

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Rodrigo Ribeiro Nascimento

**Histórias e trajetórias formativas e profissionais de professores de Educação Física
surdos**

Juiz de Fora

2023

RODRIGO RIBEIRO NASCIMENTO

Histórias e trajetórias formativas e profissionais de professores de Educação Física surdos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Neil Franco Pereira de Almeida

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ribeiro Nascimento, Rodrigo.

Histórias e trajetórias formativas e profissionais de professores Educação Física surdos / Rodrigo Ribeiro Nascimento. -- 2023. 121 p.

Orientador: Neil Franco Pereira de Almeida

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Formação Docente. 2. Formação de Professores Surdos. 3. Professores de Educação Física Surdos. 4. Ensino Superior e Surdez. I. Franco Pereira de Almeida, Neil, orient. II. Título.

Rodrigo Ribeiro Nascimento**Histórias e trajetórias formativas e profissionais de professores de Educação Física surdos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 2 de junho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Neil Franco Pereira de Almeida - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Mylene Cristina Santiago

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Universidade Federal de Uberlândia

Juiz de Fora, 05/05/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Neil Franco Pereira de Almeida, Chefe de Departamento**, em 02/06/2023, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 02/06/2023, às 14:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ERNESTO SERGIO BERTOLDO, Usuário Externo**, em 03/06/2023, às 14:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1268727** e o código CRC **481908B9**.

Fruto de um passado no qual a educação formal não era uma opção viável e semente esperançosa por um futuro que continue engajado na luta por justiça e transformação social, dedico o presente estudo a duas Marias: minha avó, Orlanda Maria, de 80 e poucos anos, e minha irmã, Maria Fernanda, de 8 anos e pouco.

AGRADECIMENTOS

À Família

Minha mãe, Ana Angélica, pela dedicação que empreendeu em minha educação e por estar sempre presente em minha vida, apoiando os meus passos e decisões.

Meu pai, Roberto, por ser um grande amigo, o qual posso contar a qualquer hora, nos bons e maus momentos.

Minha tia Maria Aparecida (Tida), por ser uma pessoa com a qual eu partilho grande afeição e identificação.

Aos Amigos

Integrantes do grupo de Estudos e Pesquisas Corpo Culturas e Diferenças, especialmente Fernando, Beatriz, Bianca, Annelise e Queila, pelas partilhas de saberes e experiências, por terem trilhado o sonho do mestrado junto a mim, encarando e superando as barreiras e dificuldades desse processo.

Os professores Eduardo dos Reis e Andy Goulart, por aceitarem participar desta pesquisa e compartilharem conosco suas histórias e trajetórias.

Aos Mestres

Meu orientador (e amigo) Neil, por ter acreditado em mim desde o início da minha graduação, instruindo-me e encorajando-me a conquistar grandes sonhos e objetivos.

Ernesto, Mylene, Sandrelena e Nilce, por terem aceitado o convite de constituir a banca deste trabalho, dividindo comigo o conhecimento que possuem, auxiliando-me a evoluir academicamente.

As Instituições

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por terem me oportunizado cursar uma educação pública, gratuita e de qualidade, tornando-me um homem crítico em relação às desigualdades e injustiças sociais.

A Deus

Por se manifestar enormemente em minha vida, dando-me força e esperança, abençoando-me com uma família, bons amigos, amor e afeto.

Da noite escura que me cobre
Como uma cova de lado a lado
Agradeço a todos os deuses
A minha alma invencível
Nas garras ardis das circunstâncias
Não titubeei e sequer chorei
Sob os golpes do infortúnio
Minha cabeça sangra
Ainda erguida
Além deste vale de ira e lágrimas
Assoma-se o horror das sombras
E apesar dos anos ameaçadores
Encontram-me sempre destemido
Não importa quão estreita a passagem
Quantas punições ainda sofrerei
Sou o senhor do meu destino
E o condutor da minha alma
(William Henley, 1988)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar, através do discurso de professores de Educação Física (EF) surdos, suas experiências formativas na graduação em EF, bem como no exercício da prática profissional na docência na referida área. Tratam-se de sujeitos que subverteram as normas de ser e estar na sociedade, desafiando os limites e o protótipo socialmente estruturado (através da linguagem) de “Homem-Padrão”. Mesmo em meio a empasses e desafios se constituíram docentes, resistindo a uma série de barreiras políticas, sociais e pedagógicas, dentre elas, a indisposição de normativas oficiais e de produções teórico-acadêmicas preocupadas em debater as demandas formativas deles, relacionadas à trajetória no Ensino Superior e sobre as primeiras experiências profissionais na área de formação. As teorias pós-críticas e pós-estruturalistas subsidiaram as análises deste estudo, visto que compreendem os sujeitos como constructos sociais estabelecido por meio da linguagem (do discurso), de tal modo permitem que o protótipo de “Homem-Padrão” seja colocado em xeque e que outras identidades destoantes também possam ser autorizadas. Metodologicamente, foi realizado um cruzamento entre múltiplas fontes de dados: teóricos, documentos oficiais, midiáticos e empíricos. Os dados empíricos foram construídos através de aplicação de formulário (por meio do *Google Forms*) e entrevista, subsequentemente. As entrevistas foram baseadas no método de entrevista narrativa *on-line* síncrona. Dois professores responderam ao formulário e participaram da entrevista. A partir desses dados, foi realizada uma breve biografia sobre os participantes, além de discussão e reflexão sobre a influência da família e da Educação Básica nas trajetórias acadêmica e profissional dos professores. Em relação à graduação em EF e as primeiras experiências profissionais na área, evidencia-se que alguns empasses são comuns entre o discente surdo e o ouvinte, por exemplo, a dificuldade de se conciliar trabalho e estudo; outros empasses são exclusivos ao discente surdo – a indisponibilidade do intérprete de Língua de Sinais e a distância comunicacional e pedagógica existente entre o professor ouvinte e aluno surdo. Sobre as primeiras experiências profissionais dos professores na área, destaca-se a passagem por instituições de Educação Especializada e Regular (no período de estágio), como, também, após a conclusão da graduação, a atuação em projetos esportivos. A pouca valorização do profissional docente e as mazelas encontradas na escola, fizeram com que os professores pouco atuassem com a docência formal em EF (motivos que levam muitos estudantes ouvintes a também desistirem). Conclui-se que esses professores se assemelham – em alguns aspectos – à identidade de “Homem-Padrão”, o que pode ter influenciado positivamente em suas trajetórias formativas e profissionais. Mesmo passando por uma série de entraves, ainda assim, resistiram e exerceram (um deles ainda exerce) a docência em EF no contexto não formal, indicando que é possível se promover uma formação de qualidade para esses sujeitos no Ensino Superior e os amparar em suas primeiras experiências profissionais na área, caso exista disposição política para assumir tal responsabilidade.

Palavras-chave: Formação Docente; Formação de Professores Surdos; Professores de Educação Física Surdos; Educação Física, Ensino Superior e Surdez.

ABSTRACT

This study aimed to analyze through the speech of deaf Physical Education (PE) teachers, their formative experiences in graduation in PE and in the exercise of professional practice in teaching in that area. They are subjects who have subverted the norms of being in society, challenging the limits and the socially structured prototype (through language) of “Standard Man”. Even in the midst of stalemates and challenges, teachers were constituted, resisting a series of political, social and pedagogical barriers, as the unwillingness of official norms and theoretical-academic productions concerned with debating their formative demands, related to the trajectory in Higher Education and about the first professional experiences in the training area. Post-critical and post-structuralist theories supported the analyzes of this study, they understand subjects as social constructs established through language (discourse) and allow the prototype of “Standard Man” to be put in check and that other dissonant identities may also be authorized. Methodologically, multiple sources of data were crossed: theoretical, official, media and empirical documents. The empirical data were constructed through the application of a form (through Google Forms) and an interview. The interviews were based on the online narrative interview method. Two teachers answered the form and participated in the interview. From these data, a brief biography of the participants was carried out and discussion and reflection on the influence of the family and the Basic Education stage on their arrival to Higher Education. Regarding graduation in PE and the first professional experiences in the area, some impasses are common between deaf and hearing students, for example, the difficulty of reconciling work and study; other impasses are exclusive to the deaf student – the unavailability of the sign language interpreter and the communicational and pedagogical distance between the hearing teacher and the deaf student. Regarding the first professional experiences of teachers in the area, it is worth mentioning their passage through institutions of Specialized and Regular Education (during the internship period), and, after graduation, working in sports projects. The little appreciation of the teaching professional and the problems found in the school, meant that the teachers did little to work with formal teaching in PE (reasons that lead many hearing students to also drop out). It is concluded that these teachers are similar – in some aspects – to the identity of the “Standard Man”, a reason that may have positively influenced their training and professional trajectories. In addition, despite going through a series of obstacles, they still resisted and exercised (one of them still exercises) teaching in PE in the non-formal context, indicating that it is possible to promote quality training for these subjects in Higher Education and support them in their first professional experiences in the area, if there is a political willingness to assume such responsibility.

Keywords: Teacher Training; Training of Deaf Teachers; Deaf Physical Education Teachers; Physical Education, Higher Education and Deafness.

LISTA DE SIGLAS

AEE –	Atendimento Educacional Especializado
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEE –	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CREF –	Conselho Regional de Educação Física
DCNEF –	Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Educação Física
DCNFP –	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores
EF –	Educação Física
IES –	Instituição de Ensino Superior
LIBRAS –	Língua Brasileira de Sinais
MEC –	Ministério da Educação
NAI –	Núcleo de Apoio e Inclusão
TCC –	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF –	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ –	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU –	Universidade Federal de Uberlândia
UNITRI -	Centro Universitário do Triângulo Mineiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação Publicação/Ano.....	18
Quadro 2: Caracterização dos professores.....	42
Quadro 3: Trajetória formativa dos professores no Ensino Superior.....	70

SUMÁRIO

Introdução.....	13
I. Arcabouço Teórico: A construção discursiva do “Homem-Padrão”.....	23
I.I. Entre Desigualdades e Diferenças: As Teorias Pós-Críticas.....	24
I.II. Pós-Estruturalismo: um debate sobre Linguagem, Poder e Diferença.....	26
I.III. Sujeito, Identidade, Diferença e a constituição discursiva do “Homem- Padrão”.....	30
II. Percurso Metodológico:.....	34
II.I. O “eu” e o “outro”: uma primeira aproximação aos sujeitos.....	35
II.II. Meios e Métodos: diálogos e narrativas sobre histórias e trajetórias.....	44
III. Entre afinidades e desconstruções: identidades destoantes do “Homem-Padrão”.....	48
III.I. Apontamentos biográficos.....	48
III.II. Reflexões sobre a família e a escolarização básica.....	54
IV. O professor de Educação Física surdo: trajetórias formativas na graduação e no campo de experiência profissional.....	60
IV.I. A graduação em Educação Física: interfaces entre ouvintes e surdos.....	61
IV.I.I. Obstáculos Comuns entre os Discentes Surdos e os Ouvintes.....	61
IV.I.II. Obstáculos Específicos para o Discente Surdo.....	70
IV.II. O Professor de Educação Física Surdo e a Atuação Profissional.....	84
IV.II.I. Experiências pedagógicas vivenciadas durante o curso de graduação em Educação Física.....	84
IV.II.II. Experiências profissionais vivenciadas após o curso de graduação em Educação Física.....	90
Considerações Finais.....	95
Referências.....	98
Apêndices A, B e C: TCLE e Formulário.....	109

INTRODUÇÃO

Por meio desta pesquisa, contextualizamos as histórias e trajetórias formativas e profissionais de professores de Educação Física (EF) surdos. É fundamental promover o debate sobre tal temática, visto que a atenção teórica e política conotada a esse assunto é restrita e as produções acadêmicas e os documentos oficiais que orientam as trajetórias formativas e as primeiras experiências profissionais desse docente são escassos. Entretanto, tratam-se de sujeitos que, em alguns momentos de suas vidas, subverteram normas e padrões sociais e educacionais e, mesmo em meio a obstáculos e desafios, conseguiram se tornar professores. De tal modo, defendemos que (caso haja disposição política) é possível promover uma formação a nível superior e uma atuação profissional inicial de qualidade para eles.

Inicialmente, ressaltamos que lançamos um olhar sociocultural para a surdez, tal como discute Carlos Skliar (1999, 2016). E, assim, compreendemos que as pessoas surdas são aquelas que experimentam o mundo visualmente e, independentemente de sons, significam sua existência através das experiências visuais, desvelando nuances sobre as múltiplas formas de existência humana.

Também salientamos que o termo “Surdo”¹ (quando utilizado com letra inicial maiúscula) resguarda uma conotação política, marcando grandes lutas por reconhecimento erguidas por esses sujeitos² (SKLIAR, 2016). No entanto, elegemos trabalhar com o termo surdo com letra minúscula, visto que interpretamos através do contato com os sujeitos da pesquisa que as identidades surdas (às quais acessamos) são fluidas, dinâmicas e subjetivas, por isso não podem ser estaticamente homogeneizadas em um bloco identitário único: “Os Surdos”. De acordo com Gladis Perlin e Karin Strobel (2014), a surdez é uma das dimensões das identidades desses professores.

Utilizamos “professores” enfaticamente no gênero masculino porque identificamos apenas o canal de Hellen Silva (2020) no *YouTube*, que é uma professora de EF surda, e uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, na qual Ana Cléia da Silva (2020) realizou investigação com 03 estudantes de EF surdos, dos quais, uma era mulher. Os demais sujeitos encontrados em registros teóricos e notícias de fontes variadas fazem referência a professores do gênero masculino. Então, inferimos que as pessoas do gênero feminino em processo de

¹ De acordo com um olhar sociocultural sobre a surdez, é importante romper discursos que nomeiam os surdos como “deficientes auditivos” e “surdos-mudos” (SKLIAR, 2016).

² Neste trabalho, utilizamos uma definição de “sujeito” segundo uma concepção foucaultiana. Assim, compreendemos o sujeito como alguém que é integrante de uma instância social e coletiva, não como um ser individual. Por assim ser, outras vozes atravessam e constituem o seu dizer (SILVEIRA, 2014).

formação ou profissionais da área de EF são minoria. Tal dado será resgatado e brevemente discutido ao longo deste estudo, sobretudo no capítulo IV.

Para consubstanciar esses apontamentos iniciais, destacamos que, advindos com os anos 2000, uma série de documentos oficiais são relevantes para a formação de professores surdos, por exemplo:

- ✓ A Lei nº 10.436/2002 (ou Lei de Libras), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma expressão de linguagem específica e uma forma de comunicação das pessoas surdas no Brasil (BRASIL, 2002a);
- ✓ A Portaria nº 3.284/2003, que resguarda o intérprete de Libras nas Instituições de Ensino Superior (IES) (BRASIL, 2003);
- ✓ O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras e torna obrigatório o ensino da língua em todos os cursos de formação de professores (BRASIL, 2005).
- ✓ E a Lei nº 13.409, que dispõe sobre a reserva de vagas para as Pessoas com Deficiência (PCD) nas instituições federais de ensino (nos cursos técnicos e superiores) (BRASIL, 2016).

A partir das normativas supracitadas, além de outras mais, ocorreu um crescimento em relação ao ingresso de estudantes surdos no Ensino Superior. Em pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2006, foi apontado que, em 2003, o número de surdos em IES era de apenas 665. Já em 2004 o número subiu para 974 e, em 2005, chegou a 2.428. Em 2013, o Censo Educacional Superior desvelou que já eram 8.676 alunos surdos cursando uma graduação, dados apontados por Claudia Bisol et al. (2010), Noemi Ansay (2010) e Ana Paula Santana (2016).

No entanto, investigações apontam que IES não estão preparadas para receber os estudantes surdos, tal situação reverbera tanto na inserção quanto na continuidade nos estudos, como desdobrado por Cláudia Leucas e Guilherme Oliveira (2013). Os principais entraves estão relacionados à comunicação, à ausência do intérprete e à imposição da língua portuguesa (BISOL *et al.*, 2010; ANASY, 2010; SANTANA, 2016).

Dois fatos circunstanciam tal problemática, o primeiro é a falta de disposição política para assumir a responsabilidade de se formar docentes de EF surdos; e o segundo é a pouca expressividade teórica identificada na literatura preocupada em discutir o tema e considerar soluções pedagógicas.

Sustentamos a afirmação do primeiro fato a partir de uma análise sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNFP) de 2019 e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em EF (DCNEF) de 2018. Os documentos em pauta reconhecem a necessidade que sejam formados professores para atuarem com alunos com deficiência, no entanto discussões sobre a formação de professores com deficiência ainda não são abordadas.

Entendemos, então, que as DCNFP/2019 e as DCNEF/2018, ao desconsiderarem a existência de professores surdos e, ao mesmo tempo, formar professores para atuarem com alunos surdos, considera-os, exclusivamente, em uma posição de discentes, longe da ascensão de professores. Tal constatação desvela contradições entre essas Diretrizes e outros documentos oficiais que reconhecem e fomentam a existência dos surdos nos cursos de formação de professores, por exemplo, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2005, 2016).

Além de não dar destaque à temática da formação de professores surdos, as DCNFP/2019 desresponsabilizam os cursos de formação docente com a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras (BRASIL, 2019). Esse dado expõe uma descontinuidade com as DCNFP/2015, a qual considerava a necessidade de haver “[...] a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras)” em todos os cursos de formação de professores/licenciaturas (BRASIL, 2015, Art. 2º, § 6º, p. 5).

O apagamento da instrumentalização de Libras nas DCNFP/2019 é um grande retrocesso para a educação brasileira e a formação de professores. Juntamente disso, é um ataque a um campo profissional do professor surdo, visto que recorrentemente professores surdos são contratados e concursados por órgãos públicos para ensinarem Libras, é o que discute Alice Nascimento (2016).

A inconsistência da Diretriz oficial exposta pode ser explicada, pois, de acordo com Simone Leal, Maria Célia Borges e Betânia Ribeiro (2019), para atender interesses neoliberais e mercadológicos, a revogação das DCNFP/2015 e a aprovação das DCNFP/2019 é um retrocesso educacional histórico. Isso porque, em acordo com Paula Cintra e Renata Costa (2020) e Suzane Gonçalves, Maria Mota e Simone Anadon (2020), as DCNFP/2015 foram elaboradas a partir de um amplo debate educacional (entidades acadêmicas, universidades, sindicatos e professores da Educação Básica). No entanto, o documento encontrou resistência, sobretudo de instituições privadas preocupadas com o aumento de custos das licenciaturas.

Em contrapartida, como debatido por Sônia de Oliveira e Carlos da Silva (2021), as DCNFP/2019 (em vigor atualmente³) reforçam um modelo de formação docente por competências e habilidades, bem como a implementação de um sistema de avaliação de curso e de certificação por competência dos docentes. Nessa lógica, o professor se torna um mero executor de tarefas pedagógicas para atender às demandas do mercado, que preza pela formação de sujeitos produtivos e disciplinados.

Em relação à graduação em EF e as DCNEF/2018, outras problemáticas são acrescentadas à situação vivenciada pelos surdos no Ensino Superior. Historicamente, em acordo com Jocimar Daolio (1995) e José Francisco Chicon (2008), a formação em EF compreende o corpo como uma máquina e uma entidade puramente biológica, dissociada da natureza e da cultura. Por herança da modernidade, trata-se de uma área arraigada de pressupostos do rendimento físico. Nesse raciocínio, o corpo surdo é visto como uma máquina incompleta, quebrada e falha.

Marlon Cruz et al. (2019) ainda discutem que a formação em EF sofreu forte influência militar e médica e que os primeiros professores se formaram em instituições militares, em meados do século XX. Algum tempo depois, o “paradigma esportivista” e a necessidade de se formar atletas que glorificariam a nação tomam cena e os professores assumiram uma identidade de treinadores. Já na década de 1980, com o movimento Renovador da EF, são instituídas críticas à forma predominantemente biológica como a formação era concebida e é proposta uma aproximação da área às ciências humanas.

Com a Resolução nº 03/1987, a formação em EF foi separada entre bacharelado e licenciatura, além de ter sido permitida autonomia às IES para organizarem os seus currículos. No ano de 2002, a graduação passou a ser conduzida pelas DCNEF/2002 e, logo após, em 2004, são sancionadas as DCNEF/2004 (CRUZ *et al.*, 2019).

No ano de 2018, novas DCNEF/2018 são instituídas. O documento apresenta conhecimentos, capacidades e habilidades necessárias para a formação de professores de EF, seja para atuação na escola ou em outros setores da sociedade (BRASIL, 2018).

No entanto, a crítica que vigora na literatura sobre o tema é que a abordagem das DCNEF/2018 segue uma lógica mercadológica (oriunda das exigências capitalistas da sociedade contemporânea), havendo uma mercantilização do trabalho docente e de profissionais de EF. Desse modo, valores capitalistas, de individualismo e competitividade,

³ Algumas Instituições de Ensino Superior estão realizando um movimento de resistência e postergação da implementação das DCNFP/2019, a exemplo da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

bem como a valorização da técnica sobreposta à reflexão, podem acabar negando as subjetividades docentes surdas a serem formadas em EF (CRUZ *et al.*, 2019).

Além da falta de disposição política para se formar o docente surdo, um segundo fator constituinte dos problemas que encara a pessoa surda no Ensino Superior, na graduação em EF e na atuação profissional com a docência na área, é o pouco respaldo teórico sobre a temática na literatura; dado que constatamos por meio de uma revisão bibliográfica.

Vinícius Fin, Eduardo Carmona e Janice Mazo (2015) corroboram com tal apontamento. Os autores realizaram investigação bibliográfica sobre surdez e EF em diversas bases de dados da área (periódicos, anais de congressos e bancos de teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação de universidades brasileiras), entretanto, não destacam produções relacionadas à formação de professores de EF surdos. Neste trajeto, Hugo Krug *et al.* (2018) e Beatriz Souza, Rodrigo Nascimento e Neil Franco (2020) reforçam que publicações sobre surdez e EF ainda são incipientes, sobretudo no campo da formação de professores.

Nossas primeiras investigações bibliográficas ocorreram entre os meses de setembro de 2020 e março de 2022 – não foi delimitado recorte temporal como critério de inclusão de trabalhos –, os descritores utilizados foram “Professores de EF Surdos” e “EF, Surdez e Ensino Superior”. Seja por possuir reconhecimento em nível nacional ou por haver relevância na área da Educação e da Educação Especial, as bases de dados investigadas foram: Plataforma da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), *Google Acadêmico* e *Scielo*.

As buscas na CAPES e no *Google Acadêmico* renderam um número expressivo de produções, contudo a grande maioria não possuía relação com o nosso tema. Por isso, nessas bases, investigamos os resultados que apareceram até a página 10. Quanto à investigação nos Anais do CBEE, destinamos nossa atenção aos documentos que estão disponibilizados virtualmente, referentes aos anos de 2014, 2016 e 2018, respectivamente a sexta, sétima e oitava edições do evento. Esse movimento investigativo rendeu 05 produções, todas elas localizadas no *Google Acadêmico*.

No mês de maio de 2022, estabelecemos novas investigações em outras bases de dados, periódicos que discutem especificamente o campo da surdez e que possuem visibilidade e reconhecimento nacional sobre tal campo de estudos: as revistas *Arqueiro*, *Espaço* e *Fórum*, vinculadas ao Instituto Nacional de Educação de Surdos. Em um primeiro momento, foram utilizados os mesmos descritores, “Professores de EF Surdos” e “EF, Surdez e Ensino

Superior”, e não encontramos nenhum resultado. Em seguida, investigamos os títulos e resumos de cada uma das edições das revistas disponibilizadas virtualmente.

Na revista *Arqueiro*, há 06 edições, entre os anos de 2015 e 2017. No entanto, nenhuma dessas edições estavam disponíveis virtualmente para análise. A revista *Espaço* expõe 22 edições, entre os anos de 1990 e 2020, todos os arquivos estavam disponíveis virtualmente, mas não encontramos trabalhos que fizessem alusão à temática. Por último, a revista *Fórum*, com 12 edições entre os anos de 2012 e 2018 (todas as edições estavam disponíveis virtualmente), também não foi identificada publicação referente ao nosso objeto investigativo.

Diante dessas primeiras buscas, constatamos que a temática dos professores de EF surdos é bastante inovadora. Com isso, tivemos que pensar em outras soluções para consubstanciar nossas evidências. Além das investigações em bases de dados e periódicos, buscamos, ainda, notícias no *Google Notícias*, vídeos e canais no *YouTube* (abertos ao público). Quanto aos resultados do *Google Notícias*, avaliamos os dados que apareceram até a página 10 e encontramos 03 notícias. Na plataforma do *YouTube*, analisamos títulos de vídeos e descrições de canais sobre a temática e identificamos 05 produções.

Ao todo, contabilizamos um total de 13 produções: 02 artigos, 01 relato bibliográfico, 01 texto em anais de evento, 01 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), 03 notícias, 04 vídeos e 01 canal no *YouTube*. O primeiro trabalho foi realizado no ano de 2013 e o último em 2022. Todos as produções destacam estudantes de EF ou professores, 07 delas dialogam com o professor de EF; 06 com o estudantes na graduação.

Dentre os trabalhos, um dado comum é que a maior parte deles são estudos de caso (foram realizados com apenas 01 sujeito). Como exceção, destacamos a pesquisa de TCC de Silva A. (2020), que contou com 03 estudantes surdos, e a *Live* de Fabiana Arieira (2021), na qual foi promovido debate entre 02 professores de EF surdos, dos quais 01 aceitou ser sujeito de nosso estudo.

A seguir, expomos o Quadro 1, que destaca as produções identificadas. Organizamos os dados de cada produção seguindo o seguinte esquema: título de produção, autores(as), instituição (ou canal), tipo de produção e o ano em que foi divulgado o material.

Quadro 1: Relação Publicação/Ano

Título produção/autores(as)/instituição (ou canal)	Tipo	Ano
1º surdo a ensinar alunos regulares, Édio agora vai aprender a falar/Zana Zaidan/Campo Grande News	Notícia	2013
As experiências de um aluno surdo no curso de graduação em Educação Física da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/Cláudia Leucas e Guilherme Oliveira/PUC-MG	Texto Anais	2013
Entrevista "Visual" - Prof. Bruno Hassib/Visual TV Brasil	Vídeo	2015
O professor surdo de Educação Física na sala de ouvinte/Alice do Nascimento/UNIASSELVI	Relato	2016
Significações acerca do processo de inclusão educacional no curso de graduação em educação física/Maria Silva, Soraya Silva e Neyza Fumes/UFAL e FACESTA	Artigo	2017
1º professor surdo do Brasil, campo-grandense é barrado em mestrado em SP/José Onofre/SOCEPEL	Notícia	2017
Ser futuro professor surdo-mudo de Educação Física: escolha, compreensões e perspectivas/Hugo Krug, Victor Conceição, Marília Krug, Rodrigo Krug, Cassiano Flores/UFSM, UFSC e UNICRUZ	Artigo	2018
Inclusão de alunos com surdez no curso de Educação Física da Universidade Federal de Rondônia/Ana da Silva/UNIR	TCC	2020
LIBRAS EF – Paraolimpíada/Hellen Silva	Vídeo	2020
Pandemia amplia exclusão e professor surdo de Paulínea pede intérprete de Libras em Reuniões/EPTV 2	Notícia	2021
Educação Física - Surdos - (Bruno Hassib e Anderson Prof. Juju)/Fabiana Arieira	Vídeo	2021
Futuro Surdo: EDUCAÇÃO FÍSICA (parte 1)/A moda muda	Vídeo	2022
Futuro Surdo: EDUCAÇÃO FÍSICA (parte 2)/A moda muda	Vídeo	2022

Fonte: Autores, 2022.

A pouca produção acadêmica sobre o tema do professor de EF surdo nos revela que a temática ainda não é tratada com a devida valorização no currículo acadêmico e no cenário teórico e bibliográfico do campo educacional, acreditamos que tal dado possui relação direta com o desinteresse político e social sobre a formação desse professor, sobretudo por se tratar de uma minoria social e cultural. Desse modo, é relevante incentivar o engajamento social em movimentos de reivindicação de direitos sobre os sujeitos surdos, para que tal temática ganhe maior visibilidade e interesse político. Essa é uma forma de conseguirmos sair de um estado de inércia em relação as barreiras educacionais que vivemos atualmente.

Diante dos debates trazidos, as evidências estabelecida nos permitem refletir acerca de uma **hipótese**, qual seja: os respaldos teóricos e de documentos oficiais que orientam a trajetória dos surdos na graduação em EF e na prática docente são incipientes, desvelando que a situação precária que eles encaram na Educação Básica parece ser transportada à realidade que vivem no curso superior e na atuação profissional na área. É, portanto, em meio a essas adversidades advindas de vários lugares que se contextualiza a formação de professores de EF surdos. Em outras palavras, este profissional se constitui como tal no entremeio dessas adversidades, resistindo a elas e exercendo aí a sua docência.

A partir disso, nossa questão de pesquisa é: **como professores de EF surdos interpretam suas trajetórias formativas na graduação, bem como suas experiências profissionais na docência?**

Em conhecimento de tal questão, nosso objetivo investigativo é: **analisar, através do discurso de professores de EF surdos, suas experiências formativas na graduação em EF, bem como no exercício da prática profissional na docência na referida área.**

Justificamos a relevância teórica desta investigação por trabalhamos com o universo de professores de EF surdos, um tema restritamente investigado no meio acadêmico, mas que, como já inferido anteriormente, mobiliza o olhar sob diversas iniciativas documentais que asseguram e disponibilizam, ainda que de forma escassa, meios para que esses sujeitos sejam acolhidos no sistema educacional brasileiro, da Educação Básica ao Ensino Superior, portanto, com vistas a sua inserção na atuação profissional na área.

Desse modo, para a realização da investigação, propomos **04 objetivos específicos**, que discriminamos a seguir:

- ✓ Expor debate sobre as teorias pós-críticas, em especial, sobre o movimento pós-estruturalista, estabelecendo relações entre os conceitos de sujeito, enunciado, discurso, identidade e diferença (Capítulo I).
- ✓ Apresentar o percurso metodológico construído para a realização desta investigação, bem como uma primeira aproximação aos significados dos sujeitos participantes da pesquisa (Capítulo II).
- ✓ Construir um registro biográfico sobre os professores participantes da investigação e uma análise em relação aos eixos de discussão família e Educação Básica (Capítulo III).
- ✓ Compreender e problematizar os significados construídos por professores de EF surdos em relação às suas trajetórias formativas na graduação em EF e suas experiências profissionais na área (Capítulo IV).

