo quando ela se efetiva no espaço de uma escola de surdos. Leituras³⁷ que deram pistas

³⁷ Esse movimento de pesquisadora movente foi pautado nas leituras para as quais fui instigada durante o último semestre do curso de doutorado. As possibilidades de leituras ocorreram nos encontros do GIPES nas quartas-feiras à tarde, bem como durante minha participação no Seminário Estudos Pós-

para atentar à atmosfera de resistência na qual a Libras acaba sendo um marcador da diferença surda.

Vejamos a seguir os dizeres dos alunos surdos sobre a presença da Libras na escola quando a professora pergunta:



- Tu achas que os alunos conseguem escrever o português?

Francisca

É uma evolução demorada, lenta, tem limites, eles têm uma limitação, eles demoram, é um trabalho de muita paciência.

Outra professora reforça a pergunta:



Vocês acreditam que o professor surdo contribui na construção da identidade surda? Vocês acham que é diferente essa relação?

Vitória

- Acho que o professor surdo tem essa relação igual ao professor ouvinte, pode até se aproximar, mas a Libras é muito rápida, é forte com o professor surdo.



- O que tu sentiste? Teu sentimento em relação ao estágio, o que tu sentiste de mudança em ti? Houve alguma mudança?

Na sequência, outra professora pergunta:



- O que aconteceu contigo com essa mudança?

Taise

- Antes eu era quieta, depois com a Libras fluente, eu me fortaleci.



- O que foi mais importante? O que na didática foi importante no trabalho de vocês?

Adriano

- [aluno hesita, faz cara de dúvida] importância dos materiais, do conhecimento de fazer atividade, jogos, foi bom para entender, aquisição através de **jogos visuais** [referindo-se aos jogos em Libras] facilitando o ensino, a partir dos materiais que fizemos, trabalhar atenção através de jogos e dos materiais.

Vitória

- Aquisição da Libras, trabalhos com materiais, criação dos jogos é muito bom para a ampliação do conhecimento.

As muitas provocações que senti transcrevendo as falas dos professores também foram sentidas ao organizar os dizeres dos alunos surdos. A experiência surda dentro da escola de surdos fica evidenciada e marcada pelo ser presença por meio da manutenção da Libras. Trata-se de um movimento de resistência surda que visa a manutenção da primeira língua. Segundo os alunos ela:

- fortalece;
- deve estar nos artefatos;
- é forte no professor surdo;
- amplia o conhecimento;
- significa aquisição do conhecimento.

Parece que os alunos frequentam a escola como garantia de entrelaçamento com a comunidade surda pela via da língua, mais do que propriamente para ser professor. A escola garante o movimento surdo, o respiro, a brecha. Fica muito evidente nos dizeres dos professores surdos e também dos alunos que o espaço da escola é político, com início nas lutas pelos direitos linguísticos dos surdos que ocorreram no Brasil, especialmente por meio do movimento que resultou no documento “A educação que nós surdos queremos” (1999), já citado nesta tese.

Ainda que seja um local de luta, paro e fico pensando sobre o pouco número de professores surdos que têm na escola e sobre o quanto essa marcação surda fica fragilizada nesse sentido. Penso também em escolas onde não há surdo como professor, em seus componentes curriculares.

Mas volto-me à Escola Cóser como lugar de pertencimento de experiência que passa pela língua. A família é outro lugar, é o lugar de pais, avós e irmãos ouvintes. A escola é pura inspiração e fortalecimento, como narra a aluna Taíse, que se mudou de uma cidade do interior do estado com a família e veio residir em Santa Maria para fazer o Curso Normal. Lembro da autora Hooks (2017) quando menciona a relação que tinha com a escola para negros:

[...] ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outras pessoas acerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias. (HOOKS, 2017, p. 10-11).

Sendo assim, ser professor, lecionar dá um lugar de empoderamento ao surdo, como uma brecha de possibilidade de vida outra: nutrir o intelecto para que os surdos possam ser acadêmicos, pensadores e trabalhadores, ou seja, serem o que quiserem ser. Seja Bacharel em Dança, Fotógrafa, Designer ou Professor, conforme narram os alunos desta pesquisa.

Na escola de surdos há um compromisso muito político em evidência, pois é um lócus de possibilidades de organização, de troca de saberes e onde a própria formação de professores diz muito desse empoderamento, uma vez que na proposição do curso aparece a Libras, a didática de Libras. Contudo, é necessário marcar o tempo todo que a Libras é a língua da escola e é com ela que os surdos irão ter experiências formativas. Na comunidade escolar há um interesse dos estudantes pela presença uns dos outros, pois ali reside a possibilidade de reconhecimento daquilo que é da escola de surdos, de ver os sinais uns dos outros, como se o acontecimento fosse pautado no esforço da coletividade.

Afinal, é necessário retomar a força da língua da escola, pois os surdos foram e são ainda muito silenciados, precisaram e precisam assumir uma língua imposta – aprender a Língua Portuguesa como segunda língua – o que muitas vezes configura um enfraquecimento das “vozes” surdas.

E a escola de surdos, com sua proposição marcada na Libras, é mais do que um empoderamento: é um movimento dos surdos que conforma um espaço de significação surda de imposição às imposições. Para a comunidade surda, é necessário dizer sobre conquistas e dizer de novo, e dizer mais uma vez. Ali há um movimento de dentro, que é político e produz possibilidades teóricas. Portanto, dizer que a língua fortalece significa dizer que ela dá condições para os surdos falarem. Possibilidades que muitas vezes foram negligenciadas, apagadas.