Assim, para critério de organização da dissertação, esses objetivos serão contemplados em **04 capítulos**. Apresentamos, adiante, uma breve descrição sobre os capítulos:

No **Capítulo I – Arcabouço Teórico: A Constituição Discursiva do “Homem-Padrão”**, enfatizamos debate sobre os estudos pós-críticos e pós-estruturalistas, como, também, sobre conceitos como sujeito, enunciado, discurso, identidade e diferença. Terminologias basilares para a construção e o entendimento desta investigação. Para os debates expostos, dentre outros autores, valemo-nos de contribuições de Tomaz Tadeu Silva (1997, 2000, 2020), Ray Pereira (2009), Marlucy Paraíso (2014) e Michel Foucault (2019).

No **Capítulo II – Percurso Metodológico**, sistematizamos metodologicamente nosso processo investigativo, sobretudo os materiais e métodos utilizados. Trabalhamos com uma correlação entre múltiplas fontes de dados: teóricos, documentos oficiais que direcionam a formação de professores surdos e o material discursivo construído através das entrevistas. Para a construção do material discursivo, utilizamos questionário e entrevista individual semiestruturada *on-line* e síncrona. Nossos instrumentos investigativos e a metodologia analítica adotada são de abordagem qualitativa. Apoiamo-nos em referenciais como Fernando González Rey (2010).

No **Capítulo III – Entre Afinidades e Desconstruções: Identidades Destoantes do “Homem-Padrão”**, apresentamos as biografias dos professores participantes da investigação e uma análise sobre os eixos família e Educação Básica. Identificamos ser necessário discutir sobre esses eixos, visto que acreditamos que esses demarcadores são fundamentais para que esses sujeitos tenham se constituído professores de EF.

No **Capítulo IV – O Professor de EF Surdo: Trajetórias Formativas na Graduação e no Campo de Experiência Profissional**, são apresentados os resultados e as análises dos dados construídos. Esse capítulo é dividido em duas seções, na primeira, discutimos a graduação em EF (conotamos ênfase sobre os obstáculos que são comuns entre os estudantes surdos e ouvintes e para os obstáculos que são específicos ao estudante surdo); e, na segunda, evidenciamos as experiências profissionais na área vividas pelos professores participantes da pesquisa, durante o período de estágio e com projetos esportivos.

Por último, trazemos as Considerações Finais do estudo, as Referências Bibliográficas utilizadas e os Apêndices A, B e C, respectivamente, o Termo de Consentimento Livre, Esclarecido (TCLE) da pesquisa e o Formulário que foi aplicado aos professores.

Para finalizar esta peça introdutória, destacamos que múltiplos significados estão envolvidos nesta investigação, os quais denunciam a tenuidade de regimes de verdade constituídos por meio da linguagem (discursos). Primeiro, porque os discursos são retalhos de histórias de sujeitos heterogêneos que participaram deste estudo (eles comunicaram fatos que os marcaram durante as suas trajetórias); paralelamente, porque nós, uma equipe pesquisadora, a partir de outras e subjetivas leituras de vida, recebemos e analisamos esses discursos; por fim, ainda submetemos o trabalho ao olhar analítico de um leitor – que, por pressuposto, carrega em si uma infinidade outrora e diversa de significados e a trará em sua leitura. Ressaltamos, então, que nossa intenção ao analisar o material discursivo se restringe à construção de questões, problematizações e reflexões (GONZÁLEZ REY, 2010; FOUCAULT, 2019).

A seguir, conotamos foco ao Capítulo I - Arcabouço Teórico: A Construção Discursiva do “Homem-Padrão”.

I

ARCABOUÇO TEÓRICO:

A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DO “HOMEM-PADRÃO”

Como apresentado introdutoriamente, muito do que advém como dificuldade na formação do docente de EF surdo tem a ver com o que se faz ou com o que se deixa de fazer quando se elaboram os documentos e diretrizes oficiais que regulamentam os cursos de formação. Tal dado se relaciona diretamente com uma outra problemática, a baixa produção teórica em bases de dados e periódicos da área da educação.

Ana Canen e Giseli Xavier (2011) corroboram com tal afirmativa, expõem ainda que se tratando de aspectos curriculares no Ensino Superior, há pouca ênfase para a valorização da diversidade cultural e das minorias sociais (considerando aspectos e relações étnicas, raciais, de gêneros, sexualidades etc.).

Esses dados nos levam a inferir que ainda não há uma sólida mobilização política, social e acadêmica que vislumbre desconstruir e ressignificar uma identidade predominantemente moderna do Ensino Superior e da graduação em EF (tal qual o modelo educacional que foi aprovado com a sociedade moderna do século XVIII), desvelando-nos que a escola que temos hoje sofreu poucas alterações em suas estruturas basilares.

Assim, cabe a nós a incumbência de compreender caminhos e perspectivas teóricas outras (não tradicionais), que tenham como objetivo a reconstrução de estruturas sociais e educacionais desiguais e pouco inclusivas (SILVA T., 2020). Para isso, nas primeiras duas partes deste capítulo, dedicamos esforços para compreender e apresentar as teorias pós-críticas e pós-estruturalistas. Na última parte, apresentamos um debate sobre a constituição discursiva do “Homem-Padrão”, enfocando conceitos como sujeito, enunciado, discurso, identidade e diferença.

De acordo com Paraíso (2014), as teorias pós-críticas são importantes para se propor novos significados e reflexões. É relevante para a pesquisa que se ancora nessa abordagem teórica promover questionamentos e problematizações de constructos sociais e educacionais que são lidos como verdades absolutas. A pesquisa pós-crítica é afinada com as demandas da sociedade contemporânea, que é caracterizada por fluidez, indeterminação e subjetividade.

As discussões pós-estruturalistas, que também compõem nosso organismo teórico-metodológico, caracterizam-se por imprimir crítica às verdades imutáveis estabelecidas pelo Iluminismo, segundo Silva T. (2020). Nesse viés teórico, os sujeitos passam a ser

compreendidos como invenções significadas por meio da linguagem, que se constituem e se pronunciam discursivamente, sendo atravessados por complexas estruturas históricas, sociais, ideológicas e culturais.

Para tal abordagem teórica, a linguagem e os discursos não podem ser estáticos ou pré-concebidos, são incertos e modeláveis. Assim, o sujeito é efeito da linguagem e heterogeneamente constituído por uma série de estruturas. Consequentemente, uma multiplicidade de outros discursos e significados estão imbricados em sua composição (SILVA T., 2020).

De tal modo, para finalizar, apontamos ao primeiro item da seção, no qual destacamos algumas aproximações às teorias pós-críticas.

I.I. Entre Desigualdades e Diferenças: As Teorias Pós-Críticas

Em acordo com Nancy Fraser (2007) e Tomaz Tadeu Silva (2020), a luta por justiça social é praticamente inerente aos debates educacionais contemporâneos. As iniciativas de redistribuição de renda, visando a construção de uma sociedade menos desigual se deslocam de um plano reduzido a dados econômicos para atingir outros demarcadores sociais e culturais, coadunando-se nesse campo questões caras às classes sociais (por exemplo, a luta por direitos trabalhistas, por jornada de trabalho e remuneração digna, por acesso aos diferentes níveis educacionais aos filhos da classe trabalhadora), bem como aquelas demandas relacionadas à justiça e reparação no que concerne às múltiplas e diferentes identidades e discursos, os quais desvelam problemáticas e injustiças sobre questões de gêneros, raças, sexualidades, gerações, religiões, deficiências etc.

Sobre tais transformações da sociedade, Silva T. (2020) ainda discute que a educação e o currículo do século XX estavam preocupados principalmente com questões tecnicistas, que reproduziam as desigualdades sociais e educacionais vigentes. Em recortes históricos recentes, as teorizações críticas e pós-críticas trouxeram um olhar ético e moral para o campo educacional, levantando uma série de questões e estabelecendo questionamentos ao pensamento tradicional.

Por meio de um olhar mais progressista, José Augusto Pacheco e Joana Sousa (2016) discutem que não é possível pensar somente em um currículo que seja tecnicamente construído, isso seria ser conivente com as artimanhas promovidas pelo capitalismo e o neoliberalismo. A partir disso, pautas sobre justiça, equidade e reparação de desigualdades se tornaram mais presentes nos debates educacionais.

A neutralidade da educação e as relações de poder estabelecidas por linhas de pensamento tradicionais são colocadas em xeque e desnudadas, tanto pelas teorias críticas quanto pelas pós-críticas. Ressaltamos, no entanto, que as duas teorizações lançam olhares distintos sobre o tema. Para as teorias críticas, importa a discussão sobre ideologia, classe social, capitalismo, reprodução cultural e social etc. Já para as teorias pós-críticas, a ênfase é sobre os conceitos de discurso, subjetividade, identidade, diferença, saber-poder, cultura e multiculturalismo, por exemplo (SILVA T., 2020).

As duas formas de se compreender o currículo seguem um mesmo fio condutor, mas se bifurcam no modo como se entende a valorização do social e/ou do pessoal. A questão essencial para as teorias pós-críticas não é definir o currículo como um projeto de transformação social (tal como é para as teorias críticas), contudo, uma conversação e uma reconstrução subjetiva da sociedade e da educação (PACHECO; SOUSA, 2016).

As teorias críticas, em contrapartida, negam relativismos e compreendem que os sujeitos estão situados em uma teia de relações sociais, fortemente estruturadas. Assim, é comum que teóricos críticos denunciem um caráter individualista presente nas teorias pós-críticas, visto que o olhar teórico “pós” conota ao sujeito e a sua subjetividade foco de análise e discussão (PACHECO; SOUSA, 2016).

Nesta pesquisa, dedicamos atenção especial para as teorias pós-críticas, por acreditarmos que a sociedade não pode se transformar em sua totalidade de uma só vez. Para que haja transformações, é necessário a desconstrução de constructos da linguagem que são hegemonicamente autorizados, tal como é proposto pelas teorias pós-críticas.

O sufixo “pós” é utilizado para ressignificar algum contexto, movimento ou escola de pensamento (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo). Implica em problematizar um movimento ou escola e questionar as suas bases teóricas. Não se trata de um avanço linear, uma evolução cronológica ou superação. Segundo Silmara Lopes (2013), essa reconfiguração está relacionada com a ideia de desconstrução e reconstrução de princípios que sustentam determinado contexto.

Lopes (2013) ainda explana que a expressão “pós-crítica” é vaga e imprecisa, o que não é algo a ser interpretado de forma pejorativa, contemporaneamente tais características são apreciadas e uma das marcas desses estudos (pós-críticos) é promover o distanciamento de certezas essencialistas. De acordo com Marcia Oliveira (2018), uma teoria passa a ter relevância em um determinado contexto a depender de sua capacidade de interação com ele, de ser

apropriado para tal momento e de produzir sentidos que sejam capazes de transformar a realidade vigente.

Além disso, as teorias pós-críticas consistem em um conjunto de estudos⁴ que problematizam o cenário pós-moderno: constituído por fluidez, indeterminação, subjetividade e transformação. No bojo das teorias pós-críticas são trazidos entendimentos sobre as abordagens multiculturalistas, pedagogia feminista, narrativa étnica e racial, bem como sobre as teorias *queer*, pós-modernista, pós-estruturalista, pós-colonialista, pós-fundacionais, pós-marxistas e os Estudos Culturais – ainda que estejam agrupados, são estudos distintos, com questões e problemáticas próprias (LOPES, 2013; SILVA T., 2020).

Como já dissemos, nós nos apoiamos nessas teorias porque nossa intenção é problematizar constructos sociais estabelecidos por meio da linguagem e autorizados hegemonicamente em relação à pessoa surda. Desse modo, partimos da premissa de que o acesso ao Ensino Superior de qualidade e a inserção profissional na área de formação é uma utopia para pessoas que são distanciadas do ideário de “Homem-Padrão” (sujeito centrado e consciente do humanismo/da modernidade, que possui suas funções físicas e intelectuais preservadas) (PEREIRA, 2009).

E, em contrapartida, nossa missão é desdobrar sobre rumos outros em relação à temática da formação e atuação profissional de professores de EF surdos. Nossa defesa é: havendo disposição política e social, é possível que esses sujeitos se formem no Ensino Superior com qualidade e atuem profissionalmente na área.

Assim sendo, interpretamos que os estudos pós-estruturalistas são fundamentais para entremear tal objeto de pesquisa. Então, na seção a seguir, são trazidas algumas compreensões sobre as teorias pós-estruturalistas.

I.II. Pós-Estruturalismo: um debate sobre Linguagem, Poder e Diferença

O pós-estruturalismo é um movimento teórico que aborda os processos de significação, desconstrução e ressignificação dos sujeitos e dos fenômenos sociais por meio da linguagem. É frequentemente confundido com o pós-modernismo, o qual, no entanto, é um movimento mais amplo, que marca uma mudança de época e estabelece crítica à modernidade. Dentre variado número de autores classificados como pós-estruturalista, nesta seção destacaremos

⁴ Não dedicaremos atenção em contextualizar cada um desses estudos e teorias aqui, tal como foi feito por Lopes (2013) e Silva T. (2020).

alguns conceitos de Michel Foucault⁵ e Jacques Derrida, potentes referências para tal campo de estudos (SILVA T., 2020).

Algumas análises pós-estruturalista estabelecem crítica ao estruturalismo linguístico, movimento que foi iniciado por Ferdinand Saussure e teve continuidade através do pensamento de Claude Lévi-Strauss, por exemplo. Como o próprio nome nos leva a inferir, o estruturalismo privilegia a noção de estrutura, sobretudo no que tange à formação estrutural da língua e da linguagem. Na análise teórica estruturalista, a estrutura é a relação entre elementos (não o elemento individual, mas o conjunto que eles formam). Assim, o pós-estruturalismo pode ser entendido como uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma transformação do estruturalismo (SILVA T., 2020).

Dada a ênfase nos processos de significação por meio da linguagem, com o pós-estruturalismo noções de “verdade” são questionadas, passando a ser analisadas como construtos sociais e políticos. A questão não é saber se algo é verdadeiro, mas examinar como se tornou verdadeiro. Em uma perspectiva pós-estruturalista “significados transcendentais” ligados à religião, pátria, política, ciência etc. são colocados em cheque (SILVA T., 2020). Neste movimento, Foucault dedicou esforços para tal tema, sobretudo ao desenvolver conceitos como “poder” e “saber” (FOUCAULT, 2019; SILVA T., 2020).

“Poder”, para Foucault (2019, p. 215), é uma força móvel e fluida, que está por toda parte. Não podemos resumir poder a uma força estável que parte do centro para atingir a superfície, que emerge apenas de aparatos ideológicos do Estado (escola, igreja e família, por exemplo) para atingir os sujeitos. De acordo com o autor, “[...] quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana.”

Dessa forma, “[...] não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas quais efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é o seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma geral.” (FOUCAULT, 2019, p. 39).

Segundo o olhar foucaultiano, poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder e não existe poder que não se utilize do saber (SILVA T., 2020). É o saber que nos leva a identificar e analisar a manifestação de

⁵ Foucault não se compreendia como pós-estruturalista, mesmo assim suas teorizações contribuíram ao movimento teórico (SILVA T., 2020).

relações de poder sobre um determinado fenômeno, na medida em que podemos “[...] distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis que pertencem e reconstruir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros.” (FOUCAULT, 2019, p. 41).

A relação saber-poder/poder-saber está na origem do processo pelo qual nós nos tornamos sujeitos de um determinado tipo. O sujeito é o resultado dos dispositivos que o constituem, ele é o produto do poder (SILVA T., 2020), e é assim que verdades hegemonicamente autorizadas pela sociedade são produzidas; paralelamente, também, é assim que essas “verdades” podem ser desfeitas, reconstruídas e ressignificadas.

Assim como Foucault, por vias diferentes, Derrida tece crítica ao sujeito do humanismo e da modernidade. Uma de suas contribuições é a construção do conceito “*différance*”. A intenção dele, ao substituir a letra “e” pela letra “a” na expressão francesa *différence*, era questionar e criticar o pensamento linguista estruturalista tradicional, visto que não há nenhuma diferença de pronúncia entre o conceito que ele propôs e a terminologia padrão. Desse modo, o autor inicia um movimento chamado *Différ[a]nce*, acionando a ideia de que não há uma escrita que seja integralmente fonética⁶ e denunciando uma fragilidade na estrutura linguística oral. Essa denúncia acaba por abalar certezas da metafísica (HEUSER, 2008).

Para Derrida, o verbo diferir tem dois sentidos. O primeiro é sobre temporalização (adiar para mais tarde) e o segundo se trata da diferença enquanto não ser idêntico, ser outro. Sendo assim, nós definimos um objeto através de um processo de distanciamento entre outros objetos, que “adia” e “difere”, tal qual o dicionário faz. Por exemplo, a frase “objeto usualmente de metal que é utilizado para cortar alimentos” remete a ideia de uma faca, conseguimos saber disso por conta de uma cadeia de significantes que distanciam a faca de outros objetos, todavia, o significado concreto para se definir “a faca” está sempre além, este além, no entanto, nunca chegará, uma vez que não existe nenhum significante⁷ que seja capaz de definir o objeto. No exame sobre relações de poder imbricadas na produção de um determinado significado, tal compreensão é de suma relevância, visto que um significado não preexiste o objeto, ele foi socialmente definido de tal forma (HEUSER, 2008).

Outra contribuição do autor é a construção do conceito de “escrita”. Na base teórica clássica, a voz é a expressão suprema da subjetividade, é a manifestação do nosso “eu”. Entretanto, para Derrida, não existe alguma diferença entre a forma como escrevemos uma palavra ou a forma como a pronunciamos, nenhuma delas preexiste o sujeito ou está mais

⁶ De acordo com Ana Ruth Miranda (2023), a fonética é um ramo da linguística que estuda como os humanos produzem e percebem os sons.

⁷ O significante, seja gráfica ou foneticamente, representa um significado (SILVA T., 2020).

próxima da nossa subjetividade. Com isso, ele passa a utilizar o termo “escrita” para se referir também à linguagem oral (SILVA T., 2020).

Leonard Davis (1995) reforçou tal crítica e questionou a naturalidade e a hegemonia da linguagem oral. Para ele, a soberania da linguagem oral engendra uma tendência social que insiste em reduzir a linguagem (em seu caráter amplo e geral) como a capacidade para se falar uma língua, sendo que a língua oral é apenas uma das formas de manifestação da linguagem. Todavia, o autor ressalta que uma hipótese contrária também poderia ser sustentada: alguma linguagem de sinais plena e gramaticalmente articulada pode ter sido a forma original de comunicação humana (DAVIS, 1995 *apud* SILVA, 1997).

Corroboramos com tal afirmação e compreendemos que a sociedade sempre se comunicou por meio do corpo e do movimento, mesmo que tal meio de produção de significados não tenha sido tão valorizado pela educação formal, tal qual é a fala e a escrita. O diálogo sobre a produção cultural do movimento humano como uma linguagem que atravessa o corpo é um debate fundamental para a área da EF.

Defendemos tal posicionamento uma vez que, antes de haver qualquer tipo de oralização, o ser humano já dançava para reverenciar a chuva e o sol, para se despedir de um ente querido em rituais, lutava para demarcar o mais forte do grupo, para sobreviver e se alimentar, como, também, utilizava a escrita, os gestos e os desenhos para comunicar com os seus pares, além de rolar no chão, correr, saltar de penhascos, trepar em árvores e arremessar objetos. Dados que nos levam a crer que a comunicação e a produção cultural por meio do corpo e do movimento sempre foi inerente à humanidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992; CRESCENCIO; NASCIMENTO, 2018).

Caso tal regime de verdade tivesse sido histórica e culturalmente autorizado pela sociedade, ou seja, caso a educação formal, incluindo a formação a nível superior, não tivesse sido construída e pensada preferencialmente para pessoas que escutam e que oralizam (mas, também, para aquelas que se comunicam preferencialmente por meio de gestos, sinas, danças, lutas, esportes e outros), haveria menores barreiras e desigualdades relacionadas à língua e à diversidade de linguagens que cruzam a educação formal e a sociedade. Consequentemente, pessoas surdas (e outros sujeitos distanciados do ideário de sujeito moderno) gozariam de maiores oportunidades educacionais e profissionais.

Esse debate nos conduz a refletir que os docentes de EF surdos (e aqui nos remetemos aos 02 docentes colaboradores de nosso estudo) são sujeitos que resistiram (e resistem) à hegemonia que a filosofia ocidental e clássica estabeleceu à linguagem oral e à figura do

“Homem-Padrão” – aquele que é capaz de ser educado tal qual pressupostos e métodos historicamente construídos pela sociedade e o Ensino Superior. Defendemos tal posicionamento visto que a audição e a língua oral não são os seus veículos principais para produção de significados dos professores participantes desta investigação, mesmo assim eles conseguiram percorrer toda uma graduação que não foi construída visando as necessidades deles, e, ainda assim, constituíram-se professores de EF.

É fundamental que possamos destacar a voz e o discurso desses sujeitos. Para isso, na seção a seguir, desdobraremos sobre os conceitos de sujeito, enunciado, discurso e “Homem-Padrão”, terminologias relevantes para que possamos compreender as histórias e trajetórias formativas e profissionais que nos foram contadas.

I.III. Sujeito, Identidade, Diferença e a constituição discursiva do “Homem-Padrão”

Nesta seção abordaremos algumas discussões conceituais sobre as noções de sujeito, enunciado, discurso e “Homem-Padrão”, em acordo com reflexões propostas por Ray Pereira (2009) e Ederson Silveira (2014). Tratam-se de conceitos utilizados ao longo desta dissertação, que compreendemos ser de suma relevância para o desenvolvimento das nossas análises.

Outros conceitos, como, por exemplo, Formação Discursiva, Regras de Formação Discursiva, Intradiscurso e Interdiscurso são caros para os estudos de análise do discurso de orientação francesa. No entanto, não foram desenvolvidos nesta investigação, visto que não temos o objetivo de aprofundar em tal metodologia de análise de dados. O que fizemos foi uma bricolagem de conceitos – como possibilita a pesquisa de abordagem teórica pós-crítica (PARAÍSO, 2014). Mas, analiticamente, nosso foco ainda é a correlação entre múltiplas fontes de dados e referências.

O sujeito em uma concepção foucaultiana não é um ser individual, é integrante de uma instância social e coletiva. Por assim ser, outras vozes atravessam e estão presentes na sua fala (constituem o seu dizer e contam de outros lugares). O sujeito é produto e produtor de linguagem, sua fala não se origina com ele mesmo e, conseqüentemente, ele não pode controlar o alcance e a intencionalidade do que diz (SILVEIRA, 2014).

Segundo Oliveira (2018), em acordo com uma perspectiva lacaiana, o sujeito existe como resultado de um ato de decisão e de descentralização do seu entendimento cartesiano antropocentrista. Não podemos negar a categoria “sujeito”, contudo, é relevante explorar os processos políticos que a constitui. O sujeito é formado por movimentos de reivindicações à

ordem estabelecida e, por operar em um terreno historicamente já tecido, pode refazer e subverter a ordem vigente, apontando para outras possibilidades de a organizar.

Assim, quando um sujeito conta alguma coisa, aparecem rastros⁸ (HEUSSER, 2008) dos lugares de onde ele fala, esse dizer é conceituado como enunciado. Para Foucault, enunciado é a singularidade da situação de um sujeito e um fator determinante para as condições de uma existência, delimitando a posição que uma determinada pessoa pode ou deve ocupar. O enunciado aponta para a história e o contexto político, social e ideológico em que o sujeito está localizado (SILVEIRA, 2014).

Diferentemente do enunciado (que se refere à fala e ao texto), o discurso é exterior à língua e carece da língua para se materializar. Os discursos não são espontâneos, mas um conjunto de enunciados irregulares e passíveis ao embate. O discurso, enquanto elemento carregado de historicidade, traz à tona outros discursos e um emaranhado de enunciados de outras épocas, contextos e situações, que são anteriores à fala do sujeito que está enunciando. O discurso não é apenas uma estrutura de signos, significantes e significados, mas práticas que formam o sujeito (SILVEIRA, 2014).

Para Oliveira (2018), pensar pós-estruturalmente no discurso implica em avaliar as possíveis estruturações que devem ser descentralizadas e desestruturadas, visto que, nessa linha teórica, a concepção de estrutura é substituída por discurso. O discurso não se restringe aos atos que são falados ou aos atos que são estruturalmente escritos, englobando também ações e relações que possuem significado social.

O discurso é objeto de lutas pelo poder, pelo controle da enunciação, envolvendo a concepção e a implementação de táticas, estratégias, ações, gestualidades etc. Não há ação social sem significação, toda significação está inscrita em um discurso. Para os estudos do discurso, é relevante pensar que toda e qualquer constituição hegemônica também é finita, uma vez que a hegemonia de um dado grupo político sempre pode perder a sua força (OLIVEIRA, 2018).

Para Foucault, analisar um discurso é analisar os enunciados de saber da sociedade. Existem dados que são expressados em um discurso que sempre existiram na instância social. Não se trata da análise do sujeito que fala, mas como ele é constituído pelo discurso. É importante escutar a história que nos é contada, visto que não há apenas um regime de “verdade” possível de ser identificado (SILVEIRA, 2014).

⁸ De acordo com o pensamento de Derrida, algo só é (existe) a partir dos rastros do outro, que também são rastros de outros rastros: só existem rastros (HEUSSER, 2008).

Segundo Beatriz Eckert-Hoff (2002, p. 37): “As palavras são sempre, inevitavelmente, as palavras do outro. De toda fala emergem outros discursos, pelo discurso do outro.” Para a autora, o discurso é como um tecido que deve ser desfeito por aqueles que o tentam analisar e, quando analiticamente procuramos desfazer as tramas e chegar até os fios (influências) que constituem um certo tecido discursivo, podemos compreender aspectos micro e macroestruturais presentes na constituição enunciativa de um sujeito.

Desse modo, os discursos dos sujeitos, os quais temos acesso quando estamos em diálogo, são constituídos por inúmeros outros discursos “já ditos”. Ou seja, elementos macroestruturais constituem os discursos, sejam documentos oficiais, manifestações sociais, dizeres ideológicos, midiáticos etc., nos levando a compreender, também, os posicionamentos políticos de um sujeito e as relações de poder imbricadas em suas histórias e trajetórias (ECKERT-HOFF, 2002).

Dessa forma, para se analisar um discurso é preciso buscar reflexões para algumas questões, por exemplo: Como este discurso surgiu? De qual lugar ele vem? Qual corrente teórica ou ideológica o sustenta? Quais outros discursos precisaram ser desconsiderados para que esse tenha sido aprovado? A intenção é buscar formas para compreender como os discursos aparecem, organizam-se e constituem-se, desnudando uma heterogeneidade de discursos outros que se entrecruzam para que o enunciado ganhe significado (ECKERT-HOFF, 2002; SILVEIRA, 2014).

Além de dizer sobre outros contextos, estruturas e tramas, o discurso constitui o sujeito. De acordo com Guacira Louro (2013), são precisamente os discursos, os códigos e as representações que atribuem o significado de diferente aos corpos, formando, assim, as diferenças e as identidades. Silva (2000) corrobora, apontando que as identidades e as diferenças estão sujeitas a certas propriedades atribuídas pela linguagem (discurso). Para ele, dizer que nós somos alguma coisa significa, também, dizer o que nós não somos. De tal modo, a identidade e a diferença servem como demarcadores de pertencimento a um grupo – ou de exclusão desse grupo –, determinado quem está incluído, por ter uma identidade aceita, e quem está excluído, por ter uma identidade destoante do padrão.

Desse modo, em diálogo pós-estruturalista com Derrida, Silva (2000) expõe que as relações em torno da constituição de identidade e da diferença também se ordenam em oposições binárias, ou seja: masculino ou feminino, branco ou negro, heterossexual ou homossexual. Sendo assim, a fixação de uma identidade como norma é uma forma (de

manifestação de uma relação de poder e discursiva) de construir hierarquizações em torno das formas de ser e estar no mundo.

Sobre tal dado, Louro (2013) tece crítica em relação ao debate pós-moderno que circunstancia a temática das identidades que são destoantes do padrão de sujeito moderno (mulheres, negros, homossexuais). Para a autora, dizer que as identidades possuem caráter fluido, provisório, precário e transitório é um discurso aplicável apenas às identidades que são destoantes do padrão, visto que a identidade masculina, branca e heterossexual possui caráter sólido e permanente em nossa sociedade; sendo autorizada e privilegiada em diversas instâncias da sociedade – educacionais, acadêmicos, profissionais, políticas e outras.

Pereira (2009) corrobora que tal identidade seja socialmente privilegiada, ao discutir o conceito de “Homem-Padrão”. A autora desdobra que em distintos contextos históricos, sociais e culturais sempre existiu uma identidade que fosse privilegiada socialmente. E, em geral, tratava-se (e ainda se trata) da identidade masculina, branca, heterossexual, com as funções físicas e intelectuais preservadas. Dessa forma, aqueles que não se assemelham a essa identidade padrão, além de terem direitos básicos recorrentemente negados – o acesso à escolarização, à liberdade, à família, ao emprego e à participação política –, também correm risco de vida, desde as sociedades primitivas até a contemporaneidade. Marginalizados, por estarem distantes do constructo discursivo central de sujeito, são alvo de desprezo e aniquilação.

Diante dos expostos, compreendemos que a identidade do “Homem-Padrão” é um constructo discursivo, que goza de maiores oportunidades na sociedade por ter características que historicamente são autorizadas; em contrapartida, aqueles que são diferentes de tal protótipo ficam à margem da sociedade.

Diferentes da identidade padrão, muitos sujeitos devem subverter e resistir as artimanhas discursivas e as relações de poder empreendidas pela sociedade. Compreendemos que os professores surdos são sujeitos que resistem a uma construção discursiva hegemonicamente autorizada pela sociedade e a educação, um discurso estruturalmente estabelecido. Por isso, importa-nos enfocar possibilidades de ruptura, resistência e subversão desse modelo. Assim, no capítulo a seguir, expomos a metodologia do estudo, enfatizando a constituição discursiva do docente de EF surdo.

II

PERCURSO METODOLÓGICO

Quando iniciamos esta investigação tínhamos alguma convicção da forma como seriam conduzidas as palavras, técnicas e discussões que iríamos abordar, mas algumas certezas foram colocadas em xeque e muita coisa precisou ser ressignificada. Nossa pesquisa envolve seres humanos, isso não é apenas um dado para o cumprimento de critérios e exigências do comitê de ética, é o reconhecimento de que a pesquisa precisa ser realizada coletivamente.

E nesse coletivo, entre as pessoas que aceitaram ser os sujeitos da investigação, entre os que escrevem, orientam e organizam, os que leem, sugerem e propõem novos rumos, entre aqueles que nunca conhecerão o texto e que sabem bem da gente, entre os que nunca nos conhecerão e que podem algum dia ler o estudo, uma multiplicidade de significados se esbarram, encontram-se ou atiram-se. É nessa totalidade que a pesquisa é construída, é assim que descobrimos outros meios e métodos, que nos rasgamos, remendamos e refazemos. Sobretudo, é a forma como nós nos modificamos e nos constituímos social e humanamente.

Em 2020, a pandemia mundial da Covid-19 tomou conta das vicissitudes sociais e educacionais de todo o mundo. Instituiu-se uma crise ambiental, política, sanitária e com amplo poder de contaminação. Milhares de pessoas foram levadas à morte, escolas e universidades foram fechadas⁹. As pesquisas precisaram ser adaptadas ao novo contexto social de isolamento e as ferramentas tecnológicas tiveram grande ascensão no campo educacional. Tivemos que redesenhar esta pesquisa, que se moveu metodologicamente seguindo as necessidades da nova sociedade pandêmica.

Tendo como intenção cumprir exigências estabelecidas por órgãos de saúde nacionais e internacionais que apelaram para que a sociedade adotasse o isolamento social durante um período mais crítico da pandemia, as ferramentas digitais estiveram conosco em todas as fases da investigação. Nosso maior receio quanto à utilização desses recursos era que perderíamos grande parte das emoções e significados que acontecem mediante o encontro presencial. Todavia, o diálogo sobre memórias, histórias e trajetórias (mesmo em contexto virtual) ainda proporcionou a expressão de sentimentos (BRASIL, 2020).

Não podemos deixar de problematizar criticamente as grandes empresas que ergueram as ferramentas digitais que utilizamos. Hoje, o mercado digital compreende a educação como

⁹ Gradativamente, a partir do final do ano de 2021, entidades educacionais voltaram ao funcionamento presencial adotando protocolos sanitários (BRASIL, 2021).

uma fonte para a obtenção de lucros bilionários e controle social. As grandes maquinarias empresariais exercem influência direta sobre a educação brasileira e, em parte, são responsáveis pela manutenção de desigualdades sociais e educacionais, perpassando questões que envolvem o acesso aos bens tecnológicos digitais até a informação para os utilizar ('SEM WI-FI' ..., 2020; GOOGLE E APPLE..., 2021).

Entretanto, quando nos preocupamos em problematizar valores mercadológicos e capitalistas que carregam esses instrumentos e os subvertemos, colocando-os ao atendimento de demandas de justiça e equidade social, conseguimos justificar a sua utilização. Além disso, as ferramentas digitais de comunicação são importantes *locus* investigativos para nós. Primeiramente, porque possuem amplo acesso e reconhecimento social, como, também, como discutido por Regiane Morais (2018), por poderem ampliar as suas possibilidades de interação através de recursos visuais e de filmagem, as pessoas surdas (geralmente) se identificam com elas.

Diante dos desdobramentos trazidos, ressaltamos que elegemos a pesquisa de abordagem qualitativa para a realização deste estudo. Tal tipo de pesquisa é afinado com os nossos anseios, visto que, de acordo com González Rey (2010), uma de suas marcas é a atuação sobre temas que são sensíveis para a sociedade, por exemplo, violência familiar, abuso sexual, drogas, sexo, deficiências etc. Esse tipo de pesquisa se caracteriza por estar aberta à imprevisibilidade, inexatidão e subjetividade.

Trata-se da manifestação de uma multiplicidade de significados que são distantes de qualquer compreensão objetiva sobre a vida social, desvelando que o conhecimento não precede a pesquisa. O conhecimento e a teoria são constituídos entre a equipe pesquisadora, os sujeitos que produzem seus significados e os eventos que emergem no processo investigativo, importando, assim, haver constante movimento dialógico e de resignificação (GONZÁLEZ REY, 2010).

Tendo em vista esses apontamentos iniciais, neste capítulo apresentaremos o percurso metodológico da investigação: nossa aproximação ao universo estudado, algumas caracterizações sobre os participantes da pesquisa, bem como os materiais e métodos utilizados para a construção das narrativas.

Para isso, este capítulo conta com duas seções. Partindo desta breve apresentação, na seção a seguir abordaremos nossa aproximação ao universo estudado.

II.I. O “eu” e o “outro”: uma primeira aproximação aos sujeitos

A alteridade resulta de uma produção histórica e linguística, da invenção desses Outros que não somos, em aparência, nós mesmos. Porém, que utilizamos para poder ser nós mesmos (SKLIAR, 1999, p. 18).

Nesta seção, registraremos algumas memórias da relação de imersão do pesquisador no universo estudado e sua aproximação aos sujeitos da pesquisa, o que nos levou a lançar mão da escrita em primeira pessoa em algumas partes do texto. Também discutiremos as etapas de identificação, o formulário aplicado e os primeiros contatos com os participantes.

Encontrar-me com a comunidade surda foi um movimento de alteridade, oportunizando-me reconhecer o outro e os seus significados (SKLIAR, 1999) e, dessa maneira, permitir-me, também, ressignificar minha relação com a EF, profissional e academicamente.

A primeira aproximação que tive com o universo dos surdos aconteceu entre os anos de 2017 e 2018. Nesse período, eu escrevia o trabalho de conclusão de curso para habilitação no bacharelado em EF e, por meio de uma revisão da literatura sistematizada, objetivávamos compreender significados atribuídos pela produção de conhecimento sobre EF e deficiências. Essa investigação nos revelou baixa incidência investigativa no que afligia a temática da surdez na área de conhecimento da EF, seja no contexto não escolar ou no contexto escolar (CRESCENCIO; NASCIMENTO, 2018).

Buscando expandir entendimentos sobre o assunto, realizei um curso de Libras que era oferecido gratuitamente pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, no município de Juiz de Fora. O curso era ministrado por um professor surdo, que, além de apresentar a sua língua, nos levou até a sua comunidade, a Associação dos Surdos da cidade. A língua dos surdos me inquietou potentemente, pois eu compreendia haver muito da EF naqueles significados que me perpassavam, na forma como aqueles corpos movimentavam-se, as mãos e expressões faciais que discursavam sem que fosse preciso sons. Assim como trazido pelo Coletivo de Autores (1992), era possível experimentar a manifestação da cultura corporal na comunicação dos surdos.

Em meio àquele grupo, um jovem surdo me relatou que tinha o sonho de cursar EF. Conversamos brevemente e me coloquei à disposição para ajudar. No referido período, através das cotas de apoio ao ingresso de PCD no ensino superior, lei nº 13.409/2016, esse estudante conseguiu a sua aprovação. Ter visto o ingresso dele na graduação que eu cursei trouxe novos significados para minha trajetória formativa. Percebi que a sociedade e a educação abraçavam grandes transformações, nas quais diferentes grupos sociais e culturais tivessem oportunidades equânimes e justas (BRASIL, 2016).

No entanto, transformações estruturais não são tão simples assim, sempre serão necessárias outras e mais lutas. Quando adentrou à graduação, aquele estudante e outros surdos que com ele conseguiram ser aprovados em cursos diferentes da graduação em Letras-Libras¹⁰ não tiveram acesso ao intérprete de língua de sinais. A comunidade discente e docente da EF, bem como dos outros cursos afetados, organizou movimentação de reivindicação do direito dos estudantes ao intérprete, conforme é garantido pela lei nº 5.626/2005. Presenciar a luta e o poder daquele coletivo alimentou meu desejo de continuar estudando sobre o tema (BRASIL, 2005; ESTUDANTES DA UFJF..., 2018).

A universidade pública me ensinou a lutar, apresentou-me os movimentos sociais e a “boniteza” de manifestações, bem como a força que tem a juventude que é política e socialmente engajada (FREIRE, 2016a). Nós não fazemos “balburdia” ou somos “idiotias úteis”¹¹, nós resistimos e, resistindo, emanamos poder, e poder abala estruturas tradicionais. Veja, nunca fui exímio atleta, dançarino ou ginasta, sentia-me, por vezes, distanciado do ideário de aptidão física que me parecia ser tão valorizado pela graduação em EF. Entretanto, não me acomodei ou desisti por conta de relações de poder que eu sentia que me atropelavam, pelo contrário, fui reacionário. Como bem disse Belchior (1976) “Amar e mudar as coisa me interessam muito mais” e, por certo, a sede de revolução sempre esteve viva em mim.

Distante de adaptar-me, entendi que a minha responsabilidade na área era o engajamento na luta por transformação do *status quo* e ressignifiquei, assim, minha trajetória formativa. Dialoguei sobre os significados que me tocavam com o meu orientador de TCC de graduação, também do Mestrado, e, quando percebemos o quão incipiente eram as pesquisas que enfocavam o professor de EF surdo, ele me incentivou a dar continuidade aos estudos e foi o primeiro informante-chave que tive, apresentando-me, através do *Facebook* e *Whatsapp*, um primeiro sujeito que poderia compor esta pesquisa¹².

Para encontrar outros sujeitos de pesquisa contamos com informantes-chave e formamos uma cadeia de referência para identificar professores de EF surdos, processo que Juliana Vinuto (2014) conceitua como “bola de neve”.

¹⁰ As leis nº 5.626/2005 e nº 13.409/2016 expandiram possibilidades para que os surdos cursassem outros cursos a nível superior diferentes da graduação em Letras-Libras (BRASIL, 2005, 2016).

¹¹ Em 2019 o presidente da república Bolsonaro chamou de “idiotas úteis” e “imbecis” estudantes que manifestavam-se em diferentes localidades do Brasil contra corte de verbas na educação (PROTESTO E PARALISAÇÕES..., 2019).

¹² Para ser eleito à pesquisa o sujeito deveria ser maior de 18 anos, reconhecer-se identitariamente como surdo, possuir graduação concluída em EF (seja bacharelado, licenciatura ou ambas) e demonstrar interesse em contribuir com o tema.

Informantes-chave nos ajudaram a encontrar os demais sujeitos. Ao todo, identificamos 09 sujeitos elegíveis ao estudo e conseguimos entrar em contato com 08 deles. Como exposto, já tínhamos a conta de *Facebook* e o contato de *Whatsapp* de 01 sujeito, que havia sido colega de trabalho do orientador da pesquisa, quem fez a intermediação do contato.

Outro sujeito foi colega de trabalho de uma professora do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), ela cedeu o nome do professor através de trocas de *e-mail* que tivemos e, por via do nome, conseguimos o encontrar através do *Facebook*.

Dois sujeitos foram identificados por meio de uma *live* que fizeram no *YouTube* sobre o profissional de EF surdo, em mês de fevereiro de 2021 (ARIEIRA, 2021). Através de informações disponibilizadas na *live*, conseguimos acesso às suas páginas no *Instagram* de Anderson Santana Júnior (2020) e Bruno Hassib (2021).

Uma intérprete de Libras nos ajudou a encontrar mais 02 sujeitos. Ela possui acesso ao grupo de *Whatsapp* “Disciplina Linguística de Língua de Sinais da Unesp”, no qual identificou os contatos de *e-mail* e *Whatsapp* deles.

O sétimo professor identificado é conhecido de um dos participantes desta pesquisa, o qual nos forneceu o *Whatsapp* do colega após ser entrevistado.

No *YouTube* também encontramos o canal de 01 professora, mas não encontramos nenhum contato dela, tentamos nos comunicar por meio de comentário em um dos seus vídeos e não tivemos êxito (SILVA H., 2020).

Por fim, 01 último sujeito foi vislumbrado através de um relato bibliográfico disponibilizado na internet sobre sua trajetória de vida e formação (NASCIMENTO, 2016). Identificamos a sua conta no *Instagram* e enviamos mensagem, mas não obtivemos resposta.

Dedicamo-nos, paralelamente, à submissão e aprovação do projeto de pesquisa pelo comitê de ética¹³. Após parecer de autorização do comitê, em meados de 2021, organizamos as etapas metodológicas de interação com os sujeitos. Antes de estabelecermos contato com os professores, um formulário por meio do *Google Forms* foi elaborado, intencionando acessar dados factuais sobre eles – anexado ao formulário destacamos o TCLE e sua respectiva tradução em Libras¹⁴.

O formulário contou com 07 partes temáticas e 47 perguntas, havendo questões abertas e fechadas. Não era obrigatório responder nenhuma das questões, podendo deixar campos sem resposta, sem que fosse prejudicada a participação do sujeito nessa etapa. Ressaltamos que o

¹³ O projeto aprovado está cadastrado na Plataforma Brasil/Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob protocolo CAAE: 46586821.6.0000.5147, no ano de 2021.

¹⁴ O apêndice I corresponde ao TCLE e o formulário da pesquisa.

escrevemos com linguagem objetiva e nos dedicamos em propor questões de fácil entendimento, evitando frases abstratas e que pudessem gerar confusão na leitura. Solicitamos a revisão do questionário a 02 intérpretes de Libras com intuito de certificarmos que estabeleceríamos uma ponte de comunicação viável com os sujeitos.

A primeira parte do documento é referente à Apresentação da Pesquisa e Registro de Anuência dos participantes por via do TCLE. Nós trouxemos um texto explicativo da pesquisa, nos identificamos enquanto equipe pesquisadora e deixamos nossos contatos (de telefone e e-mail). Todo o TCLE e as demais seções do formulário foram traduzidos em Libras (com o suporte de uma intérprete da língua), o vídeo com a tradução foi colocado em destaque na primeira parte do documento.

A segunda parte destinava-se à Identificação Pessoal para acessar os seguintes dados: nome, *whatsapp*, e-mail, data de nascimento, gênero de identificação, orientação sexual, cor/raça, estado civil, naturalidade, local onde reside, pessoa(as) com quem reside, forma de comunicação que mais se identifica, origem da surdez, período da vida no qual ficou surdo e, a última questão, se havia outro(os) surdo(os) na família.

Com a terceira parte, tentamos compreender aspectos sobre A Formação Escolar e Acadêmica. Quanto à formação escolar na Educação Básica, investigamos informações sobre o nome das escolas em que estudaram durante todas as etapas educacionais, se trocaram de escola em algum momento, a cidade de localização da(as) escola(s) e a categoria (pública ou privada). Em relação à formação acadêmica, nossa intenção era saber o nome da instituição a qual se formaram, a cidade de localização, a categoria da instituição, se tiveram de cursar parte da graduação em instituição diferente, o ano em que concluíram e a habilitação profissional (bacharelado, licenciatura ou ambos).

Na quarta parte, questionamos se eram formados em outro curso superior além da EF e, caso tivessem outra formação, tentamos saber o nome do curso e da instituição, bem como o ano de conclusão. A quinta parte se destinou à formação em pós-graduação. Caso tivessem, tentávamos saber o nível e área temática de estudo (especialização, mestrado ou doutorado).

A sexta parte se refere à Atuação Profissional na EF. Perguntamos, inicialmente, se atuam como professores na área e, caso a resposta fosse afirmativa, outras questões eram feitas, como, o nível educacional em que trabalham, a rede (pública, privada ou ambas), o regime (concursado, contratado ou ambos) e, por último, quanto à carga-horária de trabalho semanal. Na sétima parte, Dados para Entrevista, tentamos saber se conheciam outro(os) professor(es)

de EF surdo(s), como, também, o dia da semana e o horário que melhor os atendia para a realização da etapa de entrevista.

Com sujeitos elegíveis à pesquisa identificados e o formulário pronto, nosso passo seguinte foi contatá-los. Para isso, entendemos que seria necessário a construção de um recurso que estivesse afinado à linguagem estabelecida e aprovada pelas pessoas surdas (aquela que perpassa as experiências do corpo e do movimento). Ou melhor dizendo, precisávamos falar a língua desses sujeitos, a língua de sinais. Com o auxílio de intérprete de Libras, construímos um vídeo convite¹⁵ - um vídeo curto, com duração de 1:05 min., com legenda e estampas coloridas (elementos visuais chamativos). No vídeo, me comunico em Libras e convido os professores para participarem da investigação. Associado ao vídeo, um texto¹⁶ breve e com linguagem coloquial foi enviado.

O formulário, juntamente ao vídeo e texto convite, foram enviados a 08 professores através de número de *Whatsapp*, *Facebook* ou *Instagram*. Três não responderam ao convite (um deles não visualizou a mensagem). Dois responderam, mas não manifestaram interesse em participar da pesquisa – um disse ter pouco tempo e o outro problematizou a extensão do formulário e as questões de cunho pessoal que teria que responder. Um sujeito conversou brevemente conosco sobre sua atuação profissional com a EF via *Whatsapp*, mas não se interessou em responder o formulário ou conceder entrevista.

Temos como hipótese que a realização desta investigação por via de uma equipe pesquisadora ouvinte pode ter sido uma das razões pela qual a grande maioria dos sujeitos identificados não se interessaram em participar. Destacamos, porém, que nenhum deles relatou tal desconforto. No entanto, essa é uma questão que aparece na fala de um dos professores que entrevistamos nesta pesquisa, segundo ele, quando entrou na Associação dos Surdos da sua cidade, os surdos “puros” (aqueles que se comunicam apenas em Libras) demonstravam alguma resistência a ele, visto que ele é oralizado (Goulart, 2022).

Dois sujeitos responderam o formulário e manifestaram interesse em participar da entrevista. Alguma descrição dos sujeitos que responderam o formulário encontra-se abaixo, no quadro 2: Caracterização dos professores, e a etapa de entrevista será contextualizada na próxima seção.

Quadro 2: Caracterização dos professores

Identificação¹⁷	Eduardo dos Reis	Andy Goulart
-----------------------------------	-------------------------	---------------------

¹⁵ Link do Vídeo Convite para participação na pesquisa: <https://youtu.be/j4XozAuQmpM>.

¹⁶ O texto enviado está no Apêndice I, ao final da dissertação.

¹⁷ Foram dados nomes fictícios aos sujeitos participantes da pesquisa, um deles escolheu um nome que se identifica e o outro deixou tal escolha a critério da equipe pesquisadora.

Idade	49	36
Identidade de gênero	Masculino	Masculino
Identidade sexual	Heterossexual	Heterossexual
Cor/Raça	Branca	Branca
Estado civil	Casado	Solteiro
Classe social	Classe média	Classe média
Nível de escolaridade	Doutorando	Especialista
Onde reside	Uberlândia/MG	Curitiba/PR
Região	Sudeste	Sul
Forma de comunicação¹⁸	As duas línguas	As duas línguas
Origem da surdez	Doença ou acidente	Genética
Quando ficou surdo	Entre 1 e 4 anos	Desde o nascimento
Outros surdos na família	A esposa	01 tio

Fonte: Autores, 2022.

Diante do quadro 2, compreendemos que se tratam de dois professores que galgaram alto nível educacional (pós-graduação), além de se identificarem como do gênero masculino, heterossexuais, de etnia branca, classe média, que vivem nas regiões sudeste e sul do país e que possuem afinidade com ambas as línguas (Libras e o português oralizado). São sujeitos constituídos por características afins ao ideário de “Homem-Padrão” (PEREIRA, 2009), tendo a surdez como a característica destoante de tal protótipo.

Ainda assim, esses dados nos levam a refletir que no universo da surdez e do Ensino Superior em EF o ideário moderno de sujeito prevalece como uma norma, indicando-nos que as pessoas que são surdas e ainda representantes de outros grupos socioculturais minoritários (mulheres, negros, não heterossexuais, transexuais etc.) parecem encontrar maior resistência para galgarem níveis educacionais mais elevados.

Essas exposições nos convidam a refletir que o Ensino Superior (tal como existe hoje), em alguns aspectos ainda é engendrado para uma minoria social. É construído para o ideário moderno de “Homem-Padrão”. Essa situação impacta diretamente na situação que os surdos enfrentam em tal etapa educacional. Dessa forma, por detrás da pouca expressividade de sujeitos surdos formados em EF, há uma desconsideração histórica, política, social e cultural das demandas educacionais desses sujeitos.

Nesse fio de raciocínio, Solomon (2012 p. 40) expõe um diálogo acadêmico sobre uma estudante que afirma suas identidades de mulher, surda e negra:

Perguntei à presidente do diretório acadêmica, uma menina afro-americana de dezesseis anos, se ela também havia participado de manifestações pelos direitos raciais. “Estou ocupada demais sendo surda”, ela disse por sinais. “Meus irmãos não são surdos, então estão cuidando de ser negros.”. Uma mulher surda que estava por perto fez outra pergunta: “Se você tivesse a

¹⁸ As opções que disponibilizamos em formulário quanto à forma de comunicação foram: língua de sinais, comunicação oral ou as duas línguas.

chance de deixar de ser surda ou ser negra, qual dos dois escolheria?”. A estudante ficou subitamente acanhada. “Ambos são difíceis”, respondeu por sinais. Outra estudante interveio. “Eu sou negra, surda e orgulhosa, e não quero ser branca, ouvinte ou de alguma forma diferente do que sou.”

No trecho em destaque, nota-se o engajamento da juventude em movimentos sociais pela garantia de direitos para o povo surdo, como, também, dos negros, revelando o quão importante é a juventude nas decisões políticas da sociedade e na transformação de estruturas tradicionais, social e educacionalmente.

Quando a jovem negra e surda se diz orgulhosa de ser quem ela é, tal como analisa Foucault (2019), há um confronto entre relações de poder e saber: a afirmação de ser quem você é como um meio de luta e de resistência. É a compreensão da representação do corpo como sinônimo de retaliação histórica (onde se lê: ‘ambos são difíceis’) e, ao mesmo tempo, potencialidade e empoderamento para lutar por espaços mais justos (onde se lê, na fala da outra estudante: “Eu sou negra, surda e orgulhosa (...).” (SOLOMON, 2012, p. 40).

Outra proximidade em relação aos sujeitos é a região onde eles vivem – Sudeste e Sul – , regiões centrais do país, com desenvolvimento econômico acentuado e maior preocupação e investimento do Estado. De acordo com Pedro Vilela (2018), essas regiões concentram 91% dos municípios mais desenvolvidos. Bárbara Santos (2016) ainda diz que apenas três estados brasileiros (São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, ambos da região Sudeste) concentram maior parte de alunos que frequentam graduação presencial. Cenário que já se repete por décadas e expressa as desigualdades sociais e educacionais em relação as demais localidades brasileiras.

Ademais, um relato bibliográfico indica haver um professor de EF surdo na região Centro-Oeste, na cidade de Campo Grande/Mato Grosso (NASCIMENTO, 2016). Como, também, em uma pesquisa de TCC é retratada a situação de um estudante de EF surdo na cidade de Porto Velho/Rondônia, região Norte do país (SILVA A., 2020). Mesmo com essas exceções, a grande maioria dos sujeitos identificados partem principalmente da região Sudeste (6 deles: 66,67%), indicando-nos que as marcas de territorialidade e regionalidade são fundamentais nas trajetórias de vida e de formação dos surdos.

Em relação a essa situação, resgatamos uma fala de um dos professores participantes desta pesquisa (Reis), na qual ele diz: “Na cidade em que nasci tinham poucos surdos. Os ouvintes ficavam com pena. Minha mãe resolveu mudar de cidade, ela viu que eu teria um desenvolvimento melhor em outro lugar, por conta do comportamento da sociedade no geral”

(Reis, 2021). Percebemos a ideia de que há uma defasagem educacional, social e na saúde em lugares mais remotos do país.

Destacamos que os dois professores são bilíngues, utilizam como forma de comunicação a Libras e a língua portuguesa. Acreditamos que esse tenha sido um dos fatores que os fizeram aceitar o convite para participar deste estudo. Entendemos que são sujeitos que transitam de forma considerável no universo cultural dos surdos e dos ouvintes, levantando indícios de que compreendem, respeitam e convivem bem com as diferenças de linguagem entre surdo e ouvinte.

Como já abordado, a maior parte dos sujeitos que contatamos recusaram participar desta investigação. Uma de nossas hipóteses para tal recusa é que se trata de uma investigação proposta por uma equipe pesquisadora ouvinte e alguns sujeitos surdos ainda preferem compartilhar significados com outros surdos, preferencialmente (SOLOMON, 2012).

Através do diálogo com os professores, identificamos que eles pouco atuaram profissionalmente na docência formal em EF. Certamente, uma multiplicidade de fatores circunstancia tal constatação, seja por escolha pessoal, a busca por melhor remuneração, identificação com outra área ou outros nichos da EF, como é o mercado *fitness* como, por exemplo, anunciado por Goulart. Evidenciaremos analiticamente no quarto capítulo da dissertação essas questões.

Sobre essa questão, ressaltamos que não pretendemos generalizar nenhum entendimento por via deste estudo, uma vez que em um relato bibliográfico identificado na internet conhecemos a história de um professor de EF surdo que atuou profissionalmente com a docência, sendo textualmente narrado como “o primeiro professor surdo de EF”¹⁹ a trabalhar com alunos ouvintes (NASCIMENTO, 2016).

Os dois professores participantes desta investigação possuem formação em Licenciatura Plena em EF – licença para atuarem mutuamente no espaço escolar e no espaço não escolar. Mesmo assim, Goulart diz que se sente inseguro para atuar como *personal trainer*, em razão da fiscalização do Conselho Regional de EF (CREF), por isso, ele está cursando o bacharelado em EF (PC PRENDE..., 2018).

Tal insegurança de Goulart se justifica pois as DCNEF/2004 tinha como objetivo (pelo menos teoricamente) a formação do profissional de EF para a atuação com a licenciatura e com o bacharelado (mesmo que não fizesse alusão ao bacharelado enquanto possibilidade formativa). Contudo, nesse período, como discute Rogério de Freitas, Marcos de Oliveira e

¹⁹ Convidamos esse professor para participar da investigação, mas não obtivemos retorno.

Higson Coelho (2019), muitos professores egressos dos cursos de licenciatura em EF foram impedidos de atuarem nos espaços não escolares. Muitos se sentiram enganados por suas respectivas instituições de Ensino Superior e pelo MEC, passando a exercer manifestações sociais e ações de resistência política.

Por fim, importa-nos reconhecer que esta pesquisa expõe uma mostra pequena, que não representa a totalidade dos professores de EF surdos do Brasil. Entretanto, indicativos encontrados sobre outros professores de EF surdos (em redes sociais, vídeos no *YouTube*, relatos, artigos e notícias na internet) não se diferenciam muito do que é expresso pelo Quadro 2. Em geral, são sujeitos brancos e que se identificam com o gênero masculino (NASCIMENTO, 2016; HASSIB, 2021).

Ressalta-se uma exceção, uma mulher aparentemente parda e que se declara professora de EF (SILVA H., 2020). Porém, não conseguimos estabelecer nenhum contato com ela. Mesmo assim, é muito pouco dizer que em um universo de 09 docentes foi identificada uma mulher (11,11% apenas), indicando-nos que vivemos em uma sociedade estruturalmente desigual, na qual demarcadores culturais e físicos determinam quais são os sujeitos que terão maiores ou menores oportunidades.

Desse modo, após terem sido apontados e desdobrados os dados construídos por meio de questionário (sobre a caracterização dos professores), na seção a seguir discutiremos sobre as etapas de entrevistas e análise do material discursivo.

II.II. Meios e Métodos: diálogos e narrativas sobre histórias e trajetórias

Nesta seção, nos dedicaremos à exposição das etapas de entrevista e de análises das narrativas. Por meio das entrevistas estabelecemos diálogos e reflexões com os sujeitos, os quais narraram suas histórias educacionais e formativas, experiências de trabalho no campo e outras questões sobre a relação entre a família e a surdez. Com o material discursivo em mãos, iniciamos as nossas análises, para tais trouxemos inspiração dos estudos pós-estruturalistas (desdobrados no capítulo Arcabouço Teórico).

Elegemos a entrevista como instrumento metodológico visto que, de acordo com González Rey (2010), no processo investigativo é de suma importância haver a comunicação e o diálogo. É desse modo que os sujeitos podem manifestar seus interesses, desejos e contradições. Para o autor, a conversa é um momento que facilita o emergir de sentidos subjetivos, que podem ser vislumbrados através da riqueza de informações e argumentações, das emoções e expressões extra verbais. Juntamente aos sujeitos, a equipe pesquisadora deve

estar aberta ao diálogo, à reflexão e à construção de questionamentos na entrevista, visto que, ao final do processo, todo o coletivo pode estabelecer novos significados e contribuições ao campo de conhecimento.

Os dois sujeitos que responderam ao formulário também manifestaram interesse em participar da etapa de entrevista. Após analisarmos as respostas dos professores no formulário, o que fizemos foi entrar em contato com eles por via do *whatsapp* e combinar um dia e horário que melhor os atendia para serem entrevistados. Primeiramente, entrevistamos Eduardo dos Reis, no dia 20 de dezembro de 2021²⁰, e, subsequentemente, no dia 04 de janeiro de 2022, Andy Goulart.

As entrevistas ocorreram de forma *on-line*, por meio da plataforma *Google Meet*. O método que utilizamos é denominado por Jeane Félix (2014) como “entrevistas narrativas *on-line* síncronas” e consiste em um diálogo entre pesquisador e sujeito virtualmente e em tempo real, podendo ser feito em salas de bate-papo ou por meio de ferramentas de comunicação instantâneas. Também tivemos como inspiração a pesquisa de Bisol et al. (2010), na qual as autoras entrevistaram estudantes surdos no ensino superior e contaram com o suporte de intérprete de Libras e instrumentos de gravação.

As duas entrevistas foram realizadas na presença do pesquisador e do orientador, de uma intérprete de Libras e do sujeito de pesquisa a ser entrevistado (individualmente). Os envolvidos conversaram em tempo real, através do *Google Meet*. Elegemos tal plataforma em razão de haver fácil acesso e a possibilidade de gravar as entrevistas²¹.

Os sujeitos escolheram responder em Libras ou oralizando. Para Eduardo dos Reis, que escolheu responder em Libras, a intérprete fez as traduções simultaneamente. Para Andy Goulart, que escolheu se manifestar predominantemente de forma oral, a intérprete fez algumas interferências pontuais para explicar dúvidas e dar informações. As entrevistas foram registradas através da ferramenta de gravação do *Google Meet*, do gravador de áudio do *Whatsapp* e do aplicativo *oCam* - disponibilizado gratuitamente na internet.

As entrevistas duraram entre 50 e 60 minutos e tiveram um roteiro pré-definido e 03 blocos temáticos de questões. No primeiro bloco, buscávamos compreensões sobre questões

²⁰ No dia 13 de dezembro de 2021 tentamos uma primeira entrevista com Eduardo dos Reis, entretanto, chovia muito e a conexão com a internet ficou instável, a entrevista foi prejudicada e teve de ser adiada.

²¹ O pesquisador utilizou uma conta de e-mail institucional disponibilizada aos professores da rede estadual de Educação Básica de MG durante o período de ensino remoto emergencial. A conta permitia que atividades realizadas no *Google Meet* fossem gravadas. Atualmente o recurso de gravação não está disponível aos professores. A descontinuidade dessa ferramenta ocorreu em razão de uma redução de custos do estado com o mercado das plataformas digitais (MUDANÇAS..., 2021).

que circunstanciam nossa temática, quais sejam, a relação dos participantes com a surdez, a origem de sua surdez, a vida da família com a surdez, a relação que possuem com a comunidade surda e a trajetória escolar que tiveram durante a Educação Básica. Essas informações foram utilizadas para a construção de uma pequena biografia sobre os sujeitos, localizada no capítulo de análise dos dados.