Na escola, os surdos falam em nome de seus próprios desejos e necessidades, entendendo e conformando um movimento de decolonização. Acerca desse movimento, Walsh afirma:

[...] que não vem de cima, mas debaixo, das margens e das fronteiras das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos, que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de saber, atuação, existência, criação e pensamento. O decolonial, neste sentido, não é algo fixo, um status ou condição, nem um ponto de chegada. É um processo dinâmico sempre em processo de fazer-se e refazer-se dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder. É um processo de luta, não só contra, mas, ainda mais importante, para – para a possibilidade de um modo-outro devida. Um processo que engendra, convida à aliança, conectividade, articulação e inter-relação, e luta pela invenção, criação e intervenção, por sentimentos, significados e horizontes radicalmente distintos (WALSH, 2016, p. 72).

Quando Vitória afirma que a Libras “é forte no professor surdo”, é possível ressignificar a importância desse professor surdo no contexto da escola, que está para além do simples uso da língua, isto é, a língua dá um significado para a presença desse professor no coletivo da escola, oferecendo garantias para pensar a escola e o contexto formativo conjuntamente com os alunos e com os professores surdos e ouvintes. Pensar a escola como um espaço para dialogar, teorizar e problematizar acerca das pautas surdas a partir de dentro, em comunidade. Entendendo comunidade:

1 conjunto de habitantes de um mesmo local 2 conjunto de indivíduos com características comuns 3 *Bio* conjunto de populações que habitam uma mesma área ao mesmo tempo [...] (COMUNIDADE, 2011, p. 214).

Nesse sentido, é possível significar o espaço formativo como um lugar de militância-ativismo³⁸ pedagógico. Trata-se de um pedagógico pautado no bilíngue que é construído cotidianamente em termos metodológicos, e foi essa militância e ativismo que construiu e constrói o pedagógico da escola, muito pautado em micromovimentos diários, constituindo insurgências do possível a partir das fronteiras e a partir daquilo que está dentro (no microespaço de uma educação de surdos).

Muitas vezes é necessário retomar a criação da escola e seus motivos de existir, bem como argumentar novamente sobre a necessidade da criação do curso de formação na escola. Às vezes, o que já foi dito não é suficiente, pois as gestões mudam, os governos mudam e é preciso voltar e explicar novamente sobre o movimento surdo, as pautas surdas e a existência de uma escola de surdos no interior do estado do RS.

³⁸ Termos que já foram explicados no capítulo 2 desta tese, a partir das ideias de Veiga-Neto (2012).

A força dos alunos surdos vem desses movimentos coletivos e aí também reside o ofício de cada professor, pautado em acontecimentos que estão relacionados a sua oficina pedagógica, onde pequenas resistências são movimentadas e que podem ser comparadas a plantações:

[...] as brechas [fissuras] nas quais estou pensando denotam pouco mais que aberturas ou inícios. Se bem que poderiam ter fragilizado e fraturado o todo hegemônico, seu efeito depende do que ocorre dentro das fissuras e das gretas, e como se plantam as sementes, como elas brotam, florescem e crescem, de como estas estendem as rupturas e aberturas. Claro que as gretas também podem ser cobertas, remendadas e preenchidas; desta forma a ruptura – incluindo os horizontes de sentimentos que permite fatos que aparecem como menos evidentes, como se simplesmente se houvessem desvanecido (WALSH, 2016, p. 70-71).

A ideia de brechas ou gretas tem vida no movimento cotidiano decolonial. Elas são esses microlugares constituídos por meio do movimento, da militância, da transgressão, a partir de alianças coletivas, construindo outros modos de estar e constituir a escola de surdos. Esse ativismo por vezes passa despercebido pelas pessoas no modo míope de vida contemporâneo (WALSH, 2016). Mas está lá na sala de aula da escola, nos estágios dos alunos surdos que são desenvolvidos com crianças e jovens surdos, está no teatro, na literatura surda e está também no movimento dos formandos quando dizem que não seguirão a docência, produzindo outras vontades e novos inícios.

Entendo ser esse um cenário de militância por uma formação baseada na inserção cultural e linguística das comunidades surdas. É preciso tensionar de outro modo “[...] [pronunciando] na sala de aula [ou na educação de surdos] uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade” (LARROSA, 2015, p. 165).

Perguntar, conforme afirma Walsh (2016, p. 74), caminhar perguntando: “perguntar e encaminhar perguntas enquanto se reaprende a reaprender são, certamente, parte integral da pedagogia das brechas decoloniais, de ampliar brechas, estender e expandir [com suas brumas e perigos]”.

E assim tramas foram sendo rascunhadas, sentidas, fragilizadas a partir dos dizeres dos alunos nesta pesquisa. São marcas de constituição do ofício ao longo do curso, a partir da diversificação de materiais produzidos: jogos, livros de literatura com imagens, atividades filmadas, produção de teatro, maquetes, máscaras, esculturas.

Também diz muito da constituição da formação o modo como os alunos surdos se organizam no espaço artesão.

As falas dos estudantes ao final do percurso de estágio dizem muito da afetação do curso em suas vidas e deixam escorrer suas experiências quando narram sobre ela. É pulsante olhar para a experiência quando ela não cabe mais no pensamento e passa a escorrer pelos dedos, quando os alunos dizem dessa experiência na sua língua natural (a Libras) e quando a pesquisadora, por sua vez, também exercita seu pensamento na pesquisa e escreve seus achados.