Na segunda parte, foi conotado foco sob a graduação em EF. Nesse momento, indagamos sobre a trajetória formativa que percorreram durante a graduação, o motivo que os levou a eleger tal curso, a relação que tiveram com a área na infância e na juventude e se isso os influenciou na escolha acadêmica. Saber se almejaram cursar EF em instituições públicas parecia-nos relevante, assim como saber das possíveis barreiras que encararam durante a formação e como as transpuseram. Também trouxemos questões sobre a relação que tiveram com as disciplinas práticas e com aquelas de cunho teórico. Ao final do bloco, perguntamos sobre outros cursos formativos que porventura realizaram, seja de graduação ou pós-graduação.

No terceiro e último bloco de questões, dedicamos a compreender a trajetória profissional dos sujeitos na docência em EF. Exaltamos compreensões sobre a forma como se deu o seu processo de inserção no mercado de trabalho na área e as experiências profissionais que tiveram. Em especial a Eduardo dos Reis, questionamos os motivos que o impediu de trabalhar como professor de EF e se tinha o anseio de exercer tal ofício. Ao final do bloco, pedimos que falassem sobre a profissão a qual se dedicam.

Posteriormente às entrevistas, com as gravações registradas, elas foram transcritas para a língua portuguesa. Para as transcrições, atentamente, ouvimos as falas (ou a tradução) e registrando todos os dados em documento *Word*. Após realização das transcrições, elas foram encaminhadas (na íntegra) por e-mail para os respectivos sujeitos da pesquisa, que, nesse momento, poderiam solicitar ajustes, supressões, acréscimos e substituições.

Tendo em mãos o material discursivo (através da aplicação de questionário e da entrevista), foram iniciadas as nossas análises. Para tal etapa, inicialmente, o material discursivo foi separado em 03 categorias:

- ✓ A primeira dedicou-se a uma apresentação biográfica dos sujeitos;
- ✓ A quarta destaca a graduação em EF;
- ✓ A quinta expõe as experiências profissionais dos sujeitos como professores de EF.

Escolhemos trabalhar com os enunciados sobre a trajetória dos sujeitos na graduação em EF e no campo de experiência profissional com a área, esses dois aspectos analisados constituem nosso corpus de pesquisa. Os dividimos em duas categorias de análise (a graduação e a atuação profissional). Para as análises dos discursos, inspiramo-nos nos estudos pós-estruturalistas, além de correlacionarmos múltiplas fontes de dados e referências (diretrizes oficiais sobre a formação do professor, livros, artigos etc.).

Inicialmente, analisamos todas as falas dos sujeitos nas entrevistas, em seguida agrupamos aquelas que falassem sobre a graduação em EF, em outro grupo todas aquelas que fossem sobre o campo de experiência profissional na área. Divididos os enunciados em suas respectivas categorias, passamos a estabelecer correlação entre as múltiplas fontes de dados e referências.

III

ENTRE AFINIDADES E DESCONSTRUÇÕES: IDENTIDADES DESTOANTES DO “HOMEM-PADRÃO”

O objetivo deste capítulo é expor as descrições biográficas sobre os professores e apresentar algumas discussões e problematizações sobre esses dados, sobretudo no que aflige a família e a etapa de escolarização básica. Compreendemos que o debate sobre a família e a escolarização básica dos docentes surdos não é o objetivo geral deste estudo, no entanto, esses dados nos ajudam a circunstanciar o nosso tema/objetivo: a graduação em EF e o campo de experiência profissional na referida área.

Sendo assim, nosso intuito é aproximar o leitor das histórias e trajetórias desses sujeitos, portanto, fundamentamo-nos numa perspectiva biográfica descritiva. Este capítulo será dividido em duas partes. Na primeira, serão abordadas **duas breves biografias sobre os professores**, intencionando evidenciar melhor quem são os participantes da investigação.

E, na segunda parte, explicitamos algumas análises desses dados, **enfocaremos debates e problematizações sobre a relação dos professores com as suas famílias e com a etapa de escolarização básica**. Os desdobramentos sobre a graduação em EF e o campo de experiência profissional do docente na referida área serão desdobrados no quarto capítulo.

Para tal, na próxima seção, serão trazidos alguns apontamentos biográficos sobre os professores.

III.I. Apontamentos biográficos

Nesta seção, enfocaremos as descrições biográficas de Reis e Goulart, abordaremos as trajetórias formativas desses professores desde o descobrimento da surdez até as etapas da Educação Básica e Ensino Superior.

Para a construção das descrições biográficas a seguir, tomamos como base informações que os professores disponibilizaram no preenchimento do formulário e diálogos que tivemos na etapa das entrevistas, alguns dados adicionais foram necessários e eles os forneceram através de conversa no *Whatsapp*.

A construção dessas descrições biográficas é de suma relevância para a investigação que se ancora na abordagem teórica pós-crítica e pós-estruturalista. Como discutido por González Rey (2010), importa para esse tipo de estudo considerar quem são os sujeitos participantes e identificar e problematizar o lugar social e político que eles ocupam.

Nas palavras de Foucault (2019, p. 238), nota-se a relevância de se compreender os sujeitos a partir das subjetividades que carregam, não sendo eles seres estáticos e homogêneos, que estão à mercê da ação vertical e do poderio do Estado, onde se lê: “[...] o que me incomoda nessas análises que privilegiam a ideologia é que sempre se supõe um sujeito humano, cujo modelo foi fornecido pela filosofia clássica, que seria dotado de uma consciência de que o poder viria se apoderar.”.

Sendo assim, conotando destaque as subjetividades que constituem discursivamente ambos os professores, primeiramente enfocaremos as histórias e trajetórias de Eduardo dos Reis e, na sequência, de Andy Goulart.

Eduardo dos Reis

Nasceu no dia 19 de julho de 1972, na cidade de Guiratinga/MT – “uma cidade bem pequena”, é como Eduardo a caracteriza. Por volta dos 7 anos foi morar em Uberlândia/MG com sua família, lugar onde ainda reside com a esposa e estudou durante toda a Educação Básica e a graduação em EF. O professor que se comunica tanto em Libras quanto oralmente, nasceu ouvinte e perdeu a audição por volta dos 3 anos (após contrair meningite). Atualmente, é professor adjunto no curso de Libras, concursado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (Reis, 2021).

Quanto à família, o professor conta que na cidade em que nasceu não havia muito conhecimento sobre a surdez. Por conta disso, após realizar exames de audiometria na cidade de Campinas/SP e ter sua surdez constatada, foi aconselhado que eles fossem para uma cidade maior e acabaram se mudando para Uberlândia (porque já haviam familiares paternos residindo nessa cidade). Segundo Reis, a família teve papel fundamental em sua educação, mesmo sem saber Libras, sobretudo sua mãe.

Ainda na infância e adolescência, a família de Eduardo tinha receio que ele mantivesse contato com a comunidade surda e com a língua de sinais, visto que isso poderia prejudicar o seu desenvolvimento para se comunicar oralmente. Mesmo que ele já tivesse algum conhecimento sobre a comunicação em sinais, foi na adolescência, por volta dos 16 anos, que conseguiu estabelecer contato com a comunidade surda e desenvolveu sua comunicação em Libras padrão.

Durante a Educação Básica, no período de alfabetização e parte do Ensino Fundamental estudou em escola de cunho filantrópico e especial, concluindo os estudos em instituições de ensino regular, particular e inclusivo. Relata que na primeira escola em que estudou não havia

muito diálogo em relação às demandas educacionais dos surdos e a educação era voltada para o aluno ouvinte. De acordo com ele: “Hoje eles falam sobre isso, mas antigamente era diferente, era só copiar matéria, era só isso que eu fazia dentro de uma escola focada em alunos ouvintes.” (Reis, 2021).

Nessa mesma escola, não era permitido que os surdos tivessem contatos externos para evitar que eles aprendessem a língua de sinais. Inclusive, ele chegou a vivenciar um período de proibição da utilização da língua de sinais no ano de 1979, mas ele e os demais alunos da escola utilizavam a língua na ausência dos professores (que exerciam poder de vigilância e controle).

O professor concluiu o seu Ensino Fundamental em outra escola da região, que havia uma abordagem inclusiva e era particular. Nesse período, ele diz que gostava da disciplina de EF e de praticar esportes. O Ensino Médio já foi realizado em outra escola, também inclusiva e particular, não expõe maiores problemas nessa etapa.

Sobre sua formação acadêmica, o primeiro curso que almejou foi o de Engenharia Civil, visto que sempre admirou os desenhos, projetos e trabalhos de um primo que era engenheiro. Após terminar a Educação Básica, passou a trabalhar como instrutor de Libras na prefeitura de Uberlândia, atuando em escolas da região. Aproximadamente, após 4 anos de trabalho, sentiu a necessidade de cursar uma graduação e tentou ingressar no curso de Administração por meio do vestibular da UFU, mas, de acordo com ele: “Eu tentei, não passei. Pensei assim: gente, que difícil de entrar nessa faculdade, vou desistir, vou largar e continuar trabalhando.” (Reis, 2021).

A oportunidade de cursar a graduação em EF veio por meio de uma bolsa de estudos. A UNITRI (Centro Universitário do Triângulo Mineiro), pertencente à Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura, tinha uma política de concessão de bolsas no valor de 50% da mensalidade para funcionários da prefeitura. O professor logo pensou na possibilidade de cursar a graduação em Administração, no entanto, as bolsas apenas eram ofertadas para os cursos de licenciatura.

Sendo assim, ele pensou em estudar Pedagogia, mas mudou de ideia, em razão da demanda de leituras que teria que acessar, escolhendo, em contrapartida, a graduação em EF. Ele relata que gostou muito do curso, ressalta dificuldades com as disciplinas de Anatomia e de Atletismo, destacando que não teve acesso ao intérprete de Libras quando entrou na faculdade, tendo sido necessárias algumas lutas e articulações (durante os 06 meses iniciais do curso) até ele conseguir o intérprete.

Para o professor, é importante haver a adaptação de alguns conteúdos da EF visando a inclusão dos surdos, no que concerne à linguagem e a comunicação: “Eu não conhecia muito o

nome dos jogos, das práticas, mas eu observava, e observando, eu me lembrava: Ah, eu conheço esse jogo aqui! Me lembro dele! Mas o nome não era sempre que eu conhecia.” A observação sempre foi um recurso e uma saída que ele usava para compreender às explicações das atividades práticas e para executá-las corretamente: “Eu nunca ficava na frente, nunca era o primeiro, sempre ficava mais lá atrás observando o que os outros estavam fazendo para eu poder fazer também.” (Reis, 2021).

Eduardo se graduou em licenciatura em EF no ano de 2005 e não se arrepende de ter cursado tal graduação, mas faz um uso mais pessoal desses saberes. Após se formar em EF, foi estudar o curso de Libras, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), finalizando essa formação no ano de 2010. Hoje, cursando doutorado em História da Educação na UFU, detêm titulações de especialista e de mestre pela mesma instituição. Quando questionado sobre os motivos que o levou a dar continuidade aos estudos no âmbito da pós-graduação, ele expõe que teve o desejo de mudar a vida das pessoas por meio da Educação. No doutorado, ele estuda sobre a primeira escola de surdos da cidade de Uberlândia.

E sobre as diferenças que ele percebeu haver entre os cursos de EF e o de Libras, ressalta que:

A faculdade de EF era com professores ouvintes, não tem Libras. Lá a inclusão era feita através do intérprete e, na Libras, não, todos os alunos sabem Libras. Essa é uma grande diferença entre as duas faculdades. Na Libras tem intérprete, alguns professores sabem Libras, outros não sabem, mas os alunos na época eram surdos, predominantemente! (Reis, 2021).

Quanto ao campo de atuação profissional, aponta que priorizou as experiências acadêmico-profissionais no que concerne o ensino da Libras e, por isso, nunca atuou profissionalmente como professor de EF – com exceção às experiências que teve no período de estágio e de projetos filantrópicos que desenvolveu na Associação dos Surdos da região, sobre o ensino de futebol.

Sobre as experiências como professor de EF, relata algumas dificuldades, como, por exemplo, o grande número de ausência dos surdos no projeto de ensino de futsal que tentou desenvolver na Associação dos Surdos da sua região, razão pela qual gerou a descontinuidade das atividades. Já as experiências no campo da docência em EF (no período de estágio), vivenciou a prática pedagógica com crianças ouvintes, como, também, em uma escola com crianças surdas.

Quando questionado se tem interesse pelo campo profissional em EF: “No momento eu não estou pensando em ir para esse lado não. Eu estou bem comprometido mesmo com a área

da educação e da Libras, eu oriento alguns alunos. Quando eu me aposentar, quem sabe? Posso trabalhar voluntariamente com a EF, não sei!” (Reis, 2021). Como professor de Libras na UFU, ele ministra aulas da língua em diferentes cursos da graduação, os quais tenta ensinar a comunicação básica em Libras e meios de tratamento dos sujeitos surdos, além de apresentar seus discentes à comunidade surda.

Andy Goulart

Nasceu no dia 12 de dezembro de 1985, na cidade de Curitiba/PR, onde reside juntamente à sua parceira e o enteado. Nessa cidade realizou toda a sua escolarização (a Educação Básica e a graduação em EF). O professor nasceu surdo, sua família percebeu a surdez quando ele tinha por volta de 01 ano e meio de idade. Se identifica tanto com a comunicação em Libras quanto com a oral, uma vez que, no seu caso, o aparelho auditivo lhe permitiu uma adaptação satisfatória ao universo ouvinte.

Profissionalmente, atua como estatístico e possui histórico profissional em multinacionais com a parte administrativa e financeira. Nas horas vagas é *personal trainer* e, desde 2006 – quando passou a integrar a Associação dos Surdos da sua região –, trabalha com esporte de surdos. Foi diretor de esportes na associação, atuou na Confederação Desportiva de Surdos do PR e na brasileira, no cargo de diretor de esportes. No ano de 2019, treinou a equipe brasileira que foi campeã mundial de futsal feminino.

Quanto à família, o professor relata que seus pais nunca aprenderam a língua de sinais. Segundo ele, ainda na infância, por ter um bom desenvolvimento com a comunicação oral, sua família optou (a partir do conselho de uma diretora de uma escola de surdos) que ele estudasse em uma escola regular, que isso seria bom para o desenvolvimento de sua comunicação. Mesmo que os seus pais não tenham optado que ele aprendesse a Libras na infância e na adolescência, os dois sempre o apoiaram – principalmente a mãe –, inclusive quando ele tomou a decisão de aprender Libras aos 18 anos.

Durante a Educação Básica, o professor estudou sobretudo em escolas particulares e inclusivas da região, com exceção ao ensino médio que cursou em uma instituição pública. Durante esse período conta que enfrentou algumas adversidades, como, por exemplo, a proibição da utilização da língua de sinais e o preconceito que encarou por ser surdo. A EF sempre foi de suma importância ao enfrentamento de tais adversidades, uma vez que ele sempre se destacou nos esportes.

Sobre o ingresso no ensino superior, o professor diz que tinha 04 opções de curso os quais se interessava estudar, o primeiro era Medicina, o segundo Medicina Veterinária, o terceiro EF e, por fim, Fisioterapia (todos eles relacionados à área de saúde). Segundo ele, a aprovação no curso de Medicina era muito difícil, sobre a Medicina Veterinária ele diz que sempre gostou muito de bichos e, por conta disso, seria difícil os tratar enquanto médico veterinário. A escolha pela graduação em EF ocorreu porque compreendia ser uma área na qual se destacava qualitativamente. Ele não se arrepende de ter percorrido tal formação e frisa que foi um grande marco em sua vida.

No ano de 2004, Goulart ingressou na Universidade Tuiuti do Paraná (uma instituição privada da região) para cursar EF e se graduou em 2011 em licenciatura plena na área. Ressalta que trabalhava concomitantemente ao curso, visto que sempre almejou ser independente financeiramente, por conta disso, acabou precisando ampliar o tempo do curso (não podendo o finalizar em 04 anos).

A maior dificuldade que teve para trabalhar e estudar foi a realização dos estágios obrigatórios. Ressalta que eram muitas horas de estágio, as quais não conseguia conciliar com o período de trabalho: “[...] o problema do processo eram os estágios, haviam 03 estágios para fazer, eu não conseguia fazer 02 de uma vez por causa do trabalho, então eu fazia 01, no outro ano fazia mais 01 e só no outro ano mais 01. Eu precisava me virar nos 30!” (Goulart, 2022).

O professor expõe que na graduação, além da organização dos estágios e da aprendizagem de disciplinas de cunho teórico mais complexo, como, por exemplo, Fisiologia, Fisiologia do Exercício e Bioquímica, ele não apresentou maiores dificuldades. Sobre sua comunicação, ele desvela que optava pela leitura labial em relação à utilização do intérprete e sempre demonstrou postura educacional ativa e questionadora quanto aos conteúdos que não compreendia.

Segundo ele, não ter optado pela utilização do intérprete de Libras não o isentou de entrar em movimentos para garantir tal acessibilidade para outros colegas que precisavam de tal recurso. O professor também relata que era muito esforçado durante a realização do curso, mesmo conciliando trabalho e estudo, ele nunca pegou nenhuma dependência. Ele expõe que o que fazia muita diferença em seu processo educacional e formativo era a sua afinidade com o hábito da leitura.

Atualmente, mesmo possuindo formação em licenciatura plena (que dá autonomia ao professor para atuar tanto no campo escolar como em academias de ginástica e clubes), ele está cursando o último ano do bacharelado em EF, visto que é a área a qual mais tem familiaridade

profissional e, por isso, entende ser necessário ampliar a sua formação – tanto como meio de aprender mais, como para se resguardar da ação fiscalizadora do CREF.

Anteriormente à decisão de cursar o bacharelado em EF, durante dois anos tentou estudar Letras-Libras, contudo não se identificou com o curso. Em seu currículo conta com especializações no campo da Libras, Educação Especial e Para-desporto.

Em sua constituição profissional, ressalta a importância da Associação dos Surdos: “A partir do momento em que a gente conhece a Libras, seguimos um outro caminho, nesse novo caminho eu acabei encontrando a Associação de Surdos, graças à Associação eu consegui trabalhar com esporte de Surdos ou Surdo-desportos (é como a gente chama) [...]” (Goulart, 2022). Ressalta, porém, que em um primeiro momento de sua relação com a Associação, precisou passar por um período de aceitação dos demais integrantes do grupo, visto que ele é oralizado. Juntamente disso, destaca que precisou romper outros preconceitos que identificou dentro dessa comunidade, um deles era em relação à temática de gênero e esporte.

Para Goulart é fundamental que a EF atue sobre o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos “[...] se você não tiver um aluno com um desenvolvimento cognitivo fantástico, você só vai criar cidadão com dificuldade motora no futuro, não vai ter cidadão para o esporte, o esporte que eu falo é o de alto rendimento.” (Goulart, 2022).

Em relação às suas experiências profissionais na área, além da atuação em academias de ginástica, como *personal trainer* e treinador esportivo, também trabalhou como professor de EF por 01 ano em uma escola de surdos. Outras experiências escolares que possui foram no período de estágio durante a graduação – em uma escola regular e outra de Educação Especial, uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Segundo ele, a profissão é muito desvalorizada financeiramente e isso gera um empecilho para que ele atue na área.

Sobre a compreensão de Andy em relação a atuação docente em EF: “[...] tem que ter o dom da responsabilidade, porque a gente está lidando com o corpo humano. Você tem que procurar explorar ao máximo daquela criança, porque a criança não fala, sinaliza. Beleza! Mas, explora o corpo dela, o máximo que conseguir.” (Goulart, 2022).

Por fim, destacamos na seção seguinte, algumas considerações e reflexões sobre os apontamentos biográficos trazidos, sobretudo em relação às famílias e a etapa de escolarização básica dos professores.

III.II. Reflexões sobre a família e a escolarização básica

Nesta seção, enfatizamos eixos de discussão que percebemos haver relevância nas descrições biográficas dos professores. Primeiramente, abordaremos o foco educacional oralista que os professores tiveram em suas infâncias; em seguida, exporemos o rompimento dos professores com a exclusividade de tal modelo educacional, sobretudo quando passaram a buscar por seus pares e comunidade. Sobre a etapa de escolarização básica, dentre outros temas, desdobraremos reflexão sobre o foco educacional oralista que eles também foram submetidos em algumas escolas de suas respectivas cidades, revelando-nos indícios de uma ação normalizadora conjunta entre a família e a Educação Básica.

O foco oralista era uma das preocupações das famílias de Reis e de Goulart. Ambas famílias demonstraram resistência em relação à aprendizagem da língua de sinais e em relação à imersão no universo e nos significados da cultura surda para a educação dos filhos. Tal situação é comum em famílias ouvintes que têm filhos surdos, de acordo com Solomon (2012) e Esmeralda Stelling *et. al* (2014).

Na maioria dos casos, as famílias ouvintes não sabem lidar com o filho surdo. A rotina do lar fica mais difícil, elas passam a frequentar uma série de consultas médicas, fonoaudiólogos e outros profissionais, gerando até desequilíbrios financeiros (STELLING *et. al*, 2014). Assim, muitas famílias são orientadas a adoção de um foco oralista para a educação do filho surdo. Nas palavras de Solomon (2012, p. 43): “A mãe deve, como uma equipe de psicólogos escreveu, ‘impor-se sobre os padrões naturais do jogo-aprendizagem do filho, muitas vezes contra a vontade dele’.”

Para explicar a ação educacional voltada a uma abordagem oralista que foi desempenhada pelas famílias de Reis e de Goulart, recorreremos aos conceitos de “expectativa” e “estigma”, desdobrados por Pereira (2009). Para a autora, as famílias geralmente esperam um tipo de comportamento e aparência de seus filhos (expectativa), no entanto, quando a criança nasce com alguma deficiência, uma marca de falha e déficit é associado a ela; um estigma.

Em relação à surdez, esse estigma é a não audição; a incapacidade de se comunicar dentro do idealizado pela norma social. Passando a ver o seu filho pelo que lhe falta (por seu estigma), a família tenta, a partir de uma série de medidas corretivas, na maioria dos casos de cunho médico e biológico, pedagógico e oralista, os aproximar à imagem de “sujeito-padrão”, que deve ouvir, mesmo que biologicamente não possa, e que deve oralizar, mesmo que a língua que sua comunidade aprove seja a de sinais (PEREIRA, 2009; STELLING *et. al*, 2014).

Devemos reconhecer que os pais dos sujeitos surdos (neste caso, não surdos) apresentam limitações para compreenderem o mundo assim como os seus filhos compreendem, uma vez

que eles vêm de outra realidade e lidam com a sociedade de forma diferente. Eles se constituem através de discursos e saberes distintos.

Sendo assim, para compreendermos a necessidade das famílias de aproximar os seus filhos ao ideário de “Homem-Padrão”; os aproximar ao universo ouvinte, recorremos a Alfredo Veiga-Neto e Carlos Nogueira (2010, p. 78), quando, em diálogo com Foucault, diz: “Não é propriamente o sujeito que, por meio da sua atividade cognoscitiva, produz o saber; ao invés disso, é o saber em que está imerso o sujeito que produz esse sujeito [...] é o saber que estabelece as regras para o discurso que deve pronunciar o sujeito.”

Com isso, queremos dizer que a constituição das famílias ouvintes com filhos surdos se faz por meio de um discurso que é predominantemente aprovado pela sociedade (aquele que perpassa a escuta e fala), bem como de relações de saber e poder que determinam que a imagem de sujeito-padrão é a ideal para a sociedade. Esse discurso, por ser instituído e aprovado como a correto, leva as famílias, muitas vezes, a serem assujeitadas pelo sistema; não reconhecendo que também é válida a língua de sinais e os meios de produção de significado que perpassam o corpo (VEIGA-NETO; NOGUEIRA, 2010).

Por certo, também devemos reconhecer (e, em alguma medida, até contradizer o que dissemos anteriormente) que a educação que esses professores de EF surdos tiveram em suas famílias foi um dos motivos responsáveis pelo sucesso dos professores durante a Educação Básica e a chegada deles até a etapa de Ensino Superior. Acreditamos que isso ocorreu visto que a sociedade, tal qual a família dos professores, é predominantemente ouvinte, além de estar engendradora para pessoas ouvintes e que se aproximam de tal modelo, sendo assim, o sujeito surdo oralizado pode ter maiores oportunidades do que aqueles que não são oralizados.

De tal modo, é muito difícil (e até equivocado) julgarmos a decisão educacional dessas famílias para os seus filhos, elas apenas fizeram um movimento de garantir para os seus tutelados formas e meios para que eles se saíssem bem na sociedade e na escolarização formal. Caso a língua de sinais e a cultura das pessoas surdas fosse mais presente nas instituições escolares (da Educação Básica até o Ensino Superior), bem como nos diversos serviços que nos são oferecidos diariamente (banco, supermercado, escola etc.), talvez, assim, a decisão primária dessas famílias não fosse seguir o viés da oralização (normalizador) para a educação dos seus filhos.

Além disso, essas famílias apoiaram os seus filhos a também seguirem o caminhos de se desenvolverem na língua de sinais e de conhecerem a cultura surda (quando eles chegaram na adolescência e na fase adulta). Em tal momento, acreditamos que os professores exerceram

uma ação de resistência em relação ao modelo padrão de sujeito oralizado (mais aprovado pela sociedade normalizadora). Assim, mesmo que eles tenham desenvolvido a comunicação oral e a língua portuguesa como primeira língua (na infância), também sentiram a necessidade de conviverem com outros sujeitos surdos e de aprenderem a Libras. Eles compartilharam significados e identificações, encontrar seus pares e grupo, sua cultura e comunidade.

Esses dados nos revelam uma importante marca da constituição das identidades desses professores, eles são sujeitos que compartilham significados no universo ouvinte e no universo surdo; esses professores se constituíram no entremeio de discursos distintos, um normalizador e outro de resistência política e reivindicação de transformações estruturais. A trajetória familiar, escolar e pessoal (quando eles tomam o poder de suas decisões e reivindicam o desejo de conhecerem mais sobre o universo surdo) os constituiu de tal maneira, por conta disso é fundamental debatermos sobre esses dois eixos de discussão para compreendermos a chegada deles até o Ensino Superior e no campo de experiência profissional.

De tal modo, entre família ouvinte e filho surdo, importa haver a compreensão de que se tratam de realidades distintas, mas que estão intimamente inter cruzadas no convívio. Revelando-nos indícios da constituição de discursos distintos, que em muitos momentos podem se confrontar, esbarrar e até se mesclar na constituição de identidades destoantes do protótipo de sujeito padrão.

Um segundo foco de discussão que emerge nas biografias dos professores é a convivência deles (direta ou indiretamente) com práticas oralistas durante as suas trajetórias educacionais na Educação Básica. Ambos revelam que foram proibidos de se comunicarem através da língua de sinais em algum período de suas etapas de escolarização.

Como discorre a literatura sobre o tema, a corrente oralista ganhou notoriedade com o Congresso de Milão em 1880, para tal corrente teórica os surdos deveriam se comunicar apenas de forma oral para que fossem integrados à sociedade predominantemente ouvinte, doravante as práticas de comunicação por meio da língua de sinais deveriam ser extintas e os surdos impedidos de as utilizarem (CORREIA *et al.*, 2020).

Há quem considere que as práticas oralistas são agressivas para o sujeito surdo, visto que tal modelo desconsidera que os surdos se significam e se comunicam predominantemente de forma visual. De acordo com Perlin e Strobel (2014), caracterizar os surdos por sua identidade visual é um gesto de resistência em relação as muitas tentativas de os adequar à homogeneização oralista da sociedade. Porém, também devemos nos ater que cada sujeito surdo

é único e as identidades surdas são distintas (o sujeito surdo pode ser oralizado, bilíngue, comunicar-se exclusivamente em língua de sinais, dentre outras formas).

As práticas oralistas encontradas na Educação Básica nos revelam que, além de uma preocupação das famílias, era uma preocupação das escolas a tentativa de normalizar esses sujeitos e os aproximar à imagem de “Homem-Padrão”. Segundo Silva T. (2020), em diálogo com Louis Althusser, de acordo com uma corrente teórica crítica sobre a educação, a escola e a família são algumas das instituições de poder (ou aparatos ideológicos do Estado) que têm o objetivo de controlar os sujeitos (seus impulsos, desejos e inclinações), conforme a necessidade do capital.

Entretanto, devemos reconhecer que, mesmo em meio a uma tentativa de poder normalizador desempenhada pelas famílias e pela escola, esses sujeitos ainda encontram saídas para construir as suas identidades tal como acreditam ser ideal. De tal modo, tal como expõe Foucault (2019), os sujeitos não estão a mercê da ação vertical do Estado, eles também exercem poder e demandam transformações estruturais conforme as suas subjetividades.

Evidenciamos também que a maior parte da escolarização básica dos professores foi realizada em escolas particulares. Esse é um dado importante, visto que nos desvela que a questão sobre classe social ainda é um demarcador fundamental quando tentamos compreender a formação docente dos surdos. Indicando-nos que aqueles que estudam em escolas particulares poderão ter maiores oportunidades acadêmico-profissionais, em relação aqueles que vêm de escolas públicas.

De acordo com indicativos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, os estudantes de rede privada tem o dobro de chance de ingressarem no Ensino Superior em relação ao estudante da rede pública; 79,2% daqueles que completam os estudos na rede privada ingressam no Ensino Superior, contra 35,9% daqueles que estudam na rede pública ingressam em uma IES (ESTUDANTE DE ESCOLA..., 2018). Indicativos apontam que esses dados também são válidos no universo dos sujeitos surdos.

Por fim, um último ponto de encontro entre os professores que abordaremos é a trajetória percorrida por ambos em instituições regulares de ensino. Reis estudou os primeiros anos de sua alfabetização em uma escola especializada para surdos e logo se mudou para a rede regular; já Goulart, apenas estudou em instituições de ensino regular.

Comprendemos que terem estudado em uma instituição regular pode ter sido algo fundamental para o desenvolvimento social e acadêmico-profissional dos professores, como, também, uma das razões para que eles aceitassem participar desta investigação (eles não

demonstram ter resistência em compartilhar significados com pessoas ouvintes). Como dissemos anteriormente, são sujeitos que constituíram as suas identidades no intermeio de discursos distintos.

Como trazido por Vera Candau (2011) e por Sandrelena Monteiro (2019), a educação inclusiva acontece através do diálogo entre os diferentes sujeitos, do compartilhamento de experiências e vivências, por meio do intercâmbio de ideias e pensamentos, nos debates, encontros e conflitos entre identidades. De tal modo, acreditamos que o compartilhamento de discursos e linguagens (seja por meio do corpo, das mãos, das experiências com o movimento, da escrita e da oralização) é um importante meio para se pensar em modelos educacionais e sociais que sejam plurais e que respeitem as formas humanas de existência.

De tal modo, acreditamos que Reis e Goulart são professores que, a partir das suas histórias e trajetórias, formam as suas identidades entre assujeitamentos e questionamentos, transitando por padrões de identidade (seja o normalizador ou o contra normalizador). O ir e vir por esses discursos possibilitam se compreenderem em meio à sociedade e à educação, bem como para encontrar caminhos que os auxiliem a percorrer e conquistar os seus sonhos e objetivos.

Os debates trazido nos levam a crer que ocorreu uma forte ação da escola e das família para modelar os professores tal qual o padrão que eles acreditavam ser adequado. No entanto, notamos a manifestação mútua da subjetividade e a expressão da vontade desses professores (em um dado momento, eles reivindicam que são surdos e passam a também lutar por tal causa). Notamos que Reis e Goulart também exercem poder – e resistência política – e, assim, construíram trilhas diferentes daquelas que lhes foram impostas, desenvolvendo tanto a comunicação oral quanto a comunicação em língua de sinais, compartilhando significados tanto com pessoas surdas quanto com pessoas ouvintes.

De tal modo, no capítulo a seguir, destacam-se as análises da pesquisa, nas quais enfocaremos nosso foco principal: a graduação em EF e o campo de experiência profissional na área.

IV

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA SURDO: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS NA GRADUAÇÃO E NO CAMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Este capítulo tem como objetivo discutir as experiências formativas no Ensino Superior e as vivências profissionais dos professores de EF surdos participantes desta investigação. Ressaltamos que a partir da revisão bibliográfica realizada para este estudo e apresentada no Quadro 1, localizado na introdução, compreendemos que é inovador o debate sobre as experiências profissionais do professor de EF surdo, uma vez que não evidenciamos nenhuma pesquisa que se propusesse a discutir tal tema.

É importante considerar que foi desafiador a construção desse conhecimento. Primeiramente, porque não tínhamos respaldo teórico suficiente para nos orientar, como, também, porque as vivências profissionais dos professores com a docência em EF não foram tão potentes como esperávamos. Ambos professores atuaram profissionalmente com a docência em EF, mas seguiram outros rumos profissionais diferentes da EF.

A pouca experiência profissional de Reis e de Goulart com a docência em EF nos indica uma informação relevante, a qual possui relação com o pouco respaldo teórico e de documentos oficiais encontrados sobre o tema: é inegável que as barreiras sociais, políticas e educacionais que recaem sobre o sujeito surdo, seja na graduação em EF e nas primeiras experiências profissionais na área, constituem-se grandes impeditivos da ascensão profissional desses professores na área da EF. Por conta disso, compreendendo-nos engajados na luta por contextos educacionais equânimes, é fundamental discutirmos e trazermos em evidência o professor de EF surdo, suas experiências formativas e profissionais.

De tal modo, para a organização deste capítulo, propusemos duas seções: **A Graduação em Educação Física: Interfaces entre Ouvintes e Surdos**; e, a segunda, **O Professor de Educação Física Surdo e a Atuação Profissional**. A primeira seção foi dividida em dois itens, o primeiro aborda os obstáculos que são comuns entre os estudantes surdos e ouvintes; já o segundo item, evidencia os obstáculos específicos ao estudante surdo. A segunda seção do capítulo conta com apenas um eixo de discussão, o qual aborda as experiências profissionais com a EF vivenciadas pelos professores durante e após o curso de graduação em EF.

Feita esta breve apresentação do capítulo, na seção adiante discutiremos a graduação em EF e as suas interfaces entre os estudantes surdos e ouvintes, baseando-nos nos debates

desdobrados, propusemos algumas reflexões sobre perspectivas de uma educação e um Ensino Superior inclusivos.

IV.I. A Graduação em Educação Física: Interfaces entre Ouvintes e Surdos

Nesta seção, abordaremos a graduação em EF e as interfaces entre o estudante ouvinte e o estudante surdo. Para tal, a dividimos em dois eixos de discussões, no primeiro são abordados os obstáculos comuns entre os discentes surdos e os ouvintes; e, no segundo, destacamos os obstáculos que são específicos para o estudante surdo.

No primeiro eixo, foram trazidas algumas temáticas, como: a escolha pela graduação em EF, barreiras em relação à disciplinas presentes na grade curricular do curso e, por fim, as barreiras encaradas em relação a articulação das atividades acadêmicas com o trabalho (para estudantes trabalhadores que não podem se dedicar apenas aos estudos).

No segundo, abordaremos debate sobre a dificuldade de acessibilidade que muitos estudantes surdos encontram para conquistarem efetivamente (na prática) o direito ao interprete de língua de sinais no Ensino Superior, a dificuldade dos surdos de seguirem rumos formativos no Ensino Superior diferentes das graduações em Libras ou em Letras-Libras e, por último, destacaremos discussão sobre a distância comunicacional entre professores e alunos no curso de EF.

IV.I.I. Obstáculos Comuns entre os Discentes Surdos e os Ouvintes

Os motivos que levaram os professores a escolherem a graduação em EF é o **primeiro debate que enfocaremos**. Como se nota nas biografias de Reis e Goulart, a EF não era a primeira opção de curso e de atuação profissional que eles almejavam. Goulart apontou que tinha uma maior inclinação para seguir academicamente nas áreas de Medicina, Fisioterapia e Medicina Veterinária; já Reis, apontou Engenharia e Administração.

Os professores tinham o desejo de seguir em profissões que possuem maior prestígio social, o que também é algo comum no universo dos estudantes ouvintes. De acordo com Jorge de Aguiar Neto (2021), esses cursos superiores com maior prestígio, por serem mais procurados, costumam exigir maiores pontuações para a aprovação no vestibular e um investimento financeiro mais expressivo.

Sendo assim, muitos estudantes ficam impedidos de seguirem sua primeira opção acadêmica e acabam optando por outro curso que exige uma menor pontuação para a aprovação

em processos seletivos ou que tenha uma mensalidade mais acessível. No entanto, esses estudantes podem acabar se frustrando, ao sentirem que deixaram de se envolver com uma área que possuem aspiração, é o que discute Marúcia Bardagi et al. (2006).

Por mais que o estudante tenha o desejo de ter uma ascensão social relacionada à escolha do curso no Ensino Superior, há outras barreiras que o impedem de seguir tal objetivo. Os cursos e as profissões que possuem maior prestígio social ficam restritos para estudantes que são favorecidos econômica e intelectualmente e para aqueles que conseguiram cursar uma boa etapa de escolarização básica (AGUIAR NETO, 2021).

Tal realidade poderia ser solucionada com o aumento do número de vagas nos cursos superiores mais procurados, reduzindo a demanda por esses cursos, conseqüentemente. Porém, isso é algo distante de ser concretizado, essas graduações perderiam o prestígio social e haveria maior competição no mercado de trabalho (visto que teria um maior número de pessoas formadas).

Assim, os demarcadores de seleção dos discentes, tanto o “econômico” quanto o “intelectual”, deixariam de ter tanta validade. E, caso esses demarcadores percam validade, as estruturas sociais relacionadas à classe correriam risco. Famílias que são favorecidas econômica ou intelectualmente poderiam perder o seu *status* e poder aquisitivo; e famílias que são desfavorecidas poderiam galgar posições mais elevadas na pirâmide social.

Altair Fávero, Julia Oliveira e Thalia Faria (2022) discutem que, em acordo com a estrutura social em que vivemos, para os sujeitos que compõe um seio familiar de boa orientação econômica e intelectual, é necessário se esforçar menos para manter seu *status quo*, quando comparado a pessoas que não possuem acesso à informação e ao dinheiro.

Diante de obstáculos para seguirem as suas primeiras opções acadêmicas e profissionais, o motivo primário que conduziu Goulart até a graduação em EF foi a sua afinidade com os esportes; Reis também gostava de esportes, mas optou pela EF visto que acreditava que não teria tantas demandas de leitura e ganhou um desconto significativo de uma IES privada, como se nota no trecho em destaque:

Eu continuei trabalhando na prefeitura, lá dentro surgiu a oportunidade de cursar uma faculdade, a UNITRI deu uma bolsa de 50% para os funcionários da prefeitura. Eu logo pensei em fazer administração, mas não tinha, era só para licenciatura. Tinha Pedagogia e Educação Física (Reis, 2021).

Diante da fala de Reis, notamos que a IES privada em pauta (UNITRI) buscou um público que tivesse uma estabilidade financeira para ofertar bolsas de estudos, construindo uma cartela de clientes rentável. Além disso, como pontuado por Mariana Fix (2004), são comuns

os programas e as parcerias entre a prefeitura e empresas privadas, visando incentivar e fomentar a formação de funcionários e, paralelamente, angariar lucro para a empresa privada.

É intrigante que as bolsas sejam concedidas apenas para as licenciaturas, reportando-nos a debates que fizemos nos parágrafos iniciais, alguns cursos são mais valorizados e prestigiados em relação a outros (AGUIAR NETO, 2021). Nesse caso, nota-se um incentivo para haver mais estudantes cursando licenciaturas.

A desvalorização política e social da carreira docente para atuação na educação formal é um fato, como expõe Bernardete Gatti (2010). Talvez, por isso, existam mais políticas e parcerias público-privadas para o incentivo da formação docente em relação a outras profissões. Nessa linha, Goulart expõe que um dos maiores obstáculos que ele enxerga que o impede de ser professor na escolarização formal básica é a baixa remuneração desse profissional, o que o impossibilitaria de cuidar da sua família.

A carreira docente pode ter pouco prestígio atualmente, uma vez que historicamente essa profissão foi relacionada ao gênero feminino e tratada como uma “vocação” da mulher. Em sua fase inicial, a profissão docente era seguida apenas por homens (religiosos e catequizadores). No entanto, como discute Fernanda Castro (2014), ao longo dos anos se tornou uma vocação maternal, uma vez que os homens começaram a ser educados e incentivados a seguirem outras carreiras que eram mais prestigiadas, como a área militar e o comércio, bem como os cursos de Medicina e Direito.

De acordo com Elisabeth dos Santos (2008), um dos fatores responsáveis pela desvalorização da profissão docente na contemporaneidade é o caráter feminino que foi imputado à carreira historicamente. Com a declinação dos homens por tal profissão (em razão da expansão urbana e da má remuneração), as mulheres identificaram nessa profissão uma forma de saírem do lar (em parte) e de garantirem alguma independência financeira. De tal modo, a profissão passou a ser interpretada como uma extensão do lar, a qual as mulheres possuíam vocação “natural”, sendo conotadas características tidas como femininas à docência, tais como afetividade, fragilidade e paciência.

Essa análise revela que são históricas as desigualdades sociais relacionadas ao gênero. Eram destinadas para as mulheres as profissões com menor remuneração (magistério) e a função de cuidar do lar e da família (CASTRO, 2014). Revelando-nos mais uma desigualdade que é estruturada em nossa sociedade; a desigualdade de gênero. Quanto a isso, destacamos a relevância dos movimentos feministas para a constituições dos estudos pós-críticos e pós-estruturalistas, a reivindicação do direito feminino de cursar uma faculdade, de participar das

decisões políticas, além da garantia de outras liberdades individuais, conquistas que marcaram o advento da desconstrução de desigualdades relacionadas ao gênero (SILVA T., 2020).

Mesmo com isso, o número de mulheres surdas que encontramos no universo acadêmico e profissional da EF é menor que o quantitativo de homens. Quanto a tal apontamento, compreendemos que a forte herança militar que historicamente carrega a EF pode ser responsável pela construção de um estigma masculino sobre a área. Os primeiros professores de EF no Brasil se formaram em instituições militares; no exército (CHICON, 2008).

Além disso, em acordo com Bruno Esteves (2015), a EF é considerada como sinônimo de esporte no imaginário social. E os esportes, transmitem valores como força, agilidade, resistência e destreza; características que são antagônicas à fragilidade, afetividade e paciência (valores que foram conotados a feminização da carreira docente) (SANTOS, 2008). Essa pode ser uma das razões que justificam haver um restrito percentual mulheres surdas formadas como professoras de EF, em relação aos homens.

Paralelamente, preconceitos relacionados ao demarcador gênero estão fortemente presentes no universo dos sujeitos surdos. De acordo com Goulart, gestos discriminatórios relacionados à participação das mulheres no âmbito esportivo eram corriqueiros em sua Associação dos Surdos. Segundo o professor, foi preciso haver muito diálogo com os seus pares sobre uma série de noções intolerantes relacionadas a questões de gênero, bem como sobre a necessidade de romper gestos que impediam o desenvolvimento esportivo das mulheres surdas naquele contexto. No trecho a seguir, o professor revela tais impasses:

Quando eu entrei na Associação e comecei a treinar o time de futsal de lá, tinham alguns preconceitos, por exemplo, mulheres não podem treinar com homens. Eu questionava essas coisas! Eu insisti muito para eles deixarem as mulheres jogarem também, hoje nós temos uma equipe feminina que é pentacampeã da copa do Brasil de futsal de surdos (Goulart, 2022).

Em acordo com Elaine Kamimura (2019), é chamado de “generificação” o ato de dizer que determinada modalidade esportiva é feminina ou é masculina, a depender das características daquela prática. Além do âmbito esportivo, a generificação existe em outras dinâmicas da sociedade, por exemplo, na definição das carreiras e profissões, para a ocupação de funções políticas, bem como para a atribuição de atividades na lar.

Frente a tais discussões, notamos que discursos estruturais sobre gênero – potentemente presentes em nossa sociedade –, também são vigentes no universo dos sujeitos surdos. Esses constructos impedem o desenvolvimento esportivo e profissional de muitas mulheres (como apontou Goulart). Como, também, por pressuposto, inibe o desenvolvimento de homens e

mulheres nas distintas áreas do conhecimento, visto que a “generificação” de conhecimentos, características e profissões restringe o acesso dos sujeitos a infinidade de possibilidade que podem haver na sociedade.

Um segundo obstáculo e desafio que é comum entre o estudante de EF surdo e o ouvinte, são as disciplinas de vertente biológica na graduação, sobretudo anatomia e fisiologia. De acordo com Krug et al. (2018) e Leucas e Oliveira (2013), a dificuldade que apresentou os estudantes de EF surdos é similar ao que é apresentado por estudantes ouvintes. Na fala de Goulart, em destaque a seguir, torna-se evidente tal relação: “Na faculdade, a única dificuldade que eu tinha era em relação as disciplinas comuns que a maioria tem: Fisiologia, Fisiologia do Exercício, Bioquímica.” (Goulart, 2022).

Assim como os estudantes ouvintes, ter experiências positivas com a EF na Educação Básica, sobretudo no âmbito esportivo, e um bom relacionamento e identificação com um professor de EF, são razões que conduzem muitos surdos a trilharem essa graduação, como se percebe nas produções de Leucas e Oliveira (2013), Krug et al. (2018), nas entrevistas de TV Visual Brasil (2015) e A moda muda (2022a, 2022b).

Muitas vezes, a escolha pela graduação em EF se baseia em uma compreensão primária de que se trata de uma área pouco reflexiva e predominantemente prática. Estudantes elegem essa formação por acreditarem que terão poucas atividades que demandam exercício intelectual e por projetarem experiências positivas no âmbito esportivo, é o que expôs Mauricio Razeira et al. (2014). Tal realidade pode ser uma justificativa para a dificuldade que muitos discentes encontram com as disciplinas de vertente biológica, visto que elas exigem uma certa dedicação intelectual.

É comum haver esse julgamento sobre a graduação em EF, uma das razões é que na Educação Básica a disciplina costuma ter um cunho predominantemente prático e pouco teórico (RAZEIRA *et al.*, 2014). Podemos dizer que isso é um dado problemático, que reforça preconceitos e estereótipos sobre a EF, fazendo com que a área se torna desvalorizada social e intelectualmente.

É inegável que a EF conota centralidade discursiva sobre o corpo humano e o movimento. Mas, tal qual um olhar pós-crítico e pós-estruturalista, nossa intenção é problematizar discursos que dizem ser possível discutir sobre o corpo humano sem se considerar a mente. Compreendemos o corpo como a totalidade humana que constitui o sujeito, da qual faz parte o intelecto (HEUSER, 2008).

A dicotomia entre o corpo e a mente, bem como o julgamento que considera que a graduação em EF se trata exclusivamente da formação sobre o corpo, possui uma relação direta com o discurso filosófico clássico da antiguidade greco-romana. Para Bianchetti (1995), tal divisão ainda se estabelece na sociedade contemporânea e determina as desigualdades de classe social vigentes. Assim, os sujeitos socialmente privilegiados exercem funções em um campo intelectual e aos desfavorecidos restam-lhes funções no campo físico – tal qual o modelo de escravidão greco-romano.

Desse modo, como exposto, muitos estudantes (ao se depararem com uma realidade diferente de suas concepções sobre a graduação em EF e identificarem que não é um curso puramente prático, mas um curso que é prático e que também demanda da capacidade intelectual) passam a ter muitas dificuldades durante a graduação (RAZEIRA *et al.*, 2014).

De tal modo, de forma similar a Goulart, Reis apontou dificuldade com a disciplina de Anatomia (visto que se trata de uma disciplina que demanda dedicação aos estudos). Ele também destaca a disciplina de Atletismo.

Algumas disciplinas eram bem difíceis, algumas eram mais fáceis. Variava! Mas, para mim, a disciplina mais difícil era a de Anatomia, e Atletismo também – a parte teórica era bem complicada, porque o professor falava bastante e eu tinha que ler muita coisa, organizar, buscar estudos na literatura, às vezes o professor só passava livros para ler. No final o professor resolveu fazer uma prova oral e eu consegui passar, porque na escrita, realmente, foi difícil! Nem tudo que o professor falava eu conseguia acompanhar (Reis, 2021).

Diante da fala Reis, interpretamos que a sua dificuldade com Atletismo possui relação com a metodologia pedagógica empregada por seu professor. Notamos que o excesso de conteúdo e a demanda de leituras constituíram grandes desafios para ele.

Elizabeth de Almeida (2003) considera que a dificuldade que os surdos encontram em relação à leitura em língua portuguesa é uma realidade, a qual é necessário ter atenção pedagógica. O sistema de produção de significados e de leitura de símbolos do estudante surdo é diferente do ouvinte, como, também, a língua portuguesa não é a primeira língua de muitos discentes surdo. Para ela, é importante que a metodologia pedagógica adotada pelo professor seja afinada com a necessidade do estudante.

Destacamos também na fala de Reis uma problemática em relação à avaliação escrita da disciplina de atletismo e uma maior facilidade em realizar a avaliação segundo o método oral. É importante que as avaliações considerem as subjetividades do grupo discente. Francisco Araujo, Aparecida Estevam e Bruna de Oliveira (2016) defendem a importância da diversidade

de modelos avaliativos como recurso e estratégia pedagógica do professor, considerando as subjetividades docentes, discentes e do contexto educacional.

Nem todo aluno se adequa à avaliação tradicional, isso pode ser uma barreira para que ele expresse o que aprendeu. De tal modo, muitos discentes não conseguirão se enquadrar em métodos avaliativos tradicionais, como, por exemplo, provas e seminários orais.

A compreensão de que todos os alunos devem ser avaliados de acordo com um mesmo modelo avaliativo parte de uma compreensão pedagógica tradicional e tecnicista sobre a educação (SILVA T., 2020), reforçando pressupostos da modernidade e do iluminismo que compreendem o estudante na etapa do Ensino Superior como a imagem do “Homem-Padrão” (PEREIRA, 2009).

No tempo em que Reis estava na graduação em EF, vigoravam as DCNEF/2002 e as DCNEF/2004, esses documentos não resguardavam a importância dos diferentes modelos avaliativos, considerando as subjetividades da comunidade discente. Com a vigência das DCNEF/2018, tal realidade ainda não foi modificada documentalmente. A atual diretriz ainda não expõe exemplos sobre as múltiplas possibilidades de modelos e métodos avaliativos que podem ser utilizados com os estudantes na graduação em EF (BRASIL, 2002b, 2004, 2018).

Goulart não apresentou as mesmas dificuldades que Reis em relação à demanda de conteúdo e sobre as avaliações, mas revelou que sempre foi um aluno muito esforçado, presente e participativo nas aulas, além de se dedicar muito nas leituras e nas atividades propostas. Ele relatou que ter o hábito de ler e ser participativo o ajudou no Ensino Superior, isso fazia os professores se afeiçoarem com ele.

Nas falas de Goulart, percebemos que ele precisava desempenhar um esforço extra para perpassar pela graduação. Talvez, por ser surdo, o sentimento da falta da audição o levava a buscar subterfúgios para poder ser mais aceito naquele espaço, por exemplo, estudar mais.

Neil Franco (2014) considera que muitos sujeitos representantes de grupos minoritários são constantemente conduzidos a apresentarem “algo a mais” para serem aceitos na educação formal. Muitas vezes, esses estudantes internalizam exigências e passam a se comportar como o melhor aluno da sala, um exímio contador de piadas, um goleiro e nadador eficiente e outras condutas que revelam esforços para serem “incluídos”. Ser o melhor aluno da sala é uma prerrogativa de existência possível para aqueles que fogem da norma.

No entanto, além de uma estratégia, devemos considerar que o esforço físico e intelectual era algo que agradava Goulart e uma motivação existencial para ele. A dedicação

aos estudos, esportes e ao treinamento físico eram ações que motivavam a sua existência e lhe fortaleceram para perpassar pelo Ensino Superior, superando as barreiras e os obstáculos.

Bianchetti (1995), apontando reflexão sobre o modelo de seleção natural construído por Charles Darwin, considera que nas sociedades primitivas apenas os sujeitos mais fortes sobreviviam. Para o autor, resquícios dessa forma de regulamentação da sociedade ainda existem na sociedade contemporânea e atinge diretamente as PCD, manifestando-se a partir de enunciados como: “quem não tem competência não se estabelece”. Atualmente, esses discursos são considerados como gestos “capacitistas”.

Diante disso, podemos interpretar que os estudantes na etapa do Ensino Superior são conduzidos a reprodução de um comportamento padronizado que, em alguns casos, exige o seu esforço máximo. Mesmo que teoricamente tenhamos avançado para a construção de teorias críticas e pós-críticas sobre a educação, essa compreensão desvela que o Ensino Superior na prática ainda carrega muitas marcas de um pensamento educacional tradicional (SILVA T., 2020).

O último obstáculo comum entre os discentes surdos e ouvintes que constatamos é em relação à articulação entre as atividades acadêmicas e as profissionais. Ambos professores estudaram em instituições privadas na graduação em EF. Eles optaram pela instituição privada porque necessitavam conciliar trabalho e estudo (o que não era possível em uma faculdade pública, em razão da dedicação e dos horários).

Tatiana Simão (2016) expõe que a dificuldade para conciliar o trabalho e o Ensino Superior é uma realidade de muitos estudantes. Para a autora, esse tipo de estudante trabalhador costuma abdicar a vida social e de horários de descanso para poder cursar uma graduação – concomitantemente ao trabalho. Em geral, esses sujeitos tem o objetivo de atingir alguma progressão profissional e obter maiores remunerações. A autora ainda destaca que é primordial a proposição de políticas públicas que visem a inserção e a continuidade desses estudantes na Universidade.

Desdobrando sobre tal tema, destacamos a seguir o quadro 3, que expõe a trajetória dos professores na graduação em EF e subsequentemente na pós-graduação:

Quadro 3²²: Trajetória formativa dos professores no Ensino Superior

Etapas Educacionais	Eduardo dos Reis		Andy Goulart	
	Instituição	Rede	Instituição	Rede
Graduação EF	Unitri	Particular	UTP	Particular
Pós-Graduação	UFU	Pública	Unina	Particular

Fonte: Autores, 2022.

A partir do quadro 3, compreendemos que as IES privadas foram fundamentais para que esses professores tenham conseguido galgarem o Ensino Superior e, no caso de Goulart, até a pós-graduação. Então, devemos reconhecer que caso não existissem as instituições privadas (com finalidade lucrativa) Reis e Goulart poderiam nunca terem conseguido concluir a etapa educacional de formação no Ensino Superior.

Compreendemos que a inserção dos professores nessas instituições foram saídas subjetivas que eles encontraram para conseguirem conquistar os seus sonhos e objetivos, principalmente porque eles precisavam conciliar o trabalho com os estudos. Revelando-nos que, mesmo em meio a uma série de adversidades e obstáculos, os professores tiveram muita resiliência para lutarem por melhores condições de estudo e continuarem trilhando os seus caminhos pessoais e educacionais.

Não conseguir aprovação em uma instituição pública também foi uma razão que os conduziu para o Ensino Superior privado. Na época em que tentaram vestibular não havia a Lei nº 3.409/2016, sobre as cotas para PCD nas instituições federais de ensino.

A impossibilidade de conciliar o trabalho e estudo em uma IES pública, além da dificuldade para conseguir aprovação nos vestibulares dessas instituições, também revela que o Ensino Superior público ainda não é totalmente aberto para estudantes que são desfavorecidos social e economicamente. Mesmo que na atualidade existam cotas sociais para grupos minoritários, esses indicativos nos levam a compreender que as IES públicas, muitas vezes, ainda são destinadas para estudantes que têm condições de se dedicarem apenas aos estudos, excluindo um grande percentual de jovens brasileiros que precisam trabalhar para compor a renda familiar (SIMÃO, 2016).

Sobre tal fenômeno, novamente resgatamos Bianchetti (1995) e a crítica sobre a dicotomia entre o corpo e a mente para tentarmos compreender o cerne dessas desigualdades. Segundo o pensamento europeu ocidental clássico (greco-romano), o direito à reflexão era uma exclusividade política dos homens livres, aqueles que nasciam nas famílias mais abastadas social e economicamente e poderiam se dedicar apenas aos estudos; diferentemente dos homens

²² UTP: Universidade Tuiuti do Paraná.

não livres, que não tinham acesso à escolarização, não podiam participar das decisões políticas e nem ocupar os postos de trabalho mais valorizados socialmente.

Sendo assim, diante das entravas para conciliar o trabalho e os estudos que expôs Goulart e Reis, parece-nos que tal pressuposto ainda se manifesta na estrutura educacional do Ensino Superior brasileiro e na sociedade de forma geral.

Nesta subseção, tratamos de analisar obstáculos comuns entre os estudantes surdos e os ouvintes, levando-nos a identificar desigualdades que são enraizadas em nossa sociedade desde a Antiguidade. Destacamos o quão difícil é o rompimento de desigualdades estruturadas na sociedade. Hoje, mesmo que acreditemos em um olhar pós-estruturalista, ataques antidemocráticos impactam diretamente na continuidade dos estudos de muitas pessoas, sobretudo aquelas que precisam trabalhar e contribuir com a renda familiar, impossibilitando-os de galgarem os postos sociais que desejam.

O principal problema para articular a graduação em EF e o trabalho eram os estágios, para Goulart. E, quando analisamos as DCNEF/2019, o que percebemos é que na atualidade ainda se tem uma alta carga-horária de estágio e de atividades práticas, em detrimento daquelas que são reflexivas e teóricas (BRASIL, 2019). O documento oficial em voga expressa pouca preocupação em assumir uma postura de desconstrução de estruturas sociais tradicionais, seja de classe, gênero e outras.

Assim sendo, mesmo que eles tenham percorrido e desviado de uma série de obstáculos que são comuns entre os estudantes surdos e ouvintes, eles ainda enfrentaram outros entraves para se constituírem professores de EF (além dos que encaram um estudante que não possui nenhuma deficiência). Obstáculos que existem porque eles são surdos e estão inseridos em uma sociedade que não foi pensada e edificada para pessoas que fogem das normas e critérios de normalidade. De tal modo, a seguir, discutiremos sobre os obstáculos específicos para o discente surdo.

IV.I.II. Obstáculos Específicos para o Discente Surdo

Neste item abordaremos os obstáculos que são específicos para o estudante surdo na graduação em EF, esses entraves consistem em: dificuldade de acessibilidade ao interprete de língua de sinais; dificuldade dos surdos de seguirem rumos formativos no Ensino Superior diferentes das graduações em Libras e/ou em Letras-Libras; e, por fim, a distância comunicacional professor-aluno relacionada às atividades corporais no curso de EF.

Uma primeira grande barreira que expôs Reis e Goulart no Ensino Superior, bem como a literatura sobre o tema (LEUCAS; OLIVEIRA, 2013; KRUG *et al.*, 2018), é o acesso do estudante surdo ao intérprete de língua de sinais. No trecho em destaque a seguir, podemos notar na fala de Reis que a falta do intérprete afetou sua trajetória formativa no Ensino Superior:

Mas não tinha intérprete na faculdade, quando eu cheguei, eu falei assim: “ah, meu Deus, e agora?” Seis meses depois que eu entrei, com bastante luta, teve a possibilidade, foi contratado o intérprete. Ele ficou comigo até o final (...) e, às vezes, o intérprete faltava e eu perdia muita matéria (Reis, 2021).

Mesmo encarando muitas batalhas e tendo conseguido acesso ao intérprete de língua de sinais, Reis destaca que quando o intérprete faltava ele perdia muita matéria, revelando que mesmo havendo a contratação do intérprete ainda não era em um quantitativo suficiente para suprir as suas demandas educacionais.

Sobre tal dado, devemos ressaltar a importância do fomento de mais profissionais intérpretes nas universidades brasileiras. De acordo com uma reportagem de Giovanna Ribeiro (2019), esses profissionais ainda são poucos nas IES brasileiras e não conseguem cumprir todas as demandas educacionais destinadas à educação dos surdos, uma vez que é um trabalho muito desgastante física e intelectualmente.

Cada vez mais, os estudantes surdos têm adentrando ao Ensino Superior, no entanto ainda existem poucos profissionais intérpretes nesses espaços, tal realidade é preocupante e revela uma defasagem educacional (KRUG *et al.*, 2018). Podemos dizer que uma das razões por faltarem intérpretes de língua de sinais nas IES é a existência de um olhar que considera que a contratação desse profissional é um gasto público e não um investimento para a formação a nível superior dos surdos, indicando que os surdos não são prioridade formativa para as IES. Em segundo plano, devemos considerar que as políticas educacionais de incentivo e fomento de mais intérpretes no Ensino Superior são recentes e as IES ainda estão se organizando para cumprir essa demanda (RIBEIRO, 2019).