Perguntas que acionam outros jeitos de pensar os modos de vida surda dentro da instituição escola como oposição ao colonialismo que controla e classifica os sujeitos e que coloca em funcionamento o modo de vida neoliberal. Uma colonialidade que hierarquiza e proporciona movimentos de apagamento racial, cultural, linguístico e que imprime uma suposta superioridade natural entre pessoas. Entretanto, me instigo a pensar em outras possibilidades de relações menos violentas no contexto pedagógico, em que a organização da escola aponta para uma relação de interculturalidade articulada com as experiências formativas da educação de surdos e que faz muito sentido neste trabalho de tese.

É a ideia Menezes (2008) quando afirma que a interculturalidade avança em relação ao multiculturalismo, pois reconhece a pluralidade cultural e dialoga entre as diferenças tornando a cultura aberta e resignificada cotidianamente. Aponta que culturas não são absolutas e precisam ser revisadas, especialmente no âmbito da educação:

Todo diálogo deve assim, incorporar e não reunir o conflito. A educação seria o espaço e lugar da comunicação e negociação, do encontro e desencontro e finalmente da convivência. Negar o conflito é impossibilitar o diálogo e toda a possibilidade de comunicação. A interculturalidade é então uma pedagogia dos encontros, mas não dos encontros entre culturas e identidades perfiladas e sim entre a indefinição e o ambíguo das culturas e identificações dos sujeitos (MENEZES, 2008, p. 9).

A sala de aula é um lugar fecundo para encontros coletivos, potencializados pela comunicação que ali acontece, para aberturas outras e que não se pode dizer daquilo que se espera, mas possibilitar o acontecimento com base naquilo que toca, que perpassa o outro. O espaço da sala de aula não pode ser um encontro para transmissão, mas sim para criação de algo que aconteça na formação do professor surdo e que produza resistências cotidianas. Mas é preciso que os alunos da escola

tenham motivos para estar juntos na formação. Não basta uma junção de alunos na sala, é necessário desejo de estar e ser impulsionado para estar naquele lugar. E no caso da escola de surdos, esse espaço é potencializado pela língua.

[...] proponho que não necessariamente tenhamos de ouvir e conhecer tudo o que é dito, que não precisamos 'dominar' ou conquistar a narrativa como um todo, que possamos conhecer em fragmentos. Proponho que possamos conhecer não só com os espaços de fala, mas também com os espaços de silêncio; que, no ato de ouvir pacientemente outra língua, possamos subverter a cultura do frenesi e do consumo capitalistas que exigem que todos os desejos sejam satisfeitos imediatamente; que possamos perturbar o imperialismo cultural segundo o qual só merece ser ouvido aquele que fala em inglês padrão [o que eu chamaria de a língua do opressor - da maioria] (HOOKS, 2017, p. 232).

A possibilidade intercultural na escola pode ser olhada a partir de dois tipos, quais sejam: a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica (WALSH, 2016). A primeira coloca a diversidade cultural no centro do processo do reconhecimento e inclusão, entretanto, deixa de fora os padrões de poder institucionais e estruturais, os quais mantêm a desigualdade compondo as regras do jogo neoliberal. Já a interculturalidade crítica parte do poder para olhar para o padrão da racionalidade e diferença; sua origem não é no Estado ou na academia e sim nas discussões políticas, é um projeto voltado à reexistência e à vida. Surge da dimensão da organização dos movimentos sociais. Nesse sentido:

O que significa 'abrir o ser humano'? Admitiríamos então um humano encarado em si mesmo que se vê, diante do Outro, provocado a sair de si e ir em direção ao Outro; o Outro seria aquele que arromba esse espaço seguro, dito humano, mas diante desse arrombamento o que restaria de humano? Estaríamos aqui diante de uma outra compreensão do humano, nem pronto, nem fechado, mas um humano que se dá num movimento de ir até o Outro, um humano que se constrói no diálogo; um humano que não surge como condição do diálogo, mas o diálogo é que surge como condição do humano. A interculturalidade seria a possibilidade desse diálogo (MENEZES, 2008, p. 7-8).

Destaco esses elementos voltados à interculturalidade para dar condições de entendimento acerca do movimento decolonial. A noção de interculturalidade dá condições de pensar uma articulação entre o movimento surdo e a escola a partir de cruzamento entre saberes, conhecimento de si, constituição de projetos voltados à vida e às formas de vida. "Estar com o Outro não é possuir o mesmo ritmo (mesmo tempo), mas perceber a riqueza de aprender com o ritmo do Outro" (MENEZES, 2008, p. 4).

E na escola essa possibilidade de ser está muito vinculada a uma escola enquanto incompletude, pois é feita de encontros entre os que lá estão. Não são encontros de alunos perfilados, hierarquizados, mas encontros com o ambíguo das culturas. Pensar o outro a partir de múltiplas possibilidades está relacionado também com a pluriversalidade. Nesse sentido, destaco a formação em curso normal da escola como uma possibilidade de escola-pluriversal-oficineira, pois é espaço de resistência surda na formação que subverte uma organização de escola e, em parte, vai na contramão do exercício da escola comum como um exercício de denegrir:

Denegrir a educação pode trazer justamente a assunção da heterogeneidade como elemento positivo. Por exemplo, um problema do exercício de universalização de escola é o desejo de fazer com que todas as pessoas aprendam as mesmas coisas, do mesmo modo, tenham os mesmos interesses, sejam submetidas aos mesmos exames. Mas, vale a ressalva estar a favor da pluriversalidade não é ser contra a educação para todas as pessoas. Mas a questão é que tipo de educação? Talvez, seja preciso assumir que nem todos precisam aprender as mesmas coisas, no mesmo tempo e da mesma maneira. Neste sentido, denegrir é mais do que reconhecer as diferenças. Não basta assumir que existem pessoas diferentes e que o sujeito humano é inseparável das identidades, filiações, pertencimentos e exercícios nos quesitos de sexualidade, gênero, etnia, raça, geração, nacionalidade, etc. (NOGUERA, 2012, p. 70).