Mesmo que tentemos acreditar na segunda justificativa, outra situação reforça o primeiro julgamento que fizemos em relação ao baixo número de intérpretes nas IES brasileiras. A lei que prevê a obrigatoriedade desse profissional no Ensino Superior brasileiro foi sancionada no ano de 2005 (BRASIL, 2005). E, assim como abordamos introdutoriamente, tal debate também era contemplado pelas DCNFP/2015, a qual considerava a necessidade de haver a aprendizagem Libras em todos os cursos de formação de professores (BRASIL, 2015).

Em contrapartida, atualmente, a necessidade formativa de tal língua vem sendo desconsiderada por documentos oficiais mais recentes, por exemplo, as DCNFP/2019, que não

destaca nenhum debate sobre o tema (BRASIL, 2019). Revelando-nos uma manobra política para não priorizar pedagogicamente o estudante surdo.

Esses ataques reforçam que o Ensino Superior, como uma instituição da modernidade, não deveria ser acessado e percorrido por sujeitos que subvertem as normas de ser e estar na sociedade, que são destoante do ideário iluminista de “Homem-Padrão” (PEREIRA, 2009).

Outra questão que notamos no discurso de Reis é o seu engajamento com as “lutas” políticas e sociais em prol dos direitos dos estudantes surdos. A afinidade política visando a construção de contextos sociais e educacionais mais inclusivos para o sujeito surdo é uma importante marca do comportamento de muitas pessoas surdas, o que também notamos em uma entrevista que foi realizada com um estudante de EF surdo (Mateus), disponibilizada pelo *YouTube*, no canal A moda muda (2022a). Ele nos relata:

Mateus: [...] Eu fiquei uma semana sem intérprete (...) Então os alunos do departamento do curso de Educação Física resolveram fazer uma greve.

A moda muda (entrevistadora): Fizeram uma greve para lhe apoiar?

Mateus: Sim! Eu não esperava que eles fossem protestar em meu apoio. Foram na reitoria protestar, foi uma grande mobilização (...) Todos gritavam: Cadê o intérprete? (...) (A MODA MUDA, 2022a).

É um fato que os estudantes surdos estejam se fortalecendo cada vez mais, através de manifestações e movimentos políticos e sociais, reivindicando a concretização dos seus direitos, sobretudo o direito ao intérprete de língua de sinais (A MODA MUDA, 2022a; 2022b). Acreditamos que uma das razões que fazem os surdos serem tão engajados politicamente é o fortalecimento político desses sujeitos em meio as suas comunidades a Associações. Nas Associações dos Surdos há o encontro de pares e trocas de experiências entre pessoas que entendem as demandas e os conflitos cotidianos uns dos outros, assim como nos explica Perlin e Strobel (2014).

Outra questão que podemos ressaltar é a afirmação da surdez como uma diferença cultural, não como uma patologia e uma deficiência (visão socioantropológica da surdez). Em muitos casos, essa compreensão é fortalecida em meio as Associações dos Surdos, educa e “empodera” esses sujeitos para que eles se libertem do estigma da não audição e, paralelamente, os conduz a questionarem as estruturas tradicionais e as práticas “ouvintistas” que existem na sociedade, tal como discute Audrei Gesser (2008). Desse modo, eles parecem estar sempre engajados na luta por uma sociedade que se assemelhe mais a eles: que seja menos auditiva e mais visual.

De maneira diferente de Reis, a falta do intérprete também afetou a trajetória formativa e pessoal de Goulart, como podemos notar no trecho adiante:

Eu não tive intérprete por opção minha. Podem dizer que eu sou preconceituoso, porque não gosto de intérprete, mas, não é isso, é hábito! Eu vim de uma cultura que eu já estou acostumado a fazer leitura labial a vida toda, isso é meu e ninguém pode tirar de mim (...), mas, eu sempre lutei pelo intérprete para colegas meus que precisassem. Tinha um amigo meu que estudava lá, eu queria o intérprete para ele! Tivemos que brigar para poder conquistar o intérprete (Goulart, 2022).

Nos trechos em destaque, fica nítido a manifestação das subjetividades de Reis e Goulart em relação ao método escolhido para se comunicarem durante a faculdade. Goulart aponta maior afinidade com a leitura labial em relação à língua de sinais. Indicando-nos que os dois professores buscaram e selecionaram os melhores meios (a julgamento pessoal) para perpassarem pela sociedade e pelo Ensino Superior. Ambos trilharam caminhos de vida e formação distintos, por isso não é interessante classificar as pessoas surdas em padrões únicos e homogêneos, as identidades surdas são múltiplas e subjetivas. Nesse contexto, Perlin e Strobel (2014) expõem que cada sujeito surdo é oriundo de um contexto familiar, histórico e político. Eles se constituem e constroem as suas histórias através das influências que os perpassam.

Considerando que os dois professores percorreram cenários sociais e educacionais que não foram pensados para as pessoas surdas, em alguns casos foi necessário que eles se adaptassem as estruturas de uma sociedade predominantemente ouvinte, por exemplo, quando eles se oralizaram. Já em outros casos, com a força e expansão da Libras nos anos 2000, a partir da presença e da participação mais ativa dos surdos, puderam propor e participar da reestruturação da sociedade, ao incentivarem e se comunicarem através da língua de sinais.

Também devemos nos ater ao fato de que Reis é professor de Libras e convive com essa língua de forma potente em seu dia a dia profissional, o que pode o levar a ter maior afinidade e predileção pela Libras. Já Goulart, transita profissionalmente em contextos que há muitas pessoas ouvintes e que desconhecem a Libras (a multinacional em que trabalhou e em seu ofício como *personal trainner*), de tal modo, a oralização e a leitura labial são ferramentas comunicacionais de suma relevância para ele.

É relevante expor que os dois se comunicam tanto em Libras quanto oralmente, além de fazerem leitura labial. Revelando-nos que em nossa sociedade (de supremacia normalizadora) o surdo oralizado e que faz leitura labial possui maiores oportunidades para acessar o Ensino Superior, isso pode ocorrer por duas razões: primeiramente, o sujeito surdo oralizado acaba se tornando mais próximo ao ideário de “Homem-Padrão”, por isso consegue perpassar pelas estruturas e engendramentos normalizadores da sociedade (PEREIRA, 2009); como, também, devemos pontuar que o sujeito que se comunica de variadas formas possui

maior acesso a oportunidades educacionais e trabalhistas, uma vez que consegue se relacionar e estabelecer contato com um número maior de pessoas e informações.

Mesmo assim, acreditamos e reforçamos a ideia de que as identidades surdas são múltiplas e subjetivas. Há surdos que se comunicam em Libras, outros que são oralizados e outros que utilizam ambas formas de comunicação (como é o caso de Reis e de Goulart), há ainda aqueles que não desenvolvem nenhuma língua. Essas diferenças demonstram que a educação dos surdos é um tema bastante desafiador, que exige demasiados esforços políticos e pedagógicos.

Assim como Reis, Goulart lutou pela contratação de intérpretes de língua de sinais, mesmo que não fosse para ele. Em uma perspectiva pós-crítica da educação, Goulart assume a alteridade como um princípio, assim como diz Skliar (1999), ele pensa no outro e se coloca no lugar do outro, defendendo-o. O professor poderia simplesmente desconsiderar a demanda de seu colega, visto que não era uma questão que o afetava diretamente, ele poderia (inclusive) condenar o seu colega por não ser oralizado assim como ele, mas não, ele demonstrou ter consideração em relação as demandas e as necessidades do próximo. Talvez, por ser surdo e passar por outros obstáculos e barreiras, ele possui um olhar solidário em relação aos desafios que outros sujeitos percorrem na sociedade.

Tanto nas falas de Reis quanto de Goulart, notamos um discurso que versa sobre a garantia de direitos para todos (sobretudo para os surdos) e percebemos que o engajamento político é uma marca que constitui a identidade desses professores. Esse comportamento tem relação com os movimentos sociais de garantia de direitos engendrados pela sociedade historicamente. Movimentos que culminaram na construção de documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a Declaração de Salamanca, de 1994, e, no Brasil, a Constituição Nacional da República, 1988, até a lei dos intérpretes, 2005, e a lei das cotas para PCD, em 2016 (NASCIMENTO; SOUZA; FRANCO, 2022). Mesmo havendo essas normativas, uma questão ainda nos intriga: a aprovação desses documentos oficiais, dentre outros mais, consegue de fato assegurar o direito das PCD ao Ensino Superior?

Sobre tal questão, nos parece que o trajeto ainda é árduo. Por exemplo, em 2018, na UFJF, quando ingressou o primeiro estudante surdo no curso de graduação em EF, esse estudante não teve acesso ao intérprete de Libras. Nesse marco, a comunidade acadêmica (estudantes da graduação e professores), uniram-se em uma manifestação que ocorreu no campus da universidade. Naquele momento, a universidade alegou que ainda não tinha profissionais intérpretes suficientes, mas que já estava garantindo contratação para tal demanda

(ESTUDANTES DA UFJF..., 2018). Mesmo com toda a legislação que resguarda o direito ao intérprete, atualmente ainda são necessárias mais lutas para o cumprimento de tal garantia.

Assim como o caso do estudante surdo que ingressou na graduação na UFJF, Leucas e Oliveira (2013) e Krug et al. (2018) expõem uma série de barreiras educacionais encaradas por surdos na graduação em EF em outras IES brasileiras. Além das dificuldades relacionadas a não contratação dos intérpretes. As denúncias são sobre barreiras sociais e educacionais de outras ordens, por exemplo, materiais adaptados, pouca acessibilidade dos espaços e das práticas pedagógicas e motoras.

Compreendemos que o Ensino Superior brasileiro, mesmo havendo várias leis e documentos oficiais que resguardam o direito à inclusão, está distante de desconstruir estruturas tradicionais, de desenvolver práticas e propor contextos que sejam verdadeiramente inclusivos. A desresponsabilização política com essa demanda se torna nítida quando analisamos as DCNEF/2018. O documento não dialoga sobre as necessidades do estudante surdo que quer se constituir professor de EF, não há na legislação algum trecho que resguarde o direito desses sujeitos ao intérprete de Libras, à avaliação justa e adequada as particularidades do graduando, bem como à estrutura física e material acessíveis (BRASIL, 2018).

Um segundo obstáculo específico para o estudante surdo é em relação a dificuldade de trilharem rumos formativos no Ensino Superior diferentes da graduação em Libras e/ou em Letras-Libras. Esse obstáculo possui ligação direta com a primeira problemática a qual expusemos, em relação à defasagem de intérpretes nas IES e a pouca adaptação desses espaços para o surdo.

Segundo o relato de Reis, diferentemente dos demais cursos a nível superior, as formações em Libras e em Letras-Libras são estruturadas considerando as demandas do estudante surdo, não faltam intérpretes de Libras e muitas aulas são com professores surdos ou com professores ouvintes que sabem Libras, além disso os alunos também se comunicam através da língua de sinais. Tal como apontado por Ronice Quadros e Marianne Stumpf (2009), o primeiro curso superior de Libras foi iniciado no Brasil no ano de 2006, na Universidade de Santa Catarina (UFSC), após a aprovação da Lei de Libras, de 2002, e da Lei que regulamenta os intérpretes, de 2005 (BRASIL, 2002a, 2005).

Compreendemos que se tratam de cursos recentes e que foram construídos segundo os documentos oficiais sancionados e validados na sociedade contemporânea, diferentemente de outros cursos que carregam uma herança de uma sociedade e uma educação pouco abertas à inclusão de sujeitos que são destoantes do ideário moderno de estudante. Sendo assim, a

estrutura dos cursos de Libras e de Letras-Libras poderiam servir como fontes de inspiração para a reconstrução dos outros cursos universitários, caso fosse de interesse das IES públicas e privadas atenderem o estudante surdo com qualidade.

Vele ressaltar que esses cursos não são destinados apenas para os surdos, também são opções para pessoas ouvintes que possuem afinidade e interesse pela Libras e pela educação dos surdos. No entanto, com a criação do primeiro curso de graduação em Libras na UFSC, em 2006, essa graduação passou a ser uma relevante oportunidade formativa para o estudante surdo a nível superior, visto que se trata de um curso que foi construído sob medida para as necessidades e as demandas de muitos sujeitos surdos, além de ser público (QUADROS; STUMPF, 2009).

Mesmo que seja um marco de grande significado para a educação dos surdos, é muito complicado restringir as oportunidades formativas de um estudante, bem como as suas trilhas profissionais. Nem todo surdo tem o desejo de se formar em Libras ou em Letras-Libras, de trabalhar como intérprete ou como professor de Libras, mesmo que frisemos que sejam campos profissionais muito relevantes para esse grupo.

Contemporaneamente, mesmo com uma série de barreiras educacionais, ampliaram-se as oportunidades de formação em outros cursos de graduação públicos e, conseqüentemente, em campos de atuação profissional diferentes da Libras para o surdo. Podemos compreender que isso ocorreu a partir do ano de 2016, sobretudo com a vigência da Lei da reserva de vagas para PCD nas instituições federais de ensino (BRASIL, 2016). Comprovamos essa afirmativa dadas as fontes bibliográficas e materiais midiáticos (vídeos e notícias) que foram produzidos a partir do ano de 2016, materiais que revelam estudantes surdos em cursos públicos de EF, assim como descrito por Silva A. (2020) e A moda muda (2022a, 2022b).

Esses dados podem ser uma das razões que justificam a existência de poucos professores de EF surdos atualmente. Os cursos superiores de Libras e Letras-Libras são recentes, entretanto, a inserção do sujeito surdo em um curso superior distinto da graduação em Libras é uma realidade ainda mais nova, que tem relação com a Lei de cotas de 2016 (BRASIL, 2016). Anteriormente a isso, as únicas saídas formativas para os estudantes surdos eram ingressar em uma IES privada (como fez Reis e Goulart), cursar os cursos de Libras e Letras-Libras ou, por fim, serem aprovados no vestibular público através da cota de ampla concorrência (fazendo uma prova estruturada para estudantes ouvinte e concorrendo com estudantes ouvintes).

Além das cotas para PCD, nos dias de hoje os surdos podem ter acesso à “vídeoprova²³” em Libras para realizarem o Exame Nacional do Ensino Médio. Além disso, os estudantes surdos podem contar com o suporte de um profissional intérprete de Libras e com os auxílios de tradução e transcrição em Libras e com a ampliação do tempo de realização da prova. Esses ajustes objetivando uma maior acessibilidade para os surdos durante a realização da prova foram realizados a partir de uma parceria entre o MEC e a UFSC (BRASIL, 2022). Na etapa do ensino superior, muitas IES autorizam que os estudantes surdos escrevam o TCC em Libras (PRIMEIRO ALUNO..., 2019).

Diante de tais avanços educacionais, caso não haja ataques políticos e eles sejam fomentados e ampliados, acreditamos que em médio e longo prazo colheremos os frutos dos documentos oficiais iniciados com os anos 2000 e das medidas educacionais que estão sendo implementadas. No futuro, haverá mais professores de EF surdos, além de profissionais surdos nas distintas áreas do conhecimento.

Após concluírem a graduação em EF, os professores participantes desta pesquisa também buscaram uma formação em Libras (Reis) ou em Letras-Libras (Goulart). No caso de Reis, a Libras se tornou uma segunda formação e a atuação profissional que exerce atualmente; já no caso de Goulart, mesmo tendo ingressado em Letras-Libras, não conseguiu se adaptar ao curso e desistiu. Outro professor de EF surdo que acompanhamos no *Instagram* e que tem o seu perfil pessoal aberto para o público, revela uma postagem na qual demonstra ter concluído o curso de Letras-Libras (HASSIB, 2021).

Diante desses dados podemos interpretar que a Libras é uma graduação de suma relevância para os surdos, também é um campo profissional em notória expansão na sociedade, visto que contemporaneamente é uma exigência legal e uma demanda haver mais intérpretes, profissionais e professores de Libras em diversos contextos sociais e educacionais (RIBEIRO, 2019).

Como exemplo disso, Reis sempre trilhou um caminho de grande destaque profissional na área da Libras, seja inicialmente como um instrutor de Libras pela prefeitura de sua cidade e, após se graduar em Libras, tornou-se professor da língua, ao ser aprovado em um concurso público em uma IES também da sua cidade. A língua de sinais e a história da educação dos surdos foram temas muito potentes na vida desse professor, o motivando profissionalmente e nos estudos, tornando-se também as temáticas dos seus cursos de mestrado e doutorado.

²³ Na videoprova em Libras, as questões e as opções de respostas são apresentadas em Libras por meio de um vídeo (BRASIL, 2022).

Todavia, como trazido anteriormente, é importante problematizar a ideia de que os surdos só podem seguir nessa profissão, visto que esses sujeitos possuem capacidades infindas de se desenvolverem nas diversas áreas acadêmicas e profissionais, não apenas na Libras. Quanto a isso, podemos elucidar o exemplo de Goulart, o professor não seguiu o caminho da formação em Letras-Libras, justificando que não se adaptou ao curso e não desenvolveu afinidade. Já na área da EF, ele é um treinador físico e esportivo de grande reconhecimento nacional, por meio do surdo-desporto, treinou equipes de futsal e handebol. Esse dado nos revela que a potencialidade e a aptidão desse professor estava atrelada à outra profissão e formação diferente da Letras-Libras.

Sendo assim, acreditamos que Goulart seja um exemplo de resistência em relação a um fenômeno político que assujeita a trajetória profissional de muitos surdos à Libras, visto que ele desistiu do curso de Letras-Libras quando percebeu que não gostava. Notou que estabelecia maior afinidade com a EF e decidiu que prosseguiria atuando e estudando em tal campo. Ele não se adequou ao que era política e profissionalmente esperado (ou imposto) pela sociedade, pelo contrário, ele lutou e resistiu para que a sociedade se adequasse aos anseios, sonhos e desejos dele.

Ainda assim, vale ressaltar que Goulart trilhou uma pós-graduação em Libras e outra em Para-Desportos, revelando que, mesmo que ele não tenha atuado diretamente com a língua de sinais, ele precisou de se desenvolver em tal língua para corroborar a suas outras atividades profissionais.

Lançando um olhar pós-crítico e pós-estruturalista sobre esses debates, em acordo com Foucault (2019), é muito importante refletir sobre uma mecânica capilar de manifestação do poder. O poder não se manifesta apenas dos aparatos ideológicos do Estado (por exemplo: igreja, escola e a polícia), o poder se manifesta também de uma reação reativa dos sujeitos, chegando até os aparatos ideológicos.

De tal modo, compreendemos que, a exemplo de Reis e de outros professores surdos que reagiram a uma falta de oportunidades acadêmicas e profissionais relacionada ao sujeito surdo, eles cobraram do poder público uma formação a nível superior que os atendesse, qual seja, os cursos de Libras e Letras-Libras. Tem-se aí uma forma capilar de manifestação do poder; um poder que parte das micro relações e dos sujeitos (FOUCAULT, 2019). E, paralelamente, tem-se Goulart, que não se adequa ao mesmo modo de ser e de estar acadêmica e profissionalmente na sociedade que Reis, manifestando outra reação capilar de poder, que é contrária à hegemonia acadêmica-profissional da Libras para os surdos.

As demandas trazidas por Reis e por Goulart expõem relações de poder que objetivam atender necessidades e anseios distintos, visto que partem sujeitos diferentes; com identidades diferentes (SILVA, 2000). As diferenças existentes entre eles, bem como a luta que eles empreenderam pela individualização e a subjetivação, marca, também, a manifestação de uma ação de resistência ao poder (CASTELO BRANCO, 2001).

Por meio das contribuições de Foucault, Guilherme Castelo Branco (2001) explica tal fenômeno. O autor destaca que o poder está disseminado por todas as partes do mundo social (assim como as relações de poder). De tal forma, por meio das relações de poder, torna-se possível a transformação do mundo inteiro por meio de práticas contestadoras; de resistência ao poder. Assim, as resistências ao poder devem ser entendidas como aquelas que visam à defesa da liberdade. E, as lutas de resistência, no caso particular da individuação, são lutas pela autonomia e emancipação.

Esses dados nos indicam que a reconstrução da sociedade e a proposição de cenários educacionais inclusivos, bem como de um mercado de trabalho aberto para os diferentes sujeitos, é um tema infundável e em constante construção/desconstrução/reconstrução. Sempre haverá relações de poder, de confronto e resistência, das quais surtirão novas demandas educacionais.

Para explicar tal impasse, podemos recorrer aos estudos pós-críticos e a sua relação nevrálgica com os estudos feministas. Esses estudos se iniciam através da reivindicação de um grupo de mulheres que tinham como intenção conquistar alguns direitos que eram tidos como masculinos. Críticas em relação a esses primeiros estudos feministas foram estabelecidas com o passar do tempo, considerando que se tratava de um grupo de mulheres brancas e de origem social e econômica favorecida. E, em contrapartida, as mulheres negras e pobres continuavam sem nenhuma garantia de direitos (SILVA T., 2020).

Atualmente, as mulheres negras, pobres, transexuais, com deficiências e outras, lentamente têm galgado posições de destaque na sociedade. Mesmo que consideremos que os primeiros estudos feministas não atendiam a todas, é inegável que seja por conta desse pontapé que hoje podemos ter um cenário político e social diverso e equânime (SILVA T., 2020). É uma relação semelhante a essa que percebemos haver entre as trajetórias de Reis e de Goulart no Ensino Superior.

Intencionalmente ou não, Reis fez parte de um grupo que lutou pela edificação de um dos primeiros cursos superiores destinados ao sujeito surdo (o curso de Libras da UFSC). A partir do qual produções teóricas sobre o sujeito surdo passaram a ser mais fomentadas, além

de demandas políticas e pedagógicas (QUADROS; STUMPF, 2009). Tal produção do conhecimento se expandiu para a sociedade e para outras IES, auxiliando os sujeitos surdos a serem educados, a compreenderem seus lugares na sociedade e a reivindicarem outras posições acadêmicas, profissionais e políticas.

Nesse ponto, chegamos até Goulart, que, a partir das garantias educacionais e do acúmulo de um conhecimento histórico e político trilhado por outros sujeitos surdos e defensores da causa, conseguiu reivindicar um outro rumo formativo para si, no qual ele possui maior afinidade que a Letras-Libras, qual seja, a EF. De tal modo, compreendemos que a luta de Goulart não é contrária a luta de Reis (nem vice e versa), as duas lutas se encontram na tentativa de propor que os diversos cursos superiores e as IES tenham efetiva qualidade para os estudantes surdos.

Para isso, o caminho é árduo e uma série de desafios precisam ser driblados. A acessibilidade física e curricular da graduação em EF **é o terceiro e último obstáculo específico para o discente surdo** que contextualizaremos. É importante que as IES estejam preparadas para receber esse grupo, com recursos e estratégias que vão além da garantia do intérprete de Libras, seja por meio de iniciativas de formação e capacitação do quadro docente, de reformas físicas e materiais, da construção e utilização de ferramentas relacionadas à Tecnologia Assistiva, dentre outros.

Em acordo com Reis, algumas disciplinas da graduação em EF deveriam ser adaptadas especificamente para o estudante surdo. As explicações sobre jogos, brincadeiras e esportes deveriam ser mais detalhadas, uma vez que, por não possuir as mesmas vivências e experiências que os ouvintes, é muito difícil para o surdo conhecer as atividades apenas pelo nome e por explicações breves.

Os surdos não possuem as mesmas experiências que os ouvintes, eles se constituem socialmente e trocam informações de forma distinta. Por não escutarem ou por terem restrições auditivas, o acesso à informação é mais restrito para os surdos, sobretudo para aqueles que não convivem com outros sujeitos surdos – visto que vivemos em uma sociedade de supremacia ouvinte, como debate Oliver Sacks (1998). Para os surdos que são filhos de pessoas surdas ou para aqueles que convivem com outros surdos, o acesso à informações é mais amplo porque eles trocam informações de forma semelhante (SALOMON, 2012).

É importante expor tal debate visto que esse tema impacta diretamente na educação dos surdos e no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Enquanto tivermos uma educação e um Ensino Superior que não são construídos para abarcar as diferenças que existem entre os

sujeitos, continuaremos reforçando um modelo escolar que é direcionado apenas para aqueles alunos que são “adequados” as normas e aos modelos sociais de comportamento. Por consequência, insistiremos na negação de uma educação de qualidade e adequada as demandas dos sujeitos surdos (NASCIMENTO; SOUZA; FRANCO, 2022).

Notamos isso a partir de uma fala de Reis, na qual ele diz que nunca ficava na frente quando havia alguma atividade prática, nunca era o primeiro a realizar as atividade, preferia aguardar algum colega fazer para que ele pudesse observar os gestos e movimentos, replicando-os em outra oportunidade. Nota-se a manifestação de um obstáculo na relação professor-aluno, nesse caso o professor promove sua prática considerando apenas os alunos ouvintes e “desconsiderando” a necessidade de uma abordagem diferente para o aluno surdo.

As necessidades de aprendizagem de Reis foram desconsideradas, ao ponto que ele precisou buscar saídas subjetivas para poder se apropriar do conteúdo. Uma justificativa que podemos elucidar por haver tal despreocupação com as necessidades do aluno surdo é a falta de uma formação no Ensino Superior que seja fundamentada no princípio da alteridade (SKLIAR, 1999) e que considere as necessidades do próximo.

Como trazido introdutoriamente, isso ocorre também porque os documentos que orientavam a formação de professores de EF na época em que Reis estava na graduação ainda não debatiam a formação de professores com necessidades educacionais especiais. Reis se formou em EF no ano de 2005, ele estudou sob vigência das DCNEF/1987 e das DCNEF/2002; já Goulart, graduou-se no ano de 2011, sob vigência das DCNEF/2004 (FURTADO, 2020).

Além de não debater a formação de professores com deficiência, as DCNEF/2002 não enfocavam conceitos como inclusão, integração²⁴, bem como o debate sobre a formação de professores para a atuação profissional com as diferenças e as deficiências (BRASIL, 2002b). Nas DCNEF/2004 há um enfoque sobre a formação de professores para atuarem com PCD e com sujeitos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2004). Os dois professores se graduaram em períodos temporais distintos, isso pode ser um dos motivos pelo qual as experiências relatadas por Goulart com as disciplinas relacionadas à educação das PCD não sejam tão problemáticas quanto as de Reis.

Além do mais, para a construção de um Ensino Superior inclusivo e que considere as necessidades dos discente, Reis pontua que é importante que a ressignificação das práticas corporais resguarde a especificidade de cada deficiência. Por exemplo, as demandas de um

²⁴ A terminologia integração foi substituída por inclusão, sobretudo a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, no entanto, em documentos e em textos do início dos anos 2000, é recorrente encontrar o conceito de “integração” (CRESCENCIO; NASCIMENTO, 2018).

estudante surdo não são as mesmas de um estudante com deficiência visual, mas constantemente as práticas inclusivas consistem em promover apenas adaptações genéricas nos conteúdos (CHICON, 2008).

Sendo assim, muitas vezes, as deficiências são compreendidas de forma geral, mas não se enxerga as particularidades de cada estudante, ações desse tipo também podem ser interpretadas como gestos “capacitistas”. Em acordo com matéria da Universidade de Fortaleza, o capacitismo é o ato de privar as PCD dos seus direitos e do desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, seja por meio de brincadeiras depreciativas, da valorização de ideários normalizadores e outras ações que insistem em ver esses sujeitos de forma infantilizada e essencialista (SAIBA O QUE É..., 2021). Em análises contra capacitistas, é preciso enxergar as PCD enquanto sujeitos que possuem sonhos, aptidões e paixão, que as histórias e as identidades serão sempre distintas.

Os debates trazidos nos conduzem à refletir que é urgente a proposição de reformas no Ensino Superior para a lida com o estudante surdo, sendo assim, questionamos: qual seria o procedimento, programa, serviço ou organização ideal para isso?

Iniciativas que dão continuidade a programas que existem na Educação Básica, por exemplo, Atendimento Educacional Especializado (AEE), e fomentam a implementação deles também no Ensino Superior poderiam ser uma alternativa interessante. O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com vistas à promoção da plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas (BRASIL, 2009). Esse programa resguarda demandas políticas e educacionais advindas com a Declaração de Salamanca, em 1994 (NASCIMENTO; SOUZA; FRANCO, 2022).

Contemporaneamente, algumas IES vêm implementando algumas medidas. Por exemplo, a UFJF, no ano de 2018, implementou um núcleo que tem como objetivo promover a inclusão no Ensino Superior, o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI). De acordo com o site da instituição, o NAI é vinculado à Diretoria de Ações Afirmativas, com objetivo de construir e implementar políticas de ações afirmativas para PCD, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades e Superdotação. O núcleo também atua com a elaboração de políticas e práticas pedagógicas de apoio à acessibilidade e a inclusão dos alunos e servidores com necessidades educacionais especiais. O NAI também se reúne com os diversos cursos da instituição, com os discentes e docentes, estudando e propondo propostas para atender as necessidades que emergem no dia a dia (BRASIL, 2023a).

Quanto à área da EF, desde o ano de 2007, há na UFJF o Núcleo do Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância, o qual oferece especializações sobre a área da inclusão e EF, além de produzir conhecimento sobre o tema. Diante dessas evidências, compreendemos que os dados trazidos nos indicam que os cursos de Ensino Superior brasileiros estão se organizando para suprir as lacunas da formação de professores com necessidades educacionais especiais, desde o início dos anos 2000 (BRASIL, 2023b).

No entanto, mesmo em meio ao tear de programas e iniciativas, ainda há um longo caminho para se trilhar com o objetivo de haver maior acessibilidade física e curricular da graduação em EF. A prova disso são os desafios que foram encarados pelo estudante surdo na graduação em EF na UFJF no ano 2018 (ESTUDANTES DA UFJF..., 2018), semelhantes aos que foram enfrentados pelo estudante surdo na Universidade Federal do Rio de Janeiro no ano de 2020 (A MODA MUDA, 2020a, 2020b), entraves que (anteriormente a isso) foram contextualizadas por Leucas e Oliveira (2013).

Esses dados revelam que contemporaneamente ainda existe uma dificuldade de se implementar e efetivar a produção do conhecimento teórico e de documentos oficiais na prática pedagógica, indicando-nos uma distância entre a teoria e a prática, como discutido por Maria Conceição Coppete, Reinaldo Fleuri e Tania Stoltz (2012). Essa é uma problemática histórica da educação brasileira, debatida por muitos autores clássicos que travaram crítica aos modelos educacionais tradicionais, por exemplo, Paulo Freire (2016b) e Carlos Brandão (1981).

Desse modo, defendemos que é uma urgência haver maior diálogo sobre as demandas educacionais dos sujeitos com deficiência nas legislações educacionais brasileiras (por exemplo: materiais adaptados, Tecnologia Assistiva, garantia do intérprete de Libras e métodos avaliativos justos). Como, também, é primordial que os documentos oficiais sejam afinadas com o atual contexto sócio-político e com a realidade prática pedagógica. Sem haver a aplicabilidade prática do que se é documentalmente proposto para a educação brasileira, torna-se distante a construção de contextos verdadeiramente inclusivos. E, assim, as críticas e debates teóricos educacionais permanecerão estanques, semelhantes aqueles que já foram feitos no final do século XX.

Findados nossos debates sobre a graduação em EF e o estudante surdo. Na seção a seguir, discutiremos os impasses relacionados à atuação profissional do docente de EF surdo.

IV.II. O Professor de Educação Física Surdo e a Atuação Profissional

Nesta seção, contextualizamos sobre a atuação profissional de Reis e Goulart com a área da EF. As experiências dos docentes revelam que eles possuem poucas experiências com a área da EF na educação formal. Isso porque: para Goulart, a EF não formal se constituiu como espaço de atuação profissional; já Reis, atua na Educação Superior formal direcionado aos aspectos que envolvem a surdez, com o ensino de Libras.

Assim, para debater sobre a atuação profissional desses professores com a docência em EF, discorreremos sobre as experiências profissionais vividas por eles durante e após o curso de graduação em EF. Sendo assim, dois eixos de discussão compõem esta seção: no primeiro, debateremos as experiências pedagógicas vividas pelos professores durante o curso de graduação (no período de estágio); e no segundo, abordaremos as experiências profissionais vividas pelos professores com a área esportiva, seja durante ou após a graduação em EF.

As experiências vividas pelos professores durante o período de estágio com a Educação Regular e com a Educação Especializada é o temas que conduz o primeiro eixo de discussão. Já no segundo eixo de discussão, enfocamos um único tema, qual seja, as experiências profissionais vivenciadas pelos professores após conclusão do curso de graduação em EF.

Para dar início, a seguir, expomos o primeiro eixo de discussão da seção.

IV.II.I. Experiências pedagógicas vivenciadas durante o curso de graduação em Educação Física

Reis e Goulart vivenciaram a prática docente em uma escola de Educação Regular e em uma escola de Educação Especializada. Reis conta que a sua experiência mais próxima da prática pedagógica com a EF foi no período de estágio, com crianças ouvintes (Educação Regular) e com crianças surdas (Educação Especializada), em escolas localizadas em Uberlândia/MG. Goulart, por outro lado, realizou estágio em um Colégio Militar de Curitiba/PR com a Educação Regular, como, também, em uma APAE da mesma cidade, com a Educação Especializada.

A seguir, destacamos relatos de Reis e de Goulart sobre as experiências profissionais deles com a **Educação Regular**. Reis relata que:

Eu fui para uma escola fazer o estágio, primeiro em uma escola de alunos ouvintes, tinha um professor junto comigo lá. Eram crianças de 8, 9 e 10 anos. Quando eu as vi, eu pensei assim: “gente, que bagunça!” Eu ficava preocupado, pedindo para as crianças olharem para mim e o professor ficava olhando. Quando ele falava, as crianças todas já se enfileiravam, eu pensei: “gente, o professor lá fora falando e as crianças conseguiram se enfileirar e

comigo as crianças numa teimosia”, eu não conseguia organizar as crianças (Reis, 2021).

Já Goulart, expõe a experiência que vivenciou no período de estágio em um Colégio Militar de sua cidade, o professor explica que:

Lá tinha esgrima, e toda uma programação que você tem que seguir. O professor não deixa você dar aula, você tem que seguir aquele roteiro. As crianças perguntavam se o meu aparelho (se refere ao aparelho auditivo) era chiclete. Eu conversava com eles, explicava a situação, às vezes, eu falava errado, daí eles riam de mim, mas, eu relevava porque são crianças, crianças inocentes, tem que ter a paciência de explicar (Goulart, 2022).

A exposição de Reis nos leva a interpretar que ele não se viu atuando profissionalmente naquele lugar, não houve uma identificação profissional. Isso pode ter ocorrido uma vez que o professor já havia outro campo de atuação profissional consistente, a Libras. Possivelmente, ele não se sentiu motivado a sair de um campo seguro e ir para outro campo, com o qual não teve uma primeira experiência positiva.

Sobre tal situação, devemos considerar outra situação relevante. Como discutimos na seção anterior, os professores surdos apontam uma série de entraves em relação à formação no Ensino Superior. Tais problemas são referentes à falta de preparo institucional e de disposição política para se formar o docente surdo, de tal modo, acreditamos que a vivência de Reis no estágio também não foi acompanhada com a devida atenção que um aluno surdo deveria ter. O professor não relatou a presença de nenhum programa ou iniciativa institucional que tivesse o objetivo de dar suporte a ele nessa fase.

Segundo Dijnane Iza e Samuel de Souza Neto (2015), a experiência do estágio pode acarretar frustrações ao estudante em formação, levando muitos a desistirem de atuarem profissionalmente na área em que estão prestes a se formar. Sendo assim, acreditamos que, para o futuro docente surdo, os desafios (e, conseqüentemente, as frustrações) são ampliados, uma vez que ele não compartilha do mesmo universo comunicacional dos seus alunos (geralmente ouvintes). Como trazido no relato de Reis, ele sentia dificuldade para se comunicar e organizar os alunos. Tal barreira comunicacional somada à falta de amparo da IES pode ter contribuído para o afastamento desse professor da docência formal com a EF.

Em relação ao relato exposto por Goulart, compreendemos que a experiência desse professor em um Colégio Militar foi diferente da vivência de Reis em uma escola pública. Primeiramente, em relação à organização das aulas, Goulart apenas acompanhava as aulas do professor supervisor; e, segundo, pela diversidade de conteúdos que eram trabalhados naquela escola, como a esgrima, por exemplo.

A educação dos Colégios Militares brasileiros podem ter um campo de experiências pedagógicas mais vasto, visto que são escolas privadas e mantidas por verbas públicas. No entanto, essas escolas não podem ser acessadas por quaisquer crianças e jovens, apenas por filhos de militares ou por crianças que demonstram ter aptidão nas provas de seleção, a exemplo do Colégio Militar de Juiz de Fora (BRASIL, 2023c).

O caráter privado dos Colégios Militares brasileiros e a manutenção dessas escolas por recursos públicos podem ser razões que fazem com que esses colégios tenham um campo de experiências vasto em relação aos conteúdos da cultura corporal (jogos, danças, brincadeiras, esportes, lutas etc.) (COLETIVO DE AUTORES, 1992), quando o comparamos a outras escolas públicas.

Ressaltamos que indícios no relato de Reis apontam que a escola em que ele fez estágio também adotava alguns métodos militares, onde se lê: “Quando ele falava, as crianças todas já se enfileiravam”. Graças a herança militarista que carrega a EF, muitos professores e práticas pedagógicas ainda são baseadas em tal modelo contemporaneamente. Entretanto, como discute Chicon (2008), a EF militarizada desconsidera a subjetividade discente, tentando os homogeneizar, além de ser responsável por reforçar gestos preconceituosos e excludentes em relação aos alunos com deficiência.

Em relação as indagações das crianças sobre o aparelho auditivo de Goulart e a estranheza delas em relação ao jeito do professor de falar, esses fatos expostos revelam que ter um professor surdo foi algo inusitado para esses alunos, um professor que é diferente dos demais, é diferente da identidade docente hegemonicamente aceita e aprovada pela sociedade, como discutido por Silva (2000). Tal relação evidencia a escassez e a inovação que é a presença de um professor de EF surdo dentro de uma escola de Educação Regular (NASCIMENTO, 2016).

Segundo Silva T. (2000), identidade e diferença são conceitos intimamente relacionados, que dependem um do outro para existirem. De tal modo, nossa identidade é aquilo que somos, a forma como nós nos definimos, e as diferenças são as características destoantes da nossa noção de identidade. Acreditamos que os alunos, por se reconhecerem, hegemonicamente, como ouvintes e por lidarem corriqueiramente com outros professores ouvintes, sentiram um certo estranhamento ao se depararem com uma identidade diferente da norma (um professor surdo). De tal modo, corroboramos com o autor, ao defender que os currículos formais e a pedagogia deveriam oferecer oportunidades para que os educandos desenvolvessem maior capacidade crítica sobre as noções de identidade e diferença.

Assim, em acordo com Guacira Louro (2003), acreditamos que Goulart tenha despertado um estranhamento para aqueles alunos, mas, ainda sim, como estranho, ele ficou à margem de relações de poder (e discursivas) que se manifestaram em tal experiência. Ele era visto como um sujeito “excêntrico”, que, de acordo com a autora, é aquele que está distante do centro, da identidade central, neste caso, qual seja: a identidade de “Homem-Padrão” (PEREIRA, 2009).

Por ser assim, não há indícios de que o professor tenha tido a oportunidade de contribuir para que aquelas crianças passassem a compreender e a respeitar as particularidades de um sujeito surdo. Duas razões são responsáveis por isso: primeiramente, porque ele não estava inserido em um contexto pedagógico como o que é proposto por Silva (2020), que oportunize os educandos reconhecerem e refletir sobre as noções de identidade e diferença; como, também, porque ele não era o professor regente e estava a margem de relações de poder, ou seja, um professor que, por pressuposto, correspondia aos ideais de “Homem-Padrão” era a figura “central” (não excêntrica) de autoridade.

Diante dos debates trazidos sobre as vivências dos professores com a Educação Regular, compreendemos que é importante haver políticas educacionais de suporte e apoio ao professor em período de formação (nos estágios) e ao recém-formado, ajudando-o e auxiliando-o em suas primeiras experiências. Sobretudo, para os professores surdos, sujeitos que já passam por uma série de adversidades na graduação, as quais se ampliam quando tentam atuar profissionalmente na área. Talvez, por meio desse tipo de investimento, seria possível evitar abandonos profissionais por frustrações que são geradas no início da carreira (IZA; SOUZA NETO, 2015).

Além disso, elucidamos a dificuldade de se trabalhar nas escolas públicas brasileiras (tal como trazido no relato de Reis). Como discutido por Guiliana Viggiano (2019), nessas escolas existem muitos alunos – que são advindos de realidades sociais distintas – para apenas um professor, que, muitas vezes, é mal remunerado e precisa desempenhar jornadas de trabalho exaustivas para complementar a sua renda.

Como debatido, muitos desafios existem e circunstanciam a prática docente com a Educação Regular. De forma semelhante, a **Educação Especializada** também apresenta alguns impasses e contradições na experiência pedagógica prática. Sendo assim, inicialmente dialogaremos sobre a experiência de Reis, em uma escola especializada para crianças surdas, e, na sequência, enfocaremos as experiências de Goulart, em uma APAE.

Reis nos relata que:

Na escola para surdos eu pensei que eu conseguiria me adaptar, por ser um ambiente mais de surdos, mas foi a mesma coisa, na verdade foi até pior. Foi

pior porque as crianças tinham 7 ou 8 anos (mais ou menos), eu tentava os chamar, mas como chamar as crianças surdas? Não podia oralizar! Eu precisava ir em cada um, olhar para cada criança surda e pedir para que elas olhassem para mim, ah eu não consegui ensinar não! (Reis, 2021).

De acordo com o relato de Reis, compreendemos que, mesmo que ele tenha se visto se projetando naquelas crianças (por ser surdo), ele encarou um grande desafio na escola de Educação Especializada para surdos. A sua experiência não foi tão simples como ele imaginava. A educação que ele teve em sua vida (instruída ao desenvolvimento da oralidade e da Libras) era diferente da educação que aquele contexto propunha (apenas em Libras). Esse dado reforça para nós o caráter fluido e subjetivo das identidades surdas (nenhum surdo é igual a outro); há diversas formas de ser surdo na sociedade e o sujeito surdo não é apenas aqueles que se comunicam exclusivamente em Libras (PERLIN; STROBEL, 2014).

Desse modo, compreendemos que o maior desafio exposto por Reis foi em relação à comunicação (assim como na Educação Regular). Ao tentar projetar profissionalmente as experiências educacionais que ele teve ao longo de sua vida em uma escola de Educação Especializada, que enfocava o desenvolvimento da Libras e solicitava que o professor se comunicasse apenas em tal língua, foi gerada uma certa frustração no professor. Assim, tratava-se de um lugar que exigia uma prática pedagógica diferente, a qual ele precisava desenvolver, baseada em comandos relacionados exclusivamente ao plano visual.

Já Goulart, vivenciou experiência com a Educação Especializada em uma APAE da sua região, com crianças com múltiplas deficiências.

Eu já tive a experiência de fazer estágio em uma escola especial da APAE. Ali é tenso, porque não tem comunicação verbal, você precisa se comunicar apenas com o olhar, até você aprender isso demanda um tempo. Tinha aluno que se deitava no chão, ele queria se comunicar comigo e não conseguia, eu perguntava a ele o que ele queria falar, pedia para mostra ou indicar alguma coisa, eu batia palmas e, ainda assim, ele não falava (Goulart, 2022).

Assim como a experiência de Reis com a Educação Especializada, Goulart expõe que para atuar na APAE era necessário desenvolver uma comunicação através do olhar (que não fosse apenas gestual ou verbal), mesmo que o seu trabalho não fosse apenas com crianças surdas. Podemos compreender que o olhar é um recurso pedagógico de fundamental importância para o professor, sobretudo para a atuação profissional com as deficiências.

A comunicação com o olhar é uma qualidade potentemente desenvolvida por pessoas surdas. Skliar (1999, 2016) considera que os surdos são sujeitos que conotam ao olhar e as imagens fundamental relevância, sendo a experiência visual seu principal meio para ser e estar

na sociedade como produtos e produtores de cultura. Por meio do olhar, das imagens e do instinto visual é possível produzir cultura, comunicar com pares, edificar e ampliar línguas e linguagens etc.

Em suma, os relatos de Reis e Goulart nos levam a refletir e compreender que os estágios curriculares deveriam ser um pilar básico para a formação dos graduandos em EF, visto que são as primeiras experiências profissionais desses sujeitos com a prática docente na área. Entretanto, para ambos professores, as vivências no período de estágio contribuíram (principalmente) para que eles entendessem que a educação formal não era um local em que gostariam de atuar.

Muitos fatores podem ser influenciadores para tal desvalorização da educação formal enquanto um campo de atuação profissional possível para os professores surdos, por exemplo, a disposição (ou a indisposição) política e de documentos oficiais sobre a formação de professores de EF surdos e as barreiras que esses sujeitos encontram em suas primeiras experiências profissionais na área. A somatória desses fatores auxilia para que a formação e a atuação profissional desse professor seja frágil. São geradas frustrações que os fazem desistir do caminho da docência na área. Como podemos notar, poucas foram as experiências profissionais com a docência formal em EF vivenciadas pelos professores participantes desta pesquisa.

Por certo, a formação docente de Reis e de Goulart não contemplava os elementos necessário para uma atuação profissional na área, sobretudo por se tratar da preparação de docentes surdos. Porém, importa ressaltar que a maioria das dificuldades atravessadas pelos professores nas escolas em que atuaram são dificuldades de vivência real da prática docente (IZA; SOUZA NETO, 2015), independentemente de ser surdo ou ouvinte.

Além disso, devemos ressaltar que tanto a prática profissional em uma escola de Educação Regular quanto a atuação em uma escola de Educação Especializada apresentam lacunas e desafios, que inegavelmente são diferentes, mas que mutuamente exigem atenção e engajamento político e social para serem sanados. Há pouca disposição política e orçamentária para se resolver os problemas educacionais brasileiros, como, também, os debates teóricos academicamente produzidos, bem como as legislações educacionais, não conseguem ser implementados na prática pedagógica como deveriam.

Com já expusemos, as problemáticas educacionais que encaramos hoje são similares aquelas que já eram criticadas desde a década de 1980 (BRANDÃO, 1981; FREIRE, 2016a, 2016b), revelando que fragilidades relacionadas à formação e à atuação docente inicial em

nosso país se tornaram crônicas; estruturadas. Dessa forma, a contextualização sobre as histórias e trajetórias profissionais de Reis e Goulart com a docência em EF nos revela que para a proposição de rumos educacionais e profissionais que sejam inclusivos e que acolham o docente surdo em tal contexto, é preciso, antes, investir na correção das defasagens estruturais da educação brasileira.

A partir dos debates empreendidos, no item a seguir discutiremos sobre as experiências profissionais com a área esportiva vividas pelos professores durante e após a graduação em EF.

IV.II.II. Experiências profissionais vivenciadas após o curso de graduação em EF

Em relação as experiências profissionais dos professores **após a graduação em EF**, ambos atuaram com projetos esportivos. Os dois trabalharam com o treinamento esportivo na Associação dos Surdos de suas respectivas cidades, Reis também trabalhou em um clube da região.

Goulart é um professor que teve grande destaque em sua atuação com o esporte de surdos. Durante sua trajetória nessa ocupação ocupou o cargo de Diretor do Esporte (por praticamente 10 anos) na Confederação Esportiva de Surdos do seu estado, foi Conselheiro Fiscal, Técnico da Seleção Brasileira de Futsal Feminino etc. Já Reis, após terminar a graduação em EF, foi trabalhar como treinador de futsal em um clube, ele também desenvolveu um projeto de treinamento de futsal na Associação dos Surdos de Uberlândia-MG, mas não levou o projeto para frente, uma vez que os participantes faltavam muito os treinos.

É uma realidade que a afinidade com os esportes é uma motivação que leva muitos estudantes da Educação Básica para a graduação em EF, tal lógica também se manifesta no universo dos surdos, como discutido por Leucas e Oliveira (2013), Krug et al. (2018) e por vídeos do canal no *YouTube* A Moda Muda (2022a, 2022b). É relevante expor tal dado visto que a EF recorrentemente é tratada como sinônimo de esportes, quando, na verdade, o esporte é um conteúdo da área, dentre outros conteúdos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para EF de 1997, a EF é interpretada como sinônimo de esporte (em muitos contextos) graças a uma herança militarista e médico-higienista da área, advinda com os anos de 1950. Logo em seguida, é acrescida uma identidade esportivizadora à EF. Então, a área passou a ser tratada como sinônimo de esporte nas escolas, com isso, era (e ainda é) comum a ideia de se formar atletas nas escolas, visto que eles poderiam representar a escola e o país em campeonatos esportistas e elevariam o “nome” da nação (BRASIL, 1997).

Contudo, de acordo com Chicon (2008), esse olhar “esportivizador” da área é muito problemático, sobretudo para os alunos com deficiência e com outros tipos de necessidades educacionais especiais. De acordo com o autor, os alunos com deficiência foram considerados como improdutivos para a área e para a escola, sendo deixados à margem das práticas corporais e do desenvolvimento da cultura corporal por muito tempo, graças a noção de que o corpo humano deveria ser perfeitamente treinado e render sucesso no âmbito esportivo.

Ainda assim, devemos reforçar a relevância dos esportes na trajetória pessoal e profissional dos dois professores, sobretudo de Goulart, que foi atleta de handebol e construiu uma progressão profissional como professor e treinador esportivo. De acordo com ele, o esporte lhe rendeu projeção profissional e condições de se sustentar após terminar a faculdade (juntamente com outro emprego em uma multinacional). Assim, pelo viés do esporte, ele pôde conquistar várias coisas (como cargos profissionais de destaque em âmbito nacional) e realizou diversos projetos e sonhos, por exemplo, viajar para outros países e liderar equipes esportivas com destaque internacionalmente.

Reis não seguiu o mesmo caminho que Goulart, mesmo que ele tenha se envolvido com os esportes e com o treinamento esportivo, esse não foi o fio condutor de suas experiências profissionais após a graduação em EF. Como já dito, Reis optou por trilhar uma segunda graduação e se envolveu com a docência e com o ensino da Libras.

Mesmo em meio aos empasses relacionados a esportivização da EF, Goulart defende o discurso do treinamento físico para a EF, uma vez que ele teve experiências positivas com esporte, na escola e como atleta. Segundo ele, é o esporte que respalda a existência da área e que ajuda no desenvolvimento das habilidades físicas que são necessárias para os sujeitos viverem em sociedade. O professor também atua como *Personal Trainer* e expõe que não atuaria com a educação escolar, visto que é um setor mal remunerado.

O entendimento do professor sobre a educação escolar não é incoerente. De acordo com matéria de Viggiano (2019), sobre o descaso com a educação escolar no Brasil, a autora pontua três aspectos principais, segundo dados disponibilizados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, quais sejam: as desigualdades sociais, a desvalorização do professor (o que influi na má remuneração desse profissional) e a atmosfera negativa do ambiente escolar. Esses dados nos revelam que ainda são inúmeros os desafios existentes para a construção de contextos escolares e educacionais de real qualidade.

Ademais, acrescida a esses fatores, devemos considerar a dificuldade de se aplicar e implementar as políticas e os documentos oficiais na prática educacional formal, rememorando-

nos que há uma distância considerável (e histórica) entre teoria e prática quando o tema é a educação brasileira (BRANDÃO, 1981; COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012; FREIRE, 2016b). Corroborando com tal, Magda Pozzobon, Fénita Mahendra e Angela Marin (2017) destacam algumas classificações tidas como responsáveis pelo fracasso escolar brasileiro, múltiplos fatores estão envolvidos no tema, por exemplo, a influência familiar, da sociedade e do cenário político.

Sendo assim, diante dos debates trazidos, compreendemos que uma alternativa para se repensar os currículos formativos em EF e abranger o sujeito surdo, bem como trazer novos significados para a área em relação à construção de contextos formativos e profissionais inclusivos, é a proposição de projetos de atuação profissional inicial em Associações dos Surdos. Tal ação é de notável relevância, visto que Reis tinha um projeto de ensino de futsal para participantes da Associação dos Surdos da sua cidade, assim como Goulart relatou que a sua vida mudou quando conheceu a Libras e a Associação dos Surdos da qual faz parte, atuando lá (até o ano de 2022, quando nos concedeu entrevista) com o esporte de surdos.

Além disso, compreendemos ser fundamental o rompimento da fragmentação da atuação profissional do docente de EF. O graduado em EF sempre será professor, independentemente do contexto no qual ele esteja atuando, tal como expõe Jorge Gallardo (2008). Como no caso dos professores participantes desta pesquisa, eles atuaram em menor medida com a docência formal, mas desempenharam projetos educativos relacionados ao esporte, como, também, trabalharam com treinamento físico e como *Personal Trainer* (no caso de Goulart).

Gallardo (2008) explica que o docente de EF em nosso país possui uma formação diferente da de outros países (por exemplo, Estados Unidos e alguns países da América Latina e da Europa). Em muitos lugares, a formação em EF se resume a conclusão de cursos profissionalizantes com ênfase no treinamento esportivo ou ginástico; já no Brasil, a formação em EF é feita em uma IES e é respaldada por conhecimentos teóricos de cunho pedagógico (que devem orientar a atuação profissional futura do estudante em formação). Mesmo respaldada por saberes de cunho pedagógico, essa formação não restringe a atuação do docente à escola, ela também abrange o âmbito comunitário, visto que esses espaços também carecem de um saber pedagógico.

A fragmentação da carreira docente em EF é uma temática de fundamental relevância para ser discutida. Muitas críticas vigoram na literatura em relação as DCNEF/2018, uma vez que o documento (em vigor atualmente) respalda tal separação (CRUZ *et al.*, 2019). Sobre esse

tema, Silva T. (2000) e Heuser (2008) resgatam a crítica pós-estruturalista feita por Derrida em relação à noção de estruturas sociais baseadas em binarismos. Essas divisões são aparatos linguísticos que tentam organizar estruturalmente as coisas do mundo, entretanto, socialmente, um dos polos da dicotomia sempre será privilegiado e outro renegado, por exemplo, entre ouvinte ou surdo, na noção estrutural da linguagem, o polo ouvinte é socialmente privilegiado.

De tal modo, esse mesmo raciocínio é válido para refletirmos sobre a situação da formação em EF, visto que, tal como Nascimento, Souza e Franco (2022), acreditamos que a EF não pode ser separada entre ciências biológicas (ou da saúde) e ciências humanas (ou sociais/pedagógicas). A EF é uma área que se respalda teoricamente nesses dois campos do conhecimento – além de outros mais – e que se constitui identitariamente a partir de ambos saberes, estudos e conhecimentos.

Assim, constatamos que a dicotomização da carreira do professor de EF é um tema que impacta tanto o universo dos sujeitos ouvintes (GALLARDO, 2008), quanto o universo dos sujeitos surdos. De tal modo, em últimas análises, entendemos que a baixa inserção profissional do professor de EF surdo no mercado de trabalho é resultado de um cenário social que revela poucas oportunidades trabalhistas na área (e que, cada vez mais, torna-se mais restrito e excludente).

Ainda ressaltamos que, em face das problemáticas educacionais do Ensino Superior brasileiro, devemos compreender que o estudante surdo que acessa tal etapa ainda é um sujeito que possui certo “privilegio” social, econômico e educacional em relação a grande maioria. Destacamos tal dado a partir de uma fala de Goulart, que manifestou pesar e tristeza sobre a situação de muitos surdos que nunca tiveram contato com a Libras ou com a oralização. Esses sujeitos são impedidos de desenvolverem uma língua ou algum meio de comunicação, passando pela sociedade sem poderem manifestar os seus significados e dizerem as coisas que eles sentem.

Tal como expõe Silva (1997), o predomínio da linguagem oral é um constructo histórico, social e cultural. Atualmente, a língua de sinais também tem ganhado destaque e força político-social, sobretudo no âmbito das comunidades que compartilham a cultura surda. A comunicação oral e a língua de sinais são polos opostos da estrutura de comunicação do sujeito surdo. Interpretamos, assim, que Reis e Goulart são sujeitos que subvertem tal binarismo, visto que se tratam de professores que se encontram “entre” discursos que são distintos entre si. E, a partir desse compartilhamento de experiências (estruturalmente opostas, mas pós-estruturalmente possíveis), constituem as suas próprias identidades, histórias e trajetórias.

Entretanto, devemos nos preocupar com duas questões essenciais: existem surdos impedidos de se comunicarem? Tratam-se de sujeitos que têm a humanidade “roubada”? Diante disso, defendemos ser fundamental o direcionamento de um olhar político e educacional especializado para essas pessoas, a fim de os trazer para participarem da sociedade de forma ativa e equânime.

Com isso, entendemos que as políticas educacionais de incentivo à educação (por exemplo, as cotas) não podem ser restritas ao ingresso dos estudantes, devendo articular ações que garantam a continuidade dos estudos, como bolsas para atuação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, além de outros tipos de apoio financeiro. A Educação Básica deve estar alinhada com o Ensino Superior, para que os estudantes sejam formados com qualidade nas duas etapas.

A partir de um currículo pós-estruturalista, frisamos que a educação brasileira deve repensar e reorganizar o olhar predominantemente normalizador que a orienta, vivemos em uma sociedade e acessamos uma educação que é estruturada para sujeitos “normais”. Por consequência disso, excluímos e segregamos muitos outros sujeitos por não estarem adequados a critérios de “seleção natural” contemporâneos (BIANCHETTI, 1995).

Desse modo, nossa luta e engajamento é pela pós-estrutura, com a qual acreditamos ser possível a proposição de práticas educacionais que sejam inclusivas e que permitam a reflexão, o pensamento crítico sobre a sociedade e a produção cultural. Contudo, o que se tem na contemporaneidade são constantes e recorrentes ataques à educação pública. De acordo com Andressa Pellanda (2020), as notícias de congelamento fiscal e redução de repasses financeiros nas universidades brasileiras são recorrentes.

Finalizando as análises e anunciando as considerações finais deste estudo, é importante considerarmos que são alarmantes os desafios que temos para enfrentar se quisermos continuar demandando contextos educacionais equânimes. Não podemos ser vencidos pelo cansaço ou pela falta de esperança. Em acordo com Paulo Freire (2016a), a educação se manifesta na “boniteza” da esperança, mesmo que ela seja ingênua ao ser deparada com as artimanhas do capital que estruturam a sociedade e as desigualdades. É por meio da esperança por um novo dia e por novos contextos, que nós nos tornamos mais humanos e, por consequência, mais vivos.

Considerações Finais

Por meio desta pesquisa, buscamos entendimentos à questão: **como professores de EF surdos interpretam suas trajetórias formativas na graduação, bem como suas experiências profissionais na docência?** Para isso, o objetivo geral que estabelecemos foi: Analisar, através do discurso de professores de EF surdos, suas experiências formativas na graduação em EF, bem como no exercício da prática profissional na docência na referida área.

Primeiramente, é importante lembrar que são recentes e pouco expressivos os estudos que tem como objetivo discutir questões referentes ao estudante surdo. Juntamente disso, são escassas as produções teóricas que objetivam debater questões pertinentes ao professor de EF surdo. De forma semelhante, atuais documentos oficiais que orientam a formação de professores e a formação de professores de EF ainda não contextualizam o sujeito surdo em processo de formação no Ensino Superior.

Sobre isso, devemos nos ater que também são recentes os documentos oficiais nacionais que ressaltam preocupação em discutir questões relativas aos sujeitos surdo. A maioria deles foi sancionada a partir dos anos 2000, cumprindo demandas relacionadas à Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, à Constituição Federal da República, de 1989, e à Declaração de Salamanca, de 1994.

Compreendendo essas adversidades e o pouco respaldo teórico e de documentos oficiais sobre a temática dos professores de EF surdos, com esta investigação nós nos lançamos na contramão de uma linha hegemônica, excludente e pouco preocupada com a construção de uma sociedade e de uma educação que todo sujeito possa acessar, independentemente de sua forma física e condição intelectual.

Desse modo, buscamos dialogar com professores de EF surdos: Reis e Goulart. Nossa intenção foi compreender (a partir das experiências deles) os meios, artifícios e saídas que foram empregados por eles para superarem todo um contexto – teórico, legislativo e social – de pouco respaldo em relação as suas demandas e necessidades, visto que, mesmo em meio a uma série de negativas, eles se constituíram docentes de EF.

Evidenciamos que ambos professores possuem características que os aproximam a um ideário de “Homem-Padrão” (gênero masculino, brancos, heterossexuais, classe média, pós-graduados, bilíngues e residentes nas regiões sudeste e sul do Brasil). Em contra partida, parecemos que são poucas as mulheres surdas e os negros surdos que cruzaram tal formação (dados que carecem de atenção investigativa futura).

Dadas suas idiossincrasias, entendemos que as famílias dos sujeitos foram muito participativas na formação escolar e na graduação deles. Além de terem desempenhado papel educacional corretivo, os aproximando a critérios de normalidade (por exemplo, a oralização). Devemos reconhecer, no entanto, que a oralização pode ter sido uma importante característica desses sujeitos, a qual permitiu que eles estabelecessem contatos entre as comunidades surda e ouvinte.