Pode-se também denegrir a educação de surdos, suspeitando das verdades, problematizando os enquadramentos e pluriversalizando a sala de aula de modo a estabelecer um território de transgressão no espaço oficinairo do aluno em formação.

Na experiência surda construída na escola formadora, afirmar que a “língua de sinais é forte nos professores surdos no âmbito da escola” (narrativa da aluna Vitória) tem estreita relação com o que destaca Grada Kilomba (2020, p. 42): “ouvir é o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida”. E na escola de surdos há o espaço para sinalizar e ser compreendido, há o espaço para a interlocução entre professores, entre colegas; na escola de surdos não há o silenciamento. Nela, as salas de aula são possibilidades de aprendizagem comum em um espaço, quem sabe de dessegregação.

Pensar o espaço da Escola Cóser como fortalecimento dos alunos surdos me lembrou de um relato de Bell Hooks (2017) quando se refere à escola de negros que frequentou enquanto aluna. O excerto destaca a força daquela comunidade escolar de negros e demonstra o quanto ela era uma possibilidade de resistência e de fortalecimento:

O período da dessegregação racial, na nossa adolescência, tinha sido repleto de hostilidade, raiva, conflito e perda. Nós, negros estávamos com raiva por ter de sair da nossa querida escola Crispus Attucks, somente para negros, e ter de percorrer meia cidade de ônibus para ir à escola dos brancos. Nós é que tínhamos de viajar para fazer da dessegregação uma realidade. Tínhamos de renunciar ao que conhecíamos e entrar em um mundo que parecia frio e estranho. Não era nosso mundo, não era nossa escola. Não estávamos mais no centro, mas à margem, e isso doía. Foi uma época extremamente infeliz. Ainda me lembro da raiva que sentia por termos de acordar uma hora mais cedo para ir de ônibus à escola para chegar antes de os alunos brancos chegarem (HOOKS, 2017, p. 38).

Ideia que também enfatiza que a escola não é lugar de proteção ou de ensino de conteúdos sistemáticos, mas sim de envolvimento com aquilo que pode modificar e fortalecer na oficina onde está o aluno. Nela o que mais importa é a matéria, o exercício e o estudo de um jeito forte que possibilite modos de resistência.

No encontro com o outro na experiência de escola, o aluno precisa fazer relações acerca daquilo que está conhecendo, fazendo des/encaixes, reconstruindo e tornando possível o exercício de pensamento. Aluno que reproduz o conhecimento não aciona o pensamento para uma formação mais crítica; ele sempre esperará pelo professor como aquele que, além de indicar o caminho, aponta o como fazer e o para que fazer. Assim é possível interromper a tendência padrão de compreender as coisas por parte do escolar.

E na oficina do professor com o escolar, é possível fazer movimentos para diminuir fissuras que a sociedade impõe, pois na criação dessa relação, que é nutrida cotidianamente, a responsabilidade pelo que acontece na sala de aula não é apenas do professor, tampouco somente do aluno, mas sim um ato que se dá no coletivo e no diálogo por meio de um exercício de pensamento em que há recuos, avanços, paradas. Nesse lugar que é de ensino, mas que também é de aprendizagem, pode haver a transgressão. Pode haver uma terceira coisa que é uma formação como obra de arte, uma interpretação sobre o que está posto como resultado dessa relação professor e aluno, quem sabe pelo movimento resultado da leitura de um livro, da realização de um teatro, enfim, de tudo aquilo que pode fomentar a relação pedagógica.

Nesses espaços, muitas vezes conformam atos de fortalecimento para o que é dessa relação com a escola. Quando digo fortalecer, imediatamente lembro do perigo que é o ato de pensar; na escola, quando os surdos estão fortalecidos em sua comunidade, a visualidade poderá ser potência. Ou seja, levar os olhos para passear

a partir de um pensamento que se movimenta para aquilo que é um ato de resistência que dali emerge. Nesse sentido, a vida escolar pode ser uma obra de arte.

[...] o ensino funciona como dissenso, como uma ruptura com todas as evidências à nossa frente, a fim de abrir um futuro no qual o aluno possa existir como sujeito. Se esperarmos até termos todas as provas de que o aluno é suficientemente competente para ser confiável – confiado com sua liberdade, confiado com seu ser-sujeito – corremos o risco de adiar até o fim dos tempos o momento em que o aluno pode aparecer como sujeito, pois podemos estar sempre procurando mais garantias, mais detalhes sobre os quais queremos ter certeza, e assim por diante (BIESTA, 2020, p. 185).

A partir desse destaque, volto-me à materialidade da pesquisa. Ressalto a fala “eu mudei, eu percebi mudanças em mim”, mencionada pela aluna que passa a estudar na escola de surdos, e fico pensando que se não fosse feita essa problematização, talvez nós professores nunca tivéssemos percebido tal mudança. A escola a transformou. Muito do que se faz na oficina do professor, por vezes é invisível aos olhos deste professor no aqui e no agora. A fala da aluna deixa isso em evidência, de que a formação da escola não aparece de forma imediata, como um resultado a ser medido, calculado.

Desse modo, é possível entender, sem a pretensão de dizer uma verdade, que o aluno surdo na escola formadora é transformado e a escola é um espaço do comum, mas, sobretudo, um espaço de resistência surda. Ali falas são possíveis, sentidas, vividas, rachadas, dizeres dos alunos que apontam fortemente que estar naquele lugar formador inspira para outras coisas, que não somente para ser professor. A escola entusiasma para o encontro como “lugar de êxtase – do prazer e do perigo”, onde ser transformado por novas ideias é puro prazer (HOOKS, 2017, p. 11).

Passo agora a tentar colocar um ponto final neste capítulo, que foi, sem dúvida, um grato encontro com leituras, conforme mencionei na abertura. Lições para as quais fui convidada pela minha orientadora a adentrar e que me pegaram pela mão para olhar para as falas dos jovens alunos da escola.

Não seria feliz se, ao final deste trabalho, depois de muita transpiração para sua construção, concluísse que a escola de surdos forma bons professores surdos para o mercado de trabalho. A intenção nunca foi essa e, de certa forma, já na própria finalização começa a aparecer mais uma transgressão, ou seja, acenar que a escola de surdos formadora é um espaço de resistência. Movimento que tem se dado desde

a criação da escola e posteriormente com sua ampliação, e também por meio da criação de um espaço formador de professores surdos.

Meu sentimento agora é aquele de quem tem de olhar para o armário-arquivo da pesquisadora, entendendo que ainda há muito para dizer, que há muitos livros para ler, muitas fotografias disparadoras para olhar, mas que, neste momento, precisa fechar o armário. Entendo que aquilo que ficou guardado é sobra potente para outras perguntas que já estou me fazendo sobre a formação de professores surdos da escola. Finalizo este capítulo com Nóvoa (2015), que diz muito sobre o pesquisar.

A escrita acadêmica não é apenas um todo de apresentar dados ou resultados, é sobretudo uma forma de expressão pessoal e até de criação artística. [...] é no momento da escrita que se define o trabalho acadêmico, que cada um encontra a sua própria identidade como investigador. Não busques a dificuldade inutilmente. Se conseguires usar uma palavra pequena não uses uma grande, se conseguires construir uma frase, não te deixes tentar por uma longa, se conseguires escrever menos, não escrevas mais. Escreve apenas quando de todo não puderes deixar de fazê-lo. A escrita ajuda a conhecer nossos limites. Não há nada pior para um jovem investigador do que a incapacidade para pôr ponto final no seu trabalho, seja por uma atitude excessivamente autocrítica, seja pela busca de uma perfeição ilusória, seja pelo receio da exposição pública, seja pela mistura de tudo isto. O dilema só se resolve no dia em que percebemos que não há texto perfeito, nem definitivo, no dia em que sentirmos, na nossa escrita, que temos alguma coisa de importante e de significativo para partilhar com os outros (NÓVOA, 2015, p. 17).

6 NOTAS FINAIS

Chega o momento de colocar um ponto final na tese. Foram muitos anos envolvida com o curso de doutorado, participando de seminários, disciplinas, grupos de estudos e também com a organização do projeto e o desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, o maior dos desafios: escrever o trabalho final. Portanto, encerrar esta escrita é extremamente difícil por dois motivos: o primeiro é a relação quase que embrionária que constituí durante meu percurso no doutorado; e o segundo e mais importante, que ocorreu durante a escrita das analíticas, foram as perguntas outras que começaram a ser feitas por mim. Nessa esteira, olhar para outros aspectos do objeto de pesquisa colocou-me em um lugar novamente de espreita.

Mas é necessário, neste momento, parar de arredar e espiar, então volto-me ao meu objetivo de pesquisa para fazer alguns destaques de cunho mais conclusivo acerca daquilo que me propus a olhar, ou seja, o ofício de formar professores surdos em um Curso Médio-Normal em uma escola de surdos. Em vista disso, destaco novamente o objetivo da pesquisa: compreender as experiências formativas que estão sendo colocadas em funcionamento para a constituição de professores surdos em um Curso Médio-Normal.

Para movimentar o trabalho proposto, utilizei o método da autoetnografia, que foi potência para este estudo, pois me possibilitou uma escrita leve e, ao mesmo tempo, comprometida com tudo o que vivo no cotidiano da escola pesquisada e também um olhar para a tese que exigiu de mim muita transpiração e investimento cotidiano na pesquisa. E com base nos seus direcionamentos, fui me conduzindo à busca da materialidade da pesquisa composta por documentos da escola, quais sejam: o PPP, o Regimento Escolar do Curso Normal e a sua Matriz Curricular. Diante dessa atmosfera documental, senti a necessidade de analisar alguns documentos relacionados à educação de surdos, especialmente o manifesto produzido pela comunidade surda “A educação que nós surdos queremos” (1999), e ainda alguns documentos que embasam a organização do Curso Normal no estado do RS: Resolução CEED nº 252/00 e Resolução CEB/CNE nº 2/1999.

Tive uma robusta materialidade documental. Os documentos voltados à escola foram os disparadores centrais para minha vontade de pesquisa e possibilitaram as condições para meu trilhar pesquisadora, movimentando meu problema e objetivos da pesquisa, pois passei a problematizar o tema com um olhar mais minucioso. O PPP

da escola e o Regimento possuem centralidade numa educação pautada na metodologia bilíngue para surdos em que a Libras é a primeira língua e a Língua Portuguesa a segunda e acenam para uma perspectiva assentada na visualidade. Essa é a condição singular para a organização dos professores, os quais desenvolvem seu ofício de professor durante a formação de professores de jovens e adultos surdos, que encontrei na base documental da escola investigada.

O estudo e a problematização nortearam o arranjo dos ateliês pedagógicos que compuseram o segundo conjunto da materialidade analítica. Foram ateliês desenvolvidos com professores e com alunos formandos. Nesse sentido, a tese apresenta dois capítulos analíticos que dizem muito sobre o curso de formação de professores. No primeiro deles (Capítulo 4) discorro sobre a escola.

O que tem uma escola formadora de professores surdos que a diferencia das demais escolas formadoras? Ao mesmo tempo que me pergunto por essa diferença, penso o quanto ela é uma escola, apenas uma escola, com toda a sua arquitetura, política e proposição. A escola de surdos possui desafios de uma escola, com todos os seus problemas, afinal, ela é uma escola e é pautada numa experiência ilimitada que não pode ser medida ou até mesmo imitada. Nesse lugar, o ofício aparece como um movimento sem receitas, não passível de ser transformado em metodologia formatada, pois, ainda que a Libras esteja na escola, ela não é tomada como sinônimo de metodologia.

Entretanto, e ao mesmo tempo, entendo o espaço da escola formadora como um lugar potente e repleto de experiências que estão lá e que ficam enclausuradas, talvez por conta de o professor da escola ou o próprio escolar da formação não se entenderem como sujeitos da experiência formativa. Durante os ateliês, muitas palavras foram potentes para olhar a escola, e o amor foi a atmosfera durante meus encontros com os professores, mas um amor pelo assunto, pela relação com a escola, pelos seus artefatos e pelo que se oficia a partir desse cenário.

Um destaque que trago nessas notas conclusivas se refere à criação do Curso Normal pautada numa educação bilíngue, que forja seu espaço singular. Contudo, a escola de surdos tem muito de instituição disciplinar na sua arquitetura formal, sobretudo na formação dos alunos surdos. A escola é aprontada para receber o escolar tal qual alguém que recebe uma visita em sua casa, com regras, formalidades e uma organização própria. Tal arquitetura formal tem o intuito de tornar os professores surdos empregáveis e, em decorrência desse formalismo técnico, a

escola corre o risco de perder aquilo que tem de mais potente: seu tempo livre, quando o mundo é partilhado no comum e onde os jovens podem ter condições de começar novos começos.

A organização da escola se deu a partir das pautas do movimento surdo, em especial a luta pela oficialização da Libras como língua no Brasil. Esse marcador abriu possibilidades de um discurso acerca do bilíngue na educação de surdos. Nessa esteira, a escola concentra-se em dar a língua e profissionalizar os surdos para serem professores de outros surdos, dando assim visibilidade à Libras, mas com fundamentos muito emparelhados ao da escola de ouvintes, por meio de documentos que pautam a educação como um todo e também pelos professores que são formados em escolas de ouvintes.

Conformando esse caminho, trago novamente a narrativa da professora que afirmou a necessidade de, apesar de ser “filha do magistério”, ter de reinventar-se na escola de surdos devido à experiência visual que ali acontece. Assim como a professora de História, que questionou se é possível oferecer somente a Libras, pois entende que o ensino na escola é muito pautado na escola de ouvintes.

Masschelein e Simons (2017) apontam algumas táticas de doma da escola que inevitavelmente domam o professor. Domar subtraindo da escola o sentido de democrático, de público e quem sabe privatizando o tempo público, do espaço público e do bem-comum que a escola proporciona. Tal doma está organizada por meio do PPP e do Regimento escolar para dar a língua, dar a profissão e dar a liberdade. Trata-se de um formalismo pautado no solene, na arquitetura, que monitora o professor e forma o aluno. Ali existe uma transferência de modelos para formar o professor surdo.

A escola e seu curso de formação têm sua governança, a partir da justificativa de que a Libras precisaria ser divulgada, trabalhada, publicizada, pulverizada. Ela tem seus regramentos como qualquer escola os tem. Entretanto, a escola formadora de surdos não é uma escola dentro da outra, mas sim amalgamada com muito daquilo que a constitui; é matizada. E como uma escola viva, ela vai se modificando quando adentram novos alunos, quando seu PPP é revisitado. A escola de surdos é plural e está imbricada em vários pontos, não é uma cápsula e sim uma potência do múltiplo onde o escolar e o professor se entrelaçam num espaço comum e republicano.

Outro elemento problematizador no decorrer da análise foi o ofício do professor no contexto da escola de surdos. Tal problematização foi ancorada em fotografias

disparadoras e no saco das palavras. A partir desses disparadores apresentados aos professores, fui tendo pistas sobre o ofício desses professores formadores de surdos. Então, com as leituras e as falas dos professores, pude compreender, nesta pesquisa, que há sobra de bons professores, mas há falta de professores de verdade – entendendo aqui bons professores como aqueles que estão pautados nas formalidades de seu cotidiano, ou ainda aqueles tão flexíveis na sala de aula a ponto de recuar daquilo que é mais importante: desenvolver seu ofício com maestria e ensinar sua matéria. O “dar conta” está muito relacionado ao aprender do aluno e não ao ensinar. São jeitos aligeirados para que o professor atinja a aprendizagem do aluno. É o aprenderismo em educação, apresentador por Biesta (2018), em que o problema não é a aprendizagem, mas a linguagem da aprendizagem que condiciona o professor.

Nesse cenário, e as falas dos professores no ateliê dizem muito disso, é difícil ser um professor da *skholé*, de tempo livre frente a tantas demandas de performatividades exigidas a ele. Movimento que repercute na formação de professores surdos, pois são esses professores que “dão” a formação e, de certa forma, dirigem a vida do escolar surdo.

E conforme já citei na tese: a comunidade escolar organiza seu PPP e Regimento, estrutura a Matriz Curricular e instaura um discurso formativo em que o professor, ao adentrar nesse repertório, assume a referida formação. É um professor preocupado em formar o adulto surdo profissional, e essa preocupação reside na aprendizagem dos alunos e nas formalizações necessárias para que o professor provoque a aprendizagem nos alunos.

Ficou muito evidenciado no transcorrer dos dizeres dos professores que houve uma mudança no tom de suas conversas, a partir da provocação feita quando visualizaram a fotografia do armário do professor. Nesse momento, aparecem possibilidades de brechas, gretas naquele caos aprisionador da performatividade. Parecia que haviam se libertado, naquele momento, da relação tão forte entre o ensino e a aprendizagem. O ensino apareceu e o ofício de professor se evidenciou, ou seja, aquilo que constitui o acontecimento no ofício de professor. Os professores disseram sobre contar histórias para os alunos, sobre ser um professor artesão do ponto de vista daquilo que buscam no armário-arquivo, pois ali estão os artefatos da oficina do professor.

Contar histórias é uma possibilidade de exercitar o ensino que reverbera no escolar, é uma resistência pedagógica. Ali está a oportunidade de acontecimentos na oficina do professor, onde o aluno aprende e vive seus pensamentos na sala de aula gerando encontros fecundos encarnados por atos de resistir. O ofício de professor de surdos, na escola formadora, está numa organização de bilíngue que ultrapassa a presença de duas línguas. Está num professor de ofício amateur. Nessa escola, onde o bilíngue é construído cotidianamente, pode encarnar o acontecimento no professor, em seu ofício e artesanias. Mas mais do que isso, a Libras não aparece na centralidade desta pesquisa, o que denota que ela já está ali, que compõe a escola, é a língua da escola.

No entanto, nas escassas vezes em que os professores surdos fazem suas falas durante os ateliês, eles marcam que o planejamento deve ser pensado em Libras, para que o aluno surdo em formação possa reconstruir o conhecimento. Há nesse endereçamento discursivo um movimento de resistência surda, que talvez esteja ligado à necessidade de reafirmar essa escola de surdos, uma vez que a todo o momento ela está em risco ao ser questionada pelas políticas de inclusão e pela sua mantenedora.

E, finalmente, discorro sobre o escolar, o aluno da escola, trazendo os elementos que saltaram no ateliê com esse grupo. Escolar que é da ordem da aprendizagem, a qual, por sua vez, está pautada numa linguagem que é da formatação, da formação. Fica evidenciado nesta pesquisa que a busca dos alunos do curso de formação não tem a pretensão da profissionalização; seu entendimento é o de que na escola de surdos se fortalecem os laços comunitários e identitários, onde há um compartilhar de uma língua comum. A escola de surdos é o espaço do coletivo, da alegria e também da subversão.

A profissionalização dos surdos, portanto, é uma brecha para o empoderamento e para possibilidades outras, para se tornar presença. Destaco a narrativa dos alunos quando ressaltam que a Libras é forte no professor surdo. E quando agregos esses dizeres à dos professores surdos fica destacado que o espaço da escola é político. Assim, resalto um parágrafo que já aparece no Capítulo 5 desta tese: esse marcador enunciativo foi muito forte, ficou muito destacado, ou seja, o pedagógico é de todos, mas nós surdos estamos aqui para dar o enfoque, como uma ideia de lembrar, ressaltar, marcar que a escola é bilíngue, que a Libras é a primeira

língua e que o bilíngue é construído no cotidiano da escola, assim como aquilo que é do pedagógico.

Nesse sentido, fazer a formação nutre o intelecto para que os surdos possam ser o que quiserem ser. A escola é espaço de acontecimentos pautados no coletivo de surdos, onde há o interesse pelo outro e a possibilidade de partilha do comum. E dizer da necessidade da língua “pela mão” dos surdos, nesta pesquisa, diz ainda da necessidade do não silenciamento das vozes surdas. O ofício, na formação de professores, reside nas brechas de resistência possíveis, oriundas do cruzamento entre saberes, construídos cotidianamente por meio de movimentos que vem de dentro, vem da comunidade.

Encerro a escrita desta tese retomando a tese defendida, nesta pesquisa: o empreendimento educacional bilíngue na escola de surdos produz experiências formativas de professores surdos pensados não apenas num bilíngue que agrega duas línguas, mas no efeito que esse movimento metodológico bilíngue possibilita. Ele conforma o espaço da escola como único, coletivo e de resistência, no qual o ofício na formação de professores reside nas brechas de resistências possíveis, oriundas do cruzamento entre saberes construídos cotidianamente que vem de dentro da comunidade surda.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. Violar memórias e gestar a história. **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**, Pernambuco, v. 15, n. 1, p. 39-52, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/24901>. Acesso em: 7 nov. 2021.
- ALLIAUD, Andrea. **Los artesanos de la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- ALLIAUD, Andrea. Narración de la experiencia: práctica y formación docente **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.92-108, jul./dez. 2011
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1980. p. 36-45.
- ARROYO, Miguel. **O Ofício de Mestre-imagens e autoimagens**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- BERAS, Júlia Jost. **A política de educação bilíngue na produção dos discursos curriculares em escolas de surdos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2020.
- BIESTA, Gert; PICOLI, Bruno Antonio. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29749>. Acesso em: 05 maio 2019.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Resolução CEB, nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 abr. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

BRAYNER, Flavio Henrique. **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Brasília: Liber Livro, 2008.

CARVALHO, Daniel J. **Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão**. 2016. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

COMUNIDADE. *In*: DICIONÁRIO Houaiss conciso. São Paulo: Moderna, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

EDER, Marenize Santos. Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Cóser - 8 CRE. *In*: SARMENTO, Clark; PINHEIRO, Claudia Gewehr; ROSA, Sonia Maria (orgs.). **Narrativas e memórias das Escolas Estaduais de Curso Normal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. p. 101-104.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO CÓSER. **Regimento Escolar do Curso Normal**. Santa Maria, 2018a.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO CÓSER. **Projeto Político-Pedagógico**. Santa Maria, 2018b.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO CÓSER. **Matriz curricular do Ensino Médio**. Santa Maria, 2018c.

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DR. REINALDO FERNANDO CÓSER. **Regimento Escolar do Curso Normal parcial**. Santa Maria, 2004.

FARIAS, Isabel M. S. de; SALES, Josete de O. C. B.; BRAGA, Maria M. S. de C;

FRANÇA, M. do S. L. M. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Liberlivro, 2011.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado no Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Cultura Surda na Contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Editora da ULBRA, 2013.

KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Currículo, diferença e prática docente: problematizando a formação de professores no contexto da educação de surdos. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 4.,1., 2011, Canoas/RS. **Anais...** Canoas: Ulbra, 2011. p. 1-10.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor-relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003. Acesso em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643>. Acesso em: 20 jun. 2018.

LARROSA, Jorge. **P de professor**. São Carlos: Pedro e João, 2018a.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b.

LARROSA, Jorge (org.) **Elogio da Escola**. Autêntica: Belo Horizonte, 2017a.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LARROSA, Jorge. A Arte da Conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da Diferença – E se o outro não estivesse aí**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

MACHADO, Leila D.; ALMEIDA, Laura P. Notas sobre escrever [n]uma vida. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (org). **Uma escrita acadêmica outra**: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MAROSTEGA, Vera Lucia. **Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM**: a educação especial como campo de saber (1962-2009). 2015. 174 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola**: uma questão política. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MELLO, Nazaré; FERREIRA, Milene Britos. Instituto Estadual de Educação General Flores da Cunha. In: SARMENTO, Clark; PINHEIRO, Claudia Gewehr; ROSA, Sonia Maria (orgs.). **Narrativas e memórias das Escolas Estaduais de Curso Normal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. p. 25-27.

MENEZES, Magali M. Em tempos pós-modernos: a educação como lugar de (des)encontros. In: FORNET-BETANCOURT, Raúl (org.). **Menschenbilder interkulturell. Kulturen der Humanisierung und der Anerkennung**. Concordia Reihe Monographien, v. 48. Aachen: M Verlag Mainz, Wissenschaftsverlang, 2008. p. 223-230.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 18, p. 62-73, maio/out. 2012.

NÓVOA, Antônio. Carta a um jovem investigador em educação. **Investigar em Educação**, Porto, n. 3, p. 13-22, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetória, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-43.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 17-31.

PEREIRA, Adília Alves; WEISS, Andreia. Formação docente dos surdos no Sul do Espírito Santo. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; BARBOZA, Felipe Venâncio; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (org.). **Pesquisas em educação de surdos, tradução, interpretação e linguística de línguas de sinais**. Campos do Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 25-30.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 1, p. 183-198, abr. 2012.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1995.

PINHEIRO, Claudia; ROSA, Sonia Maria Oliveira da. Memórias: representações através de narrativas. In: SARMENTO, Clark; PINHEIRO, Claudia Gewehr; ROSA, Sonia Maria (orgs.) **Narrativas e memórias das Escolas Estaduais de Curso Normal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. p. 11-13.

QUADROS, Ronice Muller (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Muller. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Cláudia; MÉLO, Ana Dorziat; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 187-200.

QUADROS, Ronice Muller de. **Letras Libras-ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**-cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RANGEL, Gisele; STUMPF, Marianne. A pedagogia da diferença para o surdo. LODI, Ana Cláudia; MÉLO, Ana Dorziat; FERNANDES, Eulalia (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 113-124.

REIS, Flaviane. Professores surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gládis (org.). **Estudos Surdos II**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007. p. 86-99.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBETTO, Anelice. Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 109-119, jul./dez. 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº 252, de 05 de janeiro de 2000**. Fixa normas complementares, para o Sistema Estadual de Ensino, à implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 2000a.

RIO GRANDE DO SUL. **Orientações para a reestruturação do Curso Normal**. Porto Alegre: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2000b.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, v. 1 n. 2, p. 241-251, set./fev. 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017.

SCHWENGBER, Maria Simone V. O uso das imagens como recurso metodológico *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 263-280.

SIGNIFICADO de protocolo. **Significados**, 2021. Disponível em: <https://www.significados.com.br/protocolo/>. Acesso em: 08 jul. 2021.

STROBEL, Karin. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

TEDESCHI, Sirley; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9314>. Acesso em: 20 jul. 2018.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - UNISC. **Projeto do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Especialização em Educação de Surdos**. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM. **Otorrinolaringologia na UFSM**. Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/otorrino/index.php/o-servico/historico>. Acesso em: 25 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM. **Manual de dissertações e teses da UFSM**: estrutura e apresentação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

Disponível em: https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/biblioteca/wp-content/uploads/sites/362/2019/01/Manual_de_Dissertacoes_e_Teses-2015-3.pdf.

Acesso em: 12 set. 2021.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VARGAS, Andressa; BARBOSA, Gabrielle; SANTOS, Naiara; CHUQUEL, Suelen. Escola Estadual de Educação Olavo Bilac - 8 CRE. *In*: SARMENTO, Clark; PINHEIRO, Claudia Gewehr; ROSA, Sonia Maria (orgs.). **Narrativas e Memórias das Escolas Estaduais de Curso Normal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018. p. 105-107.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, ago. 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografias**: conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005. 257 p.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-76.