O discurso desses professores nos revelou muitas problemáticas e barreiras educacionais no âmbito do Ensino Superior. Alguns entraves são comuns entre o estudante surdo e o ouvinte, por exemplo, a dificuldade de ingressar em graduações de prestígio social (Medicina, Direito, Engenharia e Administração), o processo de aprendizagem das disciplinas de vertente biológica na graduação em EF (Anatomia, Biologia Celular etc.) e, por fim, uma grande barreira, a qual encara os estudantes que precisam de trabalhar e estudar, qual seja, a dificuldade para conciliar a rotina e os horários de trabalho com os estudos.

Além desses obstáculos, os estudantes surdos ainda encaram outras questões. Adversidades que os assolam exclusivamente porque eles são surdos e vivem em uma sociedade que é pensada e construída (estruturada) para sujeitos que se assemelham ao ideário de “Homem-Padrão”. Sendo assim, os obstáculos específicos para o discente surdo no Ensino Superior em EF recaem na dificuldade para acessarem o intérprete de Libras, para seguirem rumos formativos diferentes da graduação em Libras e em Letras-Libras, bem como a distância comunicacional existente entre o professor e o aluno surdo, visto que muitos professores adotam práticas pedagógicas que são centradas no discente que não possui nenhuma deficiência.

Compreendemos que esses obstáculos já deveriam ter sido amenizados ou superados. Entretanto, falta disposição política para que efetivamente seja assumida a responsabilidade com tal tema. Desse modo, foi em meio a essas outras adversidades que Reis e Goulart se constituíram professores de EF, além de terem chegado até a prática profissional na área.

Profissionalmente, ambos professores realizaram atividades relacionadas ao treinamento esportivo, em meio as suas comunidades e Associação dos Surdos. Os dois também puderam atuar e conhecer a realidade de escolas de Educação Especializada e de escolas de Educação Regular. Ambos tiveram experiências positivas com a docência em EF, por exemplo, a conquista de vitórias em campeonatos esportivos nacional e internacionalmente.

Mesmo assim, em razão de uma multiplicidade de outros fatores (como afinidade profissional com outra área, necessidade financeira e a desmotivação com as condições de trabalho da carreira docente em EF), os dois professores não prosseguiram na área da docência

escolar em EF. De tal forma, no âmbito profissional, constatamos que professores de EF surdos e ouvintes partilham de impactos semelhantes ao se depararem com os primeiros momentos da prática profissional na educação formal e com o descaso político e social que se encontra a educação brasileira, levando-os, muitas vezes, a desistirem da docência.

No entanto, acreditamos em um discurso e em uma sociedade que sejam pós-estruturalistas. Por conta disso, devemos reconhecer que Goulart é um sujeito que, ainda assim, ao atua como *personal trainer* e treinador esportivo, demonstra resistência e subverte as artimanhas de um sistema que o tenta impedir de ser docente, exercendo sua docência (como professor de EF) por meio da educação não formal. Reis, por meios distintos, ao atuar no Ensino Superior com a disciplina de Libras, educa os futuros profissionais das diversas áreas do conhecimento para respeitarem e reconhecerem a comunidade surda, as necessidades, particularidades e os direitos desse grupo.

Sendo assim, a partir dos desdobramentos propostos, compreendemos que Reis e Goulart são sujeitos que exercem grande influência na sociedade. Assim, por meio de suas histórias e trajetórias, estão engajados na reconstrução de estruturas sociais e educacionais, lutando constantemente por direitos para os sujeitos surdos. Sobretudo, ao direito por uma educação e um campo de experiências profissionais que sejam de qualidade e inclusivos.

Por último, gostaríamos de destacar uma aresta que emergiu durante o processo investigativo e que pode servir de inspiração para a construção de investigações futuras, qual seja: relações de gênero no universo da surdez e da formação docente em EF. Acreditamos que se trata de um debate inédito e muito relevante para tal campo do conhecimento, visto que há um predomínio de homens que são professores de EF surdos em relação as mulheres, levando-nos a questionar o olhar que esses professores lançam para essas desigualdades; como, também, a compreender o significado que mulheres surdas que tenham se constituído professoras de EF atribuem as suas experiências formativas e profissionais.

Referências

‘Sem wi-fi’: pandemia cria novo símbolo de desigualdade na educação. BBC. 3 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/03/sem-wi-fi-pandemia-cria-novo-simbolo-de-desigualdade-na-educacao.ghtml>. Acesso em: 1 mai. 2022.

A MODA MUDA. **Futuro Surdo: EDUCAÇÃO FÍSICA (Parte 1).** A moda muda, 2022a. 1 vídeo (8:02 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rENPumVhZEE&t=103s>. Acesso em: 16 jun. 2022.

A MODA MUDA. **Futuro Surdo: EDUCAÇÃO FÍSICA (Parte 2).** A moda muda, 2022b. 1 vídeo (6:48 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WT_KoIu0sds. Acesso em: 16 jun. 2022.

AGUIAR NETO, J. M. Diversidade de trajetórias escolares no Ensino Superior: o caso de estudantes de escolas públicas em cursos de prestígio. **REED**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 4, p. 1-20, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8072>. Acesso em: 04 abr. 2023.

ALMEIDA, E. O. C. Leitura e Surdez: um estudo com adulto não oralizado. **Espaço**, Campinas, v. 8, n.1, p. 10-16, jul. 2003. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/885>. Acesso em: 04 abr. 2023.

ANSAY, N. N. A inclusão de alunos surdos no ensino superior. **Revista InCantare**, Curitiba, v. 1, n.1, p. 120-136, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/174/175>. Acesso em: 1 mai. 2022.

ARAUJO, F. R. D.; ESTEVAM, A. S. B.; OLIVEIRA, B. B. Avaliação da aprendizagem e a subjetividade: repensando os processos educativos. In: VI SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS – SETEPE, 6., 2016, Pau dos Ferros. **Anais [...]**. Pau dos Ferros, UERN, 2016. p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2016/TRABALHO_EV068_MD1_SA2_ID213_14112016165853.pdf. Acesso em: 04 abr. 2023.

ARIEIRA, F. **Educação Física - Surdos - (Bruno Hassib e Anderson Prof. Juju)**, 2021. 1 vídeo (50:08 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7JplCn0LvA4&list=PLILwI_sc7GA5Qwpsw6GjTadnDOGQ1nfQ2. Acesso em: 12 jun. 2022.

BARDAGI, M. et al. Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. **Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v. 10, n.1, p. 69-82, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jsB5Zs5gVrLdXZTkSgbLK9f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2023

BELCHIOR. **Alucinação**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/belchior/153384/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. **Rev. Bras. Educação Especial**, Bauru, v. 2, n. 3, p. 7-19, 1995. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65381995000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 1 jul. 2023.

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 mai. 2022.

BRANCO, G. C. As resistências ao poder em Michel Foucault. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 24, n.1, p. 237-248, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/5FsxMSMHb8yP6cnTX8RkFqs/?lang=pt>. Acesso em: 06 mai. 2023.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 1 Ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997. 114p.

BRASIL. Resolução CNE nº 0138, de 03 abril de 2002. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física. **D. O. U.**, Brasília, DF, 03 abr. 2002b.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **D. O. U.**, Brasília, DF, 24 abr. 2002a.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **D. O. U.**, Brasília, DF, 11 nov. 2003.

BRASIL. Resolução CNE nº 0058, de 18 de fevereiro de 2004. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física. **D. O. U.**, Brasília, DF, 18 fev. 2004.

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. **D.O.U.**, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **D. O. U.**, Brasília, DF, 02 out. 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Ministério da Educação. Brasília: Conselho Nacional de Educação. **D. O. U.**, Brasília, DF, 1 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **D. O. U.**, Brasília, DF, 28 dez. 2016.

BRASIL. Resolução CNE nº 06, de 18 de dezembro de 2018. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências. **D. O. U.**, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: Conselho Nacional de Educação. **D. O. U.**, Brasília, DF, 20 dez. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **D. O. U.**, Brasília, DF, 28 abr. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 5 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. **D. O. U.**, Brasília, DF, 5 ago. 2021.

BRASIL. **Edição 2021 marca 5 anos da videoprova em Libras no ENEM.** Assessoria de Comunicação Social do Inep. 28 jul. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/edicao-2021-marca-5-anos-da-videoprova-em-libras-no-enem>. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Conheça o CMJF.** CMJF. 4 abr. 2023c. Disponível em: <https://cmjf.eb.mil.br/conheca-cmjf.php>. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Núcleo de Apoio à Inclusão/NAI.** Universidade Federal de Juiz de Fora. 4 abr. 2023a. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nai/>. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Quem Somos.** NGIME. 4 abr. 2023b. Disponível em: <https://www.ngime.ufjf.br/perfil/quem-somos>. Acesso em: 04 abr. 2023.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, Lisboa; Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qfNQJ3GxNDJTwG5kbXZw8Rs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2023.

CASTRO, F. F. **O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério.** Orientador: Norinês Bahia. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1045>. Acesso em: 04 abr. 2023.

CHICON, J. F. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 13-38, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/3760/2123>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CINTRA, P. C. S.; COSTA, R. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6575>. Acesso em: 09 de fev. 2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. A educação intercultural frente ao princípio constitucional da não discriminação: uma questão de direitos humanos. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 281-302, jan./dez. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/184892/ap2012_COPPETE_FLEURI_STOLTZ_Educacao_Intercultural_DH.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 abr. 2020.

CRESCENCIO, F. A.; NASCIMENTO, R. R. **Educação Física e deficiências nos periódicos brasileiros (1979 a 2017)**: um olhar sobre o contexto não escolar. Orientador: Neil Franco Pereira de Almeida. 2018. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Bacharelado em Educação Física, Faculdade de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

CRUZ, M. M. S. et al. Formação profissional em educação física: história, avanços, limites e desafios. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 227-235, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/20408/pdf>. Acesso em: 1 mai. 2022.

DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 24-28, jun. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2184/902>. Acesso em: 1 mai. 2022.

ECKERT-HOFF, B. M. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

ESTEVES, B. B. Educação Física Escolar e Esporte: como foi que se tornaram “sinônimos” em terras brasileiras. **EFDeportes.com**. Buenos Aires, v.20, n. 207, ago. 2015. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd207/educacao-fisica-escolar-e-esporte-se-tornaram-sinonimos.htm>. Acesso em: 29 abr. 2023.

Estudante de escola paga tem o dobro de chance de entrar na faculdade, aponta estudo do IBGE. Valor Online. 05 dez. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/05/estudante-de-escola-paga-tem-o-dobro-da-chance-de-entrar-na-faculdade-aponta-estudo-do-ibge.ghtml>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Estudantes da UFJF se mobilizam para pedir intérpretes de Libras. G1 Zona da Mata. 20 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/zona-da->

mata/noticia/2018/08/20/estudantes-da-ufjf-se-mobilizam-para-pedir-interpretres-de-libras.ghml. Acesso em 01 mai. 2022.

FÁVERO, A. A.; OLIVEIRA, J. C.; FARIA, T. L. Crítica as “medições” em educação à luz da teoria das capacidades: a meritocracia que reforça a desigualdade. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 8, p. 1-16, ago. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2446-94242022000100214&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 04 abr. 2023.

FÉLIX, J. Entrevistas *on-line* ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais na educação e na saúde. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 23-48, 2014.

FIN, V.; CARMONA, E. K.; MAZO, J. Z. A produção de conhecimento acerca da pessoa surda na área da Educação Física. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 3, p. 1-7, jul./set. 2015.

FIX, M. A “fórmula mágica” da parceria público-privada: Operações Urbanas em São Paulo. **Cadernos de Urbanismo**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 185-198, 2004. Disponível em: http://200.144.245.89/wp-content/uploads/2018/01/fix_formulamagicaparceria.pdf. Acesso em: 04 abr. 2023.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRANCO, N. **Professoras trans brasileiras**: ressignificações de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Orientador: Graça Aparecida Cicillini. 2014. 268 f. Tese (Doutorado). Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética?. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, s/v, n. 70, p. 101-138, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000100006>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 54 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

FREITAS, R. G.; OLIVEIRA, M. R. F.; COELHO, H. R. Recentes Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em educação física e disruptura na formação: apontamentos preliminares. **Cad. Educ. Fís. e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 245-253, 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21959>. Acesso em: 28 ago. 2021.

FURTADO, R. P. Novas diretrizes e antigos debates: uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação em Educação Física – Resolução CNE/CES 06/2018. In: SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (Org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE**: formação profissional e mundo do trabalho. Natal, RN: EDUFRN, 2020. p. 115-135.

GALLARDO, J. S. P. A Educação Física Escolar e a Ginástica Geral com sentido pedagógico. In: PAOLIELLO, E. (Org.). **Ginástica Geral: Experiências e Reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008, p. 55-77.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 04 abr. 2023.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 223-239, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/xPmKcHgknZXts56qp6h6mLL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2023.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Rev. Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 09 de fev. 2021.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividades: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, p. 1-27, 2010.

Google e Apple obtêm lucros maiores do que o esperado. France Presse. 27 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2021/07/27/google-e-apple-obtem-lucros-maiores-do-que-o-esperado.ghtml>. Acesso em: 1 mai. 2022.

HASSIB, B. **#Letras-Libras #UFRJ #Libras #deaf #formatura #2021**. 12 set. 2021. Instagram: @br.hassib. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CTutarCJDZh/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

HENLEY, W. E. **Invictus**. Disponível em: https://www.casadacultura.org/Literatura/Poesia/g12_traducoes_do_ingles/invictus_henley_masini.html. Acesso em: 31 jul. 2023.

HEUSER, E. M. D. No rastro da Filosofia da diferença. In: SKLIAR C (Org.). **Derrida e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 59-82.

IZA, D. F. V.; SOUZA NETO, S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/46271>. Acesso em: 04 abr. 2023.

KAMIMURA, E. H. **Incidências de práticas generificadoras em esportes coletivos com e sem contato: estudo comparado entre handebol e voleibol**. Orientador: Carlos José Martins. 2019. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Bacharelado em Educação Física, Instituto de Biociências, Campos de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de

Mesquita Filho, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/203287>. Acesso em: 29 abr. 2023.

KRUG, H. N. et al. Ser futuro professor surdo-mudo de Educação Física: escolha, compreensões e perspectivas. **ItinerariusReflectionis**, Jataí, v. 14, n. 1, p. 01-19, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/49405/25288>. Acesso em: 01 mai. 2022.

LEAL, S. G.; BORGES, M. C.; RIBEIRO, B. O. L. Discussão sobre formação de professores, inicial e continuada e a relação com a nova BNCC. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 9, n. 26, p. 6-21, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12771>. Acesso em: 09 de fev. 2021.

LEUCAS, C. B.; OLIVEIRA, G. L. As experiências de um aluno surdo no curso de graduação em educação física da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. In: XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E V CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2013. p. 1-11.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, Cidade do Porto, v. 39, n. 2, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esciie/article/view/311>. Acesso em: 02 fev. 2023.

LOURO, G. L. Currículo gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 41-52.

MIRANDA, A. R. M. **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Glossário Ceale*. 23 Abr. 2023. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/fonetica>. Acesso em: 23 abr. 2023.

MORAIS, R. C. O. **Redes sociais e aplicativos como ferramenta de comunicação dos surdos**. Orientadora: Suelene Regina Dônola Mendonça. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

NASCIMENTO, A. S. **O professor surdo de Educação Física na sala de ouvinte**. Campo Grande: UNISELVI, 2016. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/alice.pdf. Acesso em: 01 mai. 2022.

NASCIMENTO, R. R.; SOUZA, B. G.; FRANCO, N. Deficiências e Educação Física: o contexto escolar em foco. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JhJHWvFB3cVwVfRZWRN7FKd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2023.

OLIVEIRA, M. B. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XbwFmPNRDSMpPCysMwCQbmN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2022.

OLIVEIRA, S. M. S.; SILVA, C. D. M. Formação de professores em tempos de retrocesso: o que dizem os documentos oficiais?. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 141-152, jan. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22512>. Acesso em: 09 de fev. 2021.

ONOFRE, J. **1º professor surdo do Brasil, campo-grandense é barrado em mestrado de SP**. SOCEPEL. 01 ago. 2017. Disponível em: <https://socepel.com.br/?p=4130>. Acesso em: 16 jun. 2022.

PACHECO, J. A.; SOUSA, J. O (pós) crítico na Desconstrução Curricular. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 9, n. 18, p. 65-74, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8640744>. Acesso em: 02 fev. 2023.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 23-48, 2014.

PC Prende Suposto Falso Professor de Corrida de Rua em Cuiabá. Folhamax. 13 Abr. 2018. Disponível em: <https://www.folhamax.com/policia/pc-prende-suposto-falso-professor-de-corrída-de-rua-em-cuiaba/161058>. Acesso em: 25 abr. 2023.

PELLANDA, A. **Em 2019, a educação perdeu R\$ 32,6 bi para o Teto de Gastos**. Acervo Online. 26 abr. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-educacao-perdeu-r-326-bi-para-a-ec-95-do-teto-de-gastos/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

PEREIRA, R. Diversidade funcional: a diferença e o histórico do modelo de Homem-Padrão. **História, Ciência, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, jul./set. 2009, p. 715-728. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/9d7FrYfH46n8V9JPwGcQVTf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mai. 2022.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, Ed. Esp., n. 2, p. 17-31, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/nnumeroesp02/nnumeroesp02a03.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2023.

POZZOBON, M.; MAHENDRA, F.; MARIN, A. H. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 387-396, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/vCKgzC7TyrCzNyhyKVvZkrf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2022.

Primeiro aluno surdo da Ufopa conclui graduação em pedagogia apresentando TCC em Libras. G1 Santarém. 20 jun. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2019/06/20/primeiro-aluno-surdo-da-ufopa-conclui-graduacao-em-pedagogia-apresentando-tcc-em-libras.ghtml>. Acesso em: 04 abr. 2023.

Protesto e paralisações contra cortes na educação ocorrem em todos os estados e no DF. G1. 15 mai. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/cidades-brasileiras-tem-atos-contra-bloqueios-na-educacao.ghtml>. Acesso em 1 mai. 2022.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. O primeiro curso de graduação em letras língua brasileira de sinais: educação à distância. **ETD**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 169-185, jun. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v10n02/v10n02a14.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2023.

RAZEIRA, M. B. et al. Os motivos que levam à escolha do curso de licenciatura em educação física e as pretensas áreas de atuação. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, São Paulo, v. 13, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/4797>. Acesso em: 04 abr. 2023.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

RIBEIRO, G. **Especialistas pedem mais intérpretes de Libras em universidades; MEC aponta dificuldades**. Câmara dos Deputados. 29 ago. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/577880-especialistas-pedem-mais-interpretres-de-libras-em-universidades-mec-aponta-dificuldades/>. Acesso em: 04 abr. 2023.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Saiba o que é o capacitismo e porque é importante combatê-lo. UNIFOR. 26 out. 2021. Disponível em: <https://www.unifor.br/-/saiba-o-que-e-o-capacitismo-e-por-que-e-importante-combate-lo>. Acesso em: 04 abr. 2023.

SANTANA JÚNIOR, A. **Dia 01 de Setembro...** 1 set. 2020. Instagram: @profjujasantana. Disponível em: <https://www.instagram.com/profjujasantana/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SANTANA, A. P. A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Tamworth, v. 16, n. s1, p. 85-88, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12128>. Acesso em: 1 mai. 2022.

SANTOS, B. F. **Só 3 estados abrigam 45% das vagas em faculdades do Brasil**. Exame. 27 out. 2016. Disponível em: <https://exame.com/brasil/so-3-estados-abrigam-45-das-vagas-em-faculdades-do-brasil/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SANTOS, E. A. Profissão docente: Uma questão de gênero?. In: FAZENDO GÊNERO 8 – CORPO, VIOLÊNCIA E PODER. 8., 2008, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2008, p. 1-7. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/fg8/sts/ST8/Elizabeth_Angela_dos_Santos_08.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

SILVA, A. C. O. **Inclusão de alunos com surdez no curso de Educação Física da Universidade Federal de Rondônia**. Orientador: Luiz Gonzaga de Oliveira Gonçalves.

2020. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Rondônia, 2020.

SILVA, H. **Libras EF – Paraolimpíada**. Hellen Silva, 2020. 1 vídeo (2:19 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DEKnYXc78Hg>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SILVA, T. T. A política e a epistemologia do corpo normalizado. **Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, v.8, n.3, p. 3-15, dez. 1997. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/159>. Acesso em: 1 mai. 2022.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SILVEIRA, E. L. Pensar com Foucault: história, sujeito e discurso. **Cadernos Discursivos**, Catalão, v. 1 n. 1, p. 38 - 50, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ederson-Silveira/publication/266970838_PENSAR_COM_FOUCAULT_HISTORIA_SUJEITO_E_DISCURSO/links/544054db0cf2fd72f99dd5ef/PENSAR-COM-FOUCAULT-HISTORIA-SUJEITO-E-DISCURSO.pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.

SIMÃO, T. O. **Reflexões sobre como conciliar trabalho e estudo no Ensino Superior**. Orientador: José Amiraldo Alves da Silva. 2016. 48 f. Monografia (Graduação). Licenciatura em Pedagogia, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeira, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/6559>. Acesso em: 29 abr. 2023.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SKLIAR, C. et al. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SOLOMON, A. **Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade**. São Paulo: Schwarcz S. A., 2012.

SOUZA, B. G.; NASCIMENTO, R. R.; FRANCO, N. A produção de conhecimento sobre deficiências e Educação Física escolar nas regiões centro-oeste e norte do Brasil. In: ENCONTRO DE JOVENS PESQUISADORES DO CENTRO-OESTE E NORTE DO BRASIL E DA AMÉRICA LATINA - JOPEQAL, 2020, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: UFMT, 2020.

STELLING, E. P. et al. Pais ouvintes e filhos surdos: dificuldades de comunicação e necessidade de orientação familiar. **Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, v. 42, n.2, p. 15-25, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1304>. Acesso em: 01 jul. 2022.

VEIGA-NETO, A.; NOGUEIRA, C. E. Conhecimento e saber – apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, L. L. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 67-87. Disponível em: https://perdigital.files.wordpress.com/2011/04/livro_6.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

VIGGIANO, G. **3 pontos para entender por que o Brasil evoluiu (mas não muito) em educação. Galileu**. 4 dez. 2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2019/12/3-pontos-para-entender-por-que-o-brasil-evoluiu-mas-nao-muito-em-educacao.html>. Acesso em: 04 abr. 2023.

VILELA, P. R. **Sul e Sudeste concentram 91% dos municípios mais desenvolvidos**. Agência Brasil. 28 jun. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-06/sul-e-sudeste-concentram-91-dos-municipios-mais-desenvolvidos>. Acesso em: 13 jun. 2022.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Revista Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144>. Acesso em 14 set. 2018.

VISUAL TV BRASIL. **Entrevista "Visual" - Prof. Bruno Hassib**. VISUAL TV BRASIL, 2015. 1 vídeo (7:55 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jOQZgOsRis8>. Acesso em: 16 jun. 2022.

ZAIDAN, Z. **1º surdo a ensinar para alunos regulares, Édio agora vai aprender a falar**. Campo Grande News. 04 dez. 2013. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/1o-surdo-a-ensinar-alunos-regulares-edio-agora-vai-aprender-a-falar>. Acesse em: 16 jun. 2022.

APÊNDICES A, B e C – TCLE e Formulário

12/06/2022 23:31

Estimado professor,

Estimado professor,

Convidamos você para participar como voluntário da pesquisa de Mestrado Formação de Professores de Educação Física Surdos: histórias e trajetórias, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. A justificativa que nos leva a realizar esta pesquisa é a carência de estudos sobre a temática na área da Educação. Nosso objetivo geral consiste em analisar as histórias e as trajetórias de professores de Educação Física Surdos.

Caso você concorde em participar, seguiremos os seguintes procedimentos:

1. Aplicar um formulário que nos oportunize ter acesso a informações sobre você de cunho pessoal e escolar;
2. Posteriormente, conforme sua disponibilidade, agendar uma entrevista (através do Google Meet) com o intuito de aprofundar sobre as informações do formulário e conversar em relação ao seu processo de formação superior em Educação Física e sua inserção e atuação na vida profissional.

A entrevista será realizada na presença da equipe responsável pelo projeto de pesquisa (pesquisador e orientador) e de um intérprete de Libras. A entrevista será gravada, transcrita e, posteriormente, devolvida a você (a gravação e a entrevista escrita), para que possa avaliar a veracidade dos dados. Caso você julgue necessário, serão feitas alterações nos dados transcritos.

Como qualquer estudo científico, esta pesquisa apresenta alguns riscos mínimos, que envolvem a integridade psicológica, emocional ou intelectual dos participantes e a possibilidade de identificação dos mesmos. Na tentativa de evitar esses riscos, o anonimato de sua identidade durante as fases da pesquisa é fator essencial a ser cumprido, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde). Da mesma forma, na elaboração do formulário e do roteiro de entrevista tomamos todos os cuidados para que nenhuma situação constrangedora pudesse acontecer.

A sua participação é voluntária e você não terá nenhum gasto financeiro, também não receberá qualquer apoio monetário. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem estar sujeito a qualquer forma de prejuízo. Os dados produzidos na pesquisa estarão a sua disposição a qualquer momento e somente serão utilizados e divulgados com fins acadêmicos e científicos e com SUA PERMISSÃO. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido esse tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Todos esses esclarecimentos sobre a pesquisa integram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que encontra-se disponível em PDF em um link indicado ao final deste texto.

Pesquisador: Rodrigo Ribeiro Nascimento

Orientador: Neil Franco

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF) - Juiz de Fora/MG

E-mail: nascimento.ribeiro.rodrigo@gmail.com

Telefone: (32) 9-9124-6345

Para baixar este TCLE em formato PDF acesse o link abaixo:

https://docs.google.com/forms/d/10_sbHkLdpJmTpb-bScjGws0YDB9f9LDRgcLv8lvt/edit

1/12

https://drive.google.com/file/d/10cdJ84slGfsgvhGZEH37lvYtJ1M_Ce7Z/view?usp=sharing

***Obrigatório**

Tradução em Libras



<http://youtube.com/watch?v=HokUU9wC0kY>

[http://youtube.com/watch?](http://youtube.com/watch?v=HokUU9wC0kY)

Assinatura do pesquisador responsável

1. Ao clicar na opção abaixo, você declara que leu e compreendeu as informações acima e que concorda em participar da pesquisa. Se você não quiser participar, basta fechar essa página. *

Marcar apenas uma oval.

Li e concordo em participar da pesquisa

Identificação Pessoal

2. Qual é seu nome?

3. Qual é seu whatsapp?

4. Qual seu e-mail para contato?

5. Qual é sua data de nascimento? (Dia/mês/ano)

6. A qual gênero você se identifica?

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Prefiro não informar

Outro: _____

7. Qual orientação sexual você se identifica?

Marcar apenas uma oval.

Heterossexual

Homossexual

Bissexual

Assexual

Prefiro não informar

Outro: _____

8. Qual a cor/raça você se identifica?

Marcar apenas uma oval.

- Preta
- Branca
- Parda
- Amarela
- Indígena
- Outro: _____

9. Qual seu estado civil?

Marcar apenas uma oval.

- Casado
- Solteiro
- Separado
- Viúvo
- Outro: _____

10. Em qual cidade e estado você nasceu?

11. Onde você mora atualmente (cidade e estado)?

12. Com quem você mora atualmente?

13. Qual a forma de comunicação você mais se identifica?

Marcar apenas uma oval.

- Língua de sinais
 Comunicação oral
 As duas línguas

14. Qual a origem da sua surdez?

Marcar apenas uma oval.

- Genética
 No nascimento ou no parto
 Alguma doença ou acidente ao longo da vida

15. Quando você ficou Surdo?

Marcar apenas uma oval.

- Desde o nascimento
 Antes de 1 e até os 4 anos
 Dos 5 até os 10 anos
 Dos 11 até os 18 anos
 Após os 19 anos

16. Há mais pessoas surdas em sua família? Quem?

Formação escolar e acadêmica

17. Qual o nome da escola que você estudou na educação infantil?

18. Em qual cidade fica essa escola?

19. Essa escola é?

Marcar apenas uma oval.

Pública

Privada

Outro: _____

20. Você estudou em escolas diferentes na educação infantil?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

21. Qual o nome da escola que você estudou no ensino fundamental (1º ao 9º ano)?

22. Em que cidade fica essa escola?

23. Essa instituição é?

Marcar apenas uma oval.

Pública

Privada

Outro: _____

24. Você estudou em escolas diferentes no ensino fundamental?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

25. Qual o nome da escola que você estudou no ensino médio?

26. Em que cidade fica essa escola?

27. Essa escola é?

Marcar apenas uma oval.

Pública

Privada

Outro: _____

28. Você estudou em escolas diferentes no ensino médio?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

29. Em qual instituição de ensino superior você se formou como professor de Educação Física?

30. Em qual cidade fica essa instituição?

31. Essa instituição é?

Marcar apenas uma oval.

Pública

Privada

Outro: _____

32. Você se formou como professor de Educação Física em instituições de ensino superior diferentes?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

33. Em qual ano você se formou em Educação Física?

34. Qual a sua formação em Educação Física?

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelado
- Licenciatura
- Bacharelado e Licenciatura

Formação em outro curso superior

35. Você é formado em outro curso superior?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não *Pular para a pergunta 39*

Formação em outro curso superior

36. Qual é esse outro curso superior?

37. Em qual instituição você se formou nesse outro curso superior?

38. Em qual ano você concluiu esse outro curso superior?

Pós-graduação

39. Você possui pós-graduação?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pular para a pergunta 41*

Pós-graduação

40. Qual pós-graduação você cursou? (Pode marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

Especialização

Mestrado

Doutorado

Outro: _____

Atuação profissional na Educação Física

41. Você atua profissionalmente como professor de Educação Física?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pular para a pergunta 46*

Atuação profissional na Educação Física

42. Em qual nível educacional você trabalha?

Marcar apenas uma oval.

Educação infantil

Educação básica

Educação superior

Outro: _____

43. Em qual rede educacional você trabalha?

Marcar apenas uma oval.

- Rede pública
- Rede privada
- Rede privada e pública
- Outro: _____

44. Qual é o seu regime de trabalho?

Marcar apenas uma oval.

- Professor efetivado (concursado)
- Professor contratado
- Professor efetivado (concursado) e contratado
- Outro: _____

45. Qual é a sua carga-horária de trabalho semanal?

Dados para entrevista

46. Você conhece outros professores de Educação Física Surdos?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

47. Qual dia da semana você pode participar de uma entrevista? (Pode marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Segunda-feira
- Terça-feira
- Quarta-feira
- Quinta-feira
- Sexta-feira
- Sábado
- Outro: _____

48. Em qual horário?

Marque todas que se aplicam.

- Manhã
- Tarde
- Noite

Agradecemos sua participação nesta pesquisa!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários