

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS: UMA REFLEXÃO SOBRE OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL

Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento
Doutora em Educação pela PUC-Rio
Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ
Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva
Doutora em Educação pela UNICAMP
Professora adjunta do Curso de Pedagogia do INES

Assistimos nos últimos anos, no Brasil, a um movimento, tanto no âmbito do poder público, como no âmbito dos movimentos sociais, no sentido de se implementar uma política para a educação especial. Como fruto desse movimento, temos a publicação recente da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Tal documento prevê que a formação do professor para atuar na modalidade do ensino especial deve ser obtida em cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada, seguindo as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e deve contemplar a concepção de educação especial que passa a desenvolver suas ações de forma complementar ou suplementar a educação comum e não mais de forma substitutiva (BRASIL, MEC / SEESP, 2008).

No âmbito da educação de surdos, destaca-se a recente publicação da “Lei de Libras” – Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 – que determina a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular em todos os cursos de formação de professores no Brasil.

Com a intenção de compreender os modos como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuam na educação de surdos, vivem o trabalho pedagógico e a profissão docente, bem como de conhecer as formas como esses profissionais avaliam suas formações para a atuação nesse campo e ainda suas necessidades atuais de formação continuada, vimos desenvolvendo desde 2008, com apoio da FAPERJ, a pesquisa **Os desafios da profissão docente na contemporaneidade e suas implicações em projetos de formação inicial**.

Do ponto de vista das ferramentas do trabalho, o recurso metodológico privilegiado foi o da entrevista. Assim realizamos onze (11) entrevistas com todas as professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola especial

de educação de surdos e cinco (5) entrevistas com professores que atuam numa escola inclusiva da rede regular de ensino.

O presente texto tem por objetivo apresentar alguns dos resultados dessa pesquisa no que se refere às demandas que se originam do exercício da profissão nos dias atuais e às necessidades de formação, com vistas à reflexão sobre os currículos de formação inicial de professores que atuarão na educação de surdos, numa perspectiva inclusiva.

Partiremos das principais dificuldades apontadas pelas professoras entrevistadas e da percepção que têm de suas formações, para apontarmos alguns elementos necessários à reflexão sobre os currículos de formação inicial de professores.

Os professores e seus principais desafios

Todo o exercício profissional está sujeito ao desenvolvimento de grandes experiências, muito bem sucedidas, mas há a possibilidade de encontrarmos barreiras, entraves e dificuldades. No exercício do magistério, essas dificuldades podem estar vinculadas às questões relacionais, estruturais e pedagógicas.

Ao analisar as narrativas das professoras entrevistadas, percebemos que as maiores dificuldades pedagógicas encontradas na educação de surdos, dizem respeito à comunicação e, mais especificamente, a construção de uma ou mais línguas – a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), por parte dos alunos surdos.

Segundo as professoras¹ da escola especial, alguns fatores contribuem para agravar essa situação: o pouco domínio da língua de sinais pelos alunos, a falta de colaboração das famílias e a falta de organização pedagógica. Os professores da escola regular que trabalham numa perspectiva inclusiva também destacaram o ensino da Língua Portuguesa, como um dos maiores desafios ao trabalho docente, principalmente no que se refere à necessidade constante de despertar o interesse das crianças pela leitura. Segundo estes, a falta de um trabalho coletivo, a ausência de materiais didáticos adequados e, sobretudo, a falta de diálogo entre as crianças e suas famílias são fatores determinantes para o problema.

Eles têm, na maioria das vezes, um déficit cognitivo, porque ele não aprendeu a língua lá no berço... Uma criança com dois anos, ela já tá te contando muita coisa, com três anos ela tá narrando filme e fazendo muita coisa com a língua... Porque o ambiente social e de comunicação

¹ No caso da escola especial utilizaremos a forma feminina porque todas as professoras são mulheres.

dos surdos acaba sendo limitado. Eles, na maioria das vezes, não têm com quem conversar dentro da própria casa... (professor Rui – escola Y)

Algumas professoras apontaram, em seus relatos, que a grande dificuldade para o exercício da docência reside no trabalho com a Língua Portuguesa como L2, ocasionada, sobretudo, pela falta de conhecimento acerca de metodologias mais apropriadas a esse tipo de trabalho. É o que se vê, por exemplo, nos seguintes depoimentos:

O maior nó é Língua Portuguesa (Angélica)

Dificuldade é que eles não conhecem as palavras. Não têm vocabulário. (Aline)

Às vezes, a gente no início... fica só na língua dos sinais e não se atém em puxar para a escrita. Como retornar? Como fazer essa ponte, essa volta? [...] A gente tem que voltar. Puxa, será que isso é bom? Saber avaliar. Então a minha questão, basicamente, continua sendo essa. Sinto falta ainda aqui... Por exemplo, tem a oficina de Matemática..., que é excelente. Uma pessoa da equipe que dá embasamento, e mostra pra gente e para os alunos a teoria ali na prática. Em Português, a gente continua discutindo muita coisa. E vai, e volta. [...] Mas o que sinto muito falta é de se discutir melhor a Língua Portuguesa. (Adriana)

Considerando que a perspectiva bilíngue para a educação de surdos é adotada pelas duas instituições investigadas, buscamos compreender como os professores das duas escolas se posicionam diante dessa perspectiva e enfrentam o desafio do ensino da Língua Portuguesa como L2. Cabe destacar que a perspectiva bilíngue compreende o ensino das disciplinas em Língua de Sinais (língua de instrução dos surdos) e o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

No âmbito da escola especial, percebemos que nem todas as professoras, todas com uma longa trajetória profissional, acreditam na eficácia dessa proposta. Observamos que algumas delas consideram que a perspectiva oralista, utilizada na escola em alguns períodos de sua história, era mais eficaz. Porém, essas professoras demonstraram ter receio de se posicionar, devido à incorporação quase exclusiva do discurso bilíngue pelo corpo docente e pela instituição em que trabalham.

A realidade atual, com um número significativo de produções científicas e as múltiplas reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem dos surdos, aparece para muitas professoras da escola especial como um “choque”, em virtude das transformações muito rápidas, ou mesmo como um “show de modernidade”², o que as

² Expressão usada por uma professora.

leva a adotar uma prática educacional tradicional, segundo os moldes oralista³ ou da comunicação total⁴, travestidos de bilingüismo.

Eu abro a boca aqui, quase apanho. Mas antigamente, os alunos daqui, apesar do oralismo, de algumas crianças não conseguirem falar, eles faziam concurso público e passavam. (Selma)

É. Então eu realmente... vejo que antigamente os surdos tinham mais, como vou dizer? Eles aprendiam. Acho que hoje essa metodologia nova é muito difícil. Eles não conseguem aprender, eles não conseguem ler. Coisa que antigamente... Eles tinham mais. (...) Só que, o que acontece: se todo mundo acredita numa coisa nova, você tem que tentar a modernidade. (Aline)

Uma possível interpretação desses dados vai na direção de que tais relatos constituam uma forma de valorizar suas atuações no passado a partir da narrativa da trajetória profissional. Compreende-se aqui, com apoio em Bourdieu (2007) que, ao narrar um fato passado, o indivíduo pode transpor seu *habitus*⁵ e sua expectativa diante da realidade, com uma visão positiva da época. Em outras palavras, ao relatar as situações vividas, o narrador aproveita para “passar a limpo o passado e construir um todo coerente, onde se mesclam situações reais e imaginárias” (KENSKI, 1994, p. 109). Nessa perspectiva, as memórias “não podem ser consideradas como estatutos da verdade (...), mas como uma visão do passado a partir do momento presente” (KENSKI, 1994, p. 109).

Bourdieu considera três momentos como cruciais para a constituição do *habitus*, a saber: a socialização familiar (*habitus* primário), a socialização escolar (*habitus* secundário) e a socialização profissional (*habitus* terciário). Nessa perspectiva, além das trajetórias familiares e escolares, é importante analisar as experiências de trabalho como fonte das disposições profissionais. Assim, compreende-se que essas narrativas das trajetórias profissionais estão carregadas de um esforço para dar um sentido ao que aconteceu no passado, a partir dos sentimentos e expectativas do momento presente.

³ Oralismo é compreendido como uma prática normalizadora da surdez que visa o ensino da língua oral por meio de treinamentos fonoaudiológicos. Na educação, a perspectiva oralista, frequentemente, ignora as especificidades dos surdos nos processos de ensino-aprendizagem.

⁴ A comunicação total é aqui entendida como o lançamento de diversos recursos comunicativos (uso de gestos, língua de sinais, desenhos, língua oral e mímicas) para dar conta de transmitir mensagens a um interlocutor surdo. Na educação acredita-se que esta proposta possa trazer choques entre o objeto e objetivos pedagógicos principalmente pela falta de direção na constituição da linguagem.

⁵ O *habitus* é um conjunto de disposições subjetivas estruturadas no sujeito, segundo a maneira como este internalizou as estruturas objetivas nas quais viveu um processo de socialização determinado. Estas disposições estruturam as categorias de percepção e de apreciação que orientam as ações do sujeito no campo, tal como nos mostra esta passagem de Bourdieu: “o *habitus* toma a forma de um conjunto de relações históricas ‘depositadas’ nos corpos individualmente, sob a forma de esquemas mentais e corporais de percepção, de apreciação e de ação” (1992, p. 24).

O que se vê é que o “embate” entre as perspectivas oralista e bilíngue para a educação de surdos ainda ocupa um papel central na reflexão pedagógica das professoras que entrevistamos e na cultura da escola especial em que atuam. Verificamos, a partir dos relatos dessas professoras e da literatura disponível, que esse embate, quase sempre muito tenso, tem marcado a história da instituição onde essas professoras trabalham. A esse respeito, Rocha (2009), em recente trabalho apresentado como tese de doutoramento, destaca que defensores da corrente gestualista (adeptos do ensino pautado na Língua de Sinais), no entusiasmo exacerbado por defender e valorizar seus ideais e concepções político-pedagógicas, acabam por “apagar” a historicidade da época em que a educação de surdos tinha como principal objetivo o ensino da linguagem oral (perspectiva oralista), num cenário de educação geral, permeado pelo ideário escolanovista, cujo mote principal era a busca da democratização da escola, através de seus procedimentos pedagógicos. Para a autora, a centralidade que esse embate vem assumindo na história da educação de surdos opera inúmeros apagamentos, o que compromete a percepção das interações do campo da educação de surdos com o da educação geral.

Nesse sentido, a autora assinala:

A recorrente tensão do campo da educação de surdos – protagonizada pelo embate entre os defensores do ensino através da linguagem oral e os defensores de ensino através da língua de sinais – tem sido apresentada de modo antitético e posicionada em defesa do ensino através da Língua de Sinais. Esse percurso de narrativa crítica vem assumindo uma perspectiva de história–tribunal, numa lógica de opressores (ouvintes/oralistas) versus oprimidos (surdos/gestualistas). Os pioneiros da educação de surdos, dentre eles o francês Jean-Marie Gaspar Itad (1755/1838), são apresentados, hoje, como anacrônicos em seus tempos, por não corresponderem às atuais formulações dessa perspectiva teórica que vem se constituindo na educação de surdos desde os anos noventa do século passado (ROCHA, 2009, 28).

Pelo conjunto dos relatos, observamos que, mesmo apresentando discursos voltados para uma educação bilíngue, muitas professoras não acreditam no que estão falando e fazendo. A esse respeito, uma professora assinala:

(...) E, eu acho que algumas pessoas, eu acho que porque acaba refletindo na sua ação dentro de sala de aula tudo o que você acredita. (...) Se você acredita que, assim, é uma aula mais tradicional, você tem uma postura mais tradicional também. Se você acredita numa linha mais oralista, você, nas suas atitudes, nas suas aulas, você vai colocar isso. Se você acredita, não é porque te mandaram você é bilinguista, mas se você acredita que o processo oralista, vai dar certo... talvez o bilinguismo nem vai dá certo dentro da tua turma, mas assim, a sua postura, a sua forma de ensinar, vai influenciar na linha que você tá acreditando. (Angélica)

Muitas vezes, durante as entrevistas, percebemos que essas diferentes posições dão origem à existência de grupos, no interior do corpo docente, nos quais os membros compartilham dos mesmos ideais educacionais e tentam implantar novas metodologias de ensino, voltados para uma maior eficiência do trabalho que realizam.

Observamos também, no caso da escola especial, que nenhuma das professoras entrevistadas se considera bilíngue. Algumas afirmam que o curso de Libras, feito por elas, lhes deu apenas uma noção dos sinais, ainda lhes faltando conhecimentos maiores sobre a estrutura da língua.

De fato, a educação bilíngue ainda parece ser um projeto utópico visto que, para uma parcela das professoras, o oralismo é considerado melhor do que o bilinguismo para a educação de surdos. Porém, não podemos desconsiderar que, embora inseridas na perspectiva da educação especial dos surdos, essas professoras estão enraizadas por uma formação que não considerava as diferenças no processo educativo e viam a normatização como um modo de inserir os surdos na sociedade. O que constatamos foi que, mesmo sendo esta, uma escola especial para surdos, durante muito tempo a Língua de Sinais não era considerada como algo relevante e por muito tempo as interações foram realizadas pela oralidade, colocando os alunos surdos em extrema desvantagem.

Com a oficialização da LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil, regulamentada pela Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e pelo decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e com o impulso na produção científica acerca da surdez, muitas professoras passaram a reconhecer a perspectiva bilíngue, como a mais adequada.

Apoiadas em Fernandes (2006, p. 3), podemos afirmar que, quando bem compreendida e aplicada, a educação bilíngue pode resultar em efetiva aprendizagem e interação com o meio social (seja entre surdos ou ouvintes).

(...) a educação bilíngue para os surdos é, de longe, um projeto ainda utópico na grande maioria das escolas. Isso se deve ao fato de que a educação bilíngue não só impõe a necessidade de um novo olhar sobre os surdos, mas, sobretudo, porque envolve a transformação da situação monolíngue da escola, fundada na Língua Portuguesa.

Porém é perceptível no conjunto dos relatos que, embora a maioria das professoras tente fazer o melhor dentro dessa perspectiva, elas a desconhecem em muitos aspectos, o que causa certo desconforto profissional.

No que se refere aos professores da escola regular que trabalham numa perspectiva inclusiva, verificamos que eles também apontam as dificuldades

comunicativas como as maiores que enfrentam. Contudo, a totalidade desses professores manifestou uma crença inquestionável nas possibilidades de sucesso do trabalho que estão desenvolvendo:

Acredito que todos os meus alunos se formarão se for desejo deles se formar, porque potencial para isso todos eles têm, todos, sem exceção (Marina)

Para o enfrentamento dessa dificuldade comunicativa, são muitas as estratégias utilizadas pelos professores. Rui, por exemplo, assinala:

Eles chegam na escola primeiro pra conversar e depois pra estudar... Então geralmente eu deixo eles chegarem primeiro em sala de aula, conversam cinco minutos, aí ficam lá enquanto eu vou me ajeitando, depois eu vou, chamo atenção, vamos lá, conto uma piadinha ou outra de vez em quando, aí agora vamos pro sério, pronto. E a gente consegue conduzir muito bem. Eu acho que é o fato de você ter como conversar mesmo.

Para esse professor, entre outros, é fundamental para o processo educacional que a comunicação se estabeleça, pois, de acordo com os conceitos bakhtinianos, faz-se necessário permitir que os alunos surdos narrem-se em sinais e sejam acolhidos por uma escuta também em sinais. Faz-se necessário uma relação dialógica, em sua primeira língua (Língua de Sinais) para a construção de conceitos/significação e para que os surdos possam construir conhecimentos de mundo e, posteriormente adquirir uma segunda língua (no caso dos surdos brasileiros, a Língua Portuguesa). Para Bakhtin (1995 p.112) “não existe atividade mental sem expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”.

Essa perspectiva foi enfatizada pelos professores que destacaram que um dos maiores desafios corresponde a desvendar a lógica do pensamento dos surdos, reconhecendo a necessidade de dialogar com os estudantes em LIBRAS, a fim de perceber quais as especificidades a serem consideradas no processo educacional. Contudo, a maioria dos professores reconhece que essa é uma tarefa complexa, pois exige uma fluência em LIBRAS, nem sempre real. Nesse sentido alguns professores destacaram a necessidade de se manter relações efetivas com os alunos e com a comunidade surda, mesmo quando fora da escola. A maioria dos professores por nós entrevistados confirma essa perspectiva desafiadora da educação de surdos, reconhecendo o grande desafio que têm nas mãos como formadores dessas crianças.

Segundo esses professores, um dos fatores que tem contribuído para a superação das dificuldades comunicativas é a vontade incessante de aprender, estudar e refletir coletivamente para aprimorar o trabalho. Nessa instituição todos os docentes

entrevistados têm a consciência de que não existe uma única fórmula para educação de surdos e que os caminhos devem ser encontrados coletivamente.

Todas as teorias estão aqui. Teno, li, conheço. Como? Busco, pesquiso, ensino, tento ver se essa teoria se encaixa ou não com aquela realidade daquela turma... Não com o surdo, porque não existe uma só teoria que atenda ao surdo, porque também não existe só um surdo. Existem milhares de surdos e cada surdo é um surdo, assim como cada criança é uma criança. (Paula)

A gente tem as quartas-feiras pra planejar, sempre em grupo. A Selma acompanha a gente, que é a nossa orientadora pedagógica, que planeja isso sempre às quartas-feiras. Além disso, a gente tem reuniões bilíngues uma vez por mês em que o grupo todo se reúne e isso acaba funcionando pra que isso aumente a nossa prática [...] Eu acredito que a proposta dessa escola é uma proposta muito boa, tem tudo pra dar certo. Mas, como todas as escolas, a gente precisa formar professores e a gente tem trabalhado nessa direção com os professores em formação e eles fazem formação em serviço. (Rui)

Pelos dados obtidos nas duas escolas, é possível pensar na estrutura organizacional como um determinante importante para a forma como os professores vivem o seu trabalho. As professoras da escola especial destacaram a falta de oportunidades de uma formação continuada, que tenha como eixo as dificuldades encontradas na prática cotidiana, da falta de um trabalho mais coletivo e de uma coordenação pedagógica mais atuante.

Todos os docentes entrevistados reconheceram a formação continuada como fundamental para o aprimoramento profissional, o que tem sido apontado, de forma recorrente, pela literatura como um fator primordial para um trabalho pedagógico bem sucedido. Em uma revisão da literatura acerca das escolas eficazes, Mello (1993), por exemplo, destaca, como uma das características apontadas pelos diferentes estudos, a existência de estratégias de formação continuada que envolvam o conjunto da equipe escolar. Segundo a autora, os estudos apontam que o bom professor se forma por meio de um processo permanente de formação, de preferência dentro da sala de aula e da escola.

Destacamos, nesse sentido, a importância da formação continuada dos professores, acreditando que, para que o bilinguismo passe de uma intenção manifestada no projeto pedagógico para o cotidiano da prática docente, é preciso um esforço no sentido de promover um processo de construção coletiva do conhecimento acerca do bilinguismo e do ensino da Língua Portuguesa escrita como L2, do qual participe todo o corpo docente.

A respeito desse processo de construção coletiva, Tardif (2000, p. 112) assinala que o trabalho cotidiano do professor “não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”. Essa perspectiva é o que se vê, por exemplo, no seguinte trecho da entrevista de Adriana, que trabalha na escola especial:

Acho que está faltando organizar, intra-setor, a questão assim: ah, por ano, por série. No ano que vem vai ser por ano. Discutir mais assim: olha, a característica da turma de 1ª série é essa, então a gente tem que dar um embasamento maior nessa questão, Acho que a minha maior dificuldade então, resumindo, seria discutir mais com o grupo de professores.

A prática docente possibilita, no enfrentamento das questões cotidianas, além da utilização de conhecimentos, também a recriação transformadora do trabalho e a produção de saberes e experiências construídos no seu interior. Collares, Moyses e Geraldi (1999, p. 208) ressaltam que o processo de formação continuada “implica redefinir radicalmente o modo de relação do sujeito com o conhecimento, introduzindo no conceito de formação a fluidez dos processos constitutivos. Como nem sujeito nem conhecimento são fixos e a-históricos, é preciso tornar o constante movimento – a história – como lugar de constituição de ambos”.

Tanto a formação continuada como a formação inicial são momentos cruciais para formar os professores e professoras que irão atuar na educação de surdos, seja esta inclusiva como propõem as políticas públicas de educação, seja esta especial, como defendem alguns pesquisadores.

As dificuldades apontadas pelos professores entrevistados nos desafiam a pensar nas demandas que se originam da prática para a formação inicial dos professores para atuarem na educação de surdos e na importância de uma maior aproximação entre os professores em exercício e os que concebem os currículos de formação docente.

Para entendermos melhor esse sistema de formação de professores que até o momento não abraçou os problemas da educação especial, conseqüentemente da educação de surdos, trataremos a seguir um breve histórico do contexto da formação de professores no Brasil, com vistas a pensarmos o que seria necessário no âmbito dos currículos de formação inicial.

A formação de professores no Brasil – caminhos para atender a escolarização de surdos

O ensino superior brasileiro vem sofrendo grandes transformações nos últimos anos – abrangendo desde a ampliação do acesso, que vem acompanhada do aumento do número de instituições privadas de ensino superior, até a implementação de uma série de medidas legais tais como a criação de diretrizes curriculares para os diferentes cursos superiores e a implementação de processos de avaliação de cursos e instituições de ensino superior.

Um grande marco nestas transformações foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), que normatizou uma hierarquia dentro do ensino superior quando classificou as instituições em: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades e institutos superiores de educação. Destaque-se aí a questão da formação de professores, pois se estabeleceu como *locus* privilegiado para essa formação o nível mais baixo da hierarquia – os institutos superiores de educação.

Este fato não surge isoladamente no cenário nacional, já que os cursos de formação de professores, através das diversas licenciaturas e mais especificamente do curso de Pedagogia, vem, ao longo do tempo, sofrendo com a falta de identidade própria e com o desprestígio no meio acadêmico.

O Curso de Pedagogia foi criado no Brasil junto com as licenciaturas, com o objetivo de preparar os docentes para a escola secundária, através do Decreto-lei nº 1190, de 1939. Este curso visava formar bacharéis e licenciados seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos.

Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação, função muito indefinida, que reforça a falta de identidade do curso e não contribui para a constituição de um perfil de egressos. Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o Curso Normal, entretanto esse espaço estava franqueado a todos os portadores de diploma de ensino superior. Sendo assim o licenciado em Pedagogia não tinha nenhuma área de atuação que lhe fosse própria.

Essa organização do Curso de Pedagogia perdurou até 1969, quando este foi reorganizado, sendo então abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura e criadas as “habilitações”, em cumprimento ao que acabava de determinar a lei nº 5540/68. O Curso de Pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados

“especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar e inspetor escolar), formando também docentes para atuarem nas disciplinas e atividades pedagógicas do Curso Normal. Na verdade, não houve mudança na concepção do curso, pois de um lado o curso formava profissionais para atuarem dentro da sala de aula, bem como o antigo modelo, inclusive a formação era para atuar no mesmo espaço escolar, a saber, os cursos normais e por outro lado formava técnicos / especialistas de educação que iriam atuar em diversos espaços escolares, sem, no entanto, poderem atuar como docentes na sala de aula.

A LDB (lei nº9394/96) trouxe uma nova discussão sobre o Curso de Pedagogia nas suas duas vertentes; especialista e professor. Por um lado propôs um novo lócus da formação do especialista, quando em seu art. 64 diz que “A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”. Por outro lado, criou uma nova instância, os Institutos Superiores de Educação, para a formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (art. 63). A lei não extinguiu o Curso de Pedagogia, mas suscitou uma enorme discussão sobre o seu papel e o lócus da formação do professor.

O lócus de formação do especialista é foco de discussão de várias áreas do conhecimento. Na área do direito, por exemplo, percebemos que os especialistas são formados apenas no âmbito da pós-graduação, sendo a graduação responsável por uma formação mais generalista, já na área das exatas, como nos cursos de engenharia, percebemos que a formação do especialista se dá dentro do curso de graduação. Já a medicina, segue um modelo particular, pois na graduação a formação é generalista, mas para que o profissional possa atuar em uma especialidade é necessário que ele faça residência médica, sendo este o espaço para a formação dos especialistas.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, propõe a formação de um pedagogo generalista. Entretanto essa formação se diferencia da proposta apresentada no nascedouro dos cursos de Pedagogia, quando ela aponta que a base deste curso é a docência na educação básica, incluindo a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e os cursos de ensino médio na modalidade Normal. A docência é entendida como a base da formação, mas vem articulada ao planejamento e organização

da escola, à gestão do trabalho pedagógico, à pesquisa e ainda às atividades pedagógicas exercidas em espaços não escolares. Com as novas diretrizes cria-se, ou tenta-se criar, uma identidade profissional para os egressos dos cursos de Pedagogia.

O novo cenário que se estabelece, as demandas sociais que se apresentam nos dias atuais e a conseqüente inclusão de novas temáticas aos discursos pedagógicos propõem uma reflexão acerca dos diversos conhecimentos que são muito próprios do campo educacional e que não são trabalhados no Curso de Pedagogia, que se estabeleceu a partir das novas diretrizes, como por exemplo os conhecimentos voltados para a educação de surdos.

Quanto a esse tema, que nos interessa diretamente, percebemos já um grande avanço, através do decreto 5626/05 que estabelece a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. Entretanto, a oferta da disciplina Libras é obrigatória em apenas um semestre, o que não se constitui como tempo suficiente para a aprendizagem de uma segunda língua, mas que se configura como um importante veículo de informação sobre a existência dessa língua, antes de tudo e ainda, como o início de um processo de sensibilização para as questões que envolvem a comunicação com o surdo e as possíveis estratégias para sua escolarização.

Considerações finais

Estamos vivenciando um momento, no campo da educação de surdos, em que as convicções presentes nos diferentes discursos pedagógicos estão sendo colocadas em cheque.

Verificamos a profunda insatisfação dos docentes entrevistados com o trabalho que realizam, já que não existe o domínio das técnicas que garantiriam o desenvolvimento da linguagem oral pelos alunos (oralismo), nem uma produção de conhecimentos acerca de metodologias que assegurem os procedimentos pedagógicos adequados à abordagem bilíngue, caminho apontado na atualidade como mais favorável à aprendizagem dos discentes surdos.

Percebemos que nenhuma das correntes teóricas, que travam há anos uma batalha pela hegemonia de suas concepções no ensino de surdos, contemplou, até o momento, o efetivo acesso dessas crianças e jovens aos conhecimentos que integram os currículos escolares, com sérias conseqüências para a inclusão social desse segmento. O

que se constata é que a exclusão tem se abatido de forma decisiva sobre essas crianças, independentemente de estarem inseridas no ensino regular ou no ensino especial.

Pesquisas têm demonstrado que a educação especial “tem excluído, sistematicamente, grande parcela de seu alunado sob a alegação de que esta, por suas características, não possui condições para receberem o mesmo nível de escolarização que as crianças que não apresentam deficiência” (BUENO, 2001, p. 4).

Por outro lado, a simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, sem qualquer tipo de apoio ou assistência aos profissionais que ali atuam, tem redundado no fracasso escolar dessas crianças.

Introduzida, no Brasil, na década de 1990, a educação bilíngue para surdos vem se desenvolvendo de forma incipiente, a partir da introdução de intérpretes de LIBRAS, responsáveis pela mediação entre surdos e ouvintes (PEDREIRA, 2008). O que algumas pesquisas têm constatado é que a simples presença dos intérpretes nas salas de aula não tem sido suficiente para garantir aos estudantes surdos, a aquisição da Língua de Sinais, o acesso ao conhecimento e muito menos a aprendizagem da Língua Portuguesa como uma segunda língua (PEDREIRA, 2008).

Instigadas por essas constatações e a partir das análises realizadas, buscamos identificar alguns elementos para se pensar a formação inicial e continuada de professores para a atuação na educação de surdos.

No que se refere à formação inicial, a literatura tem apontado a falta de uma política de formação de professores, quer para a atuação no ensino regular, quer para o ensino especial. Se, por um lado, sabemos que grande parte dos professores do ensino regular não possui preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes, por outro lado, observamos que a formação dos professores para o ensino especial está centralizada na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências (BUENO, 2001).

Acreditamos que, por conta das especificidades linguísticas e metodológicas (que, de acordo com FERNANDES, 2006, abarcam aspectos funcionais, lexicais e gramaticais) dos surdos, um caminho possível para a formação do docente para a atuação nesse âmbito, seria uma formação em nível de especialização.

Assim, a finalidade no nível da graduação residiria fundamentalmente em oferecer uma formação teórica sólida e uma formação adequada no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos, que envolva tanto o “saber” como o “saber fazer” e oferecer uma formação que possibilite aos docentes analisar,

acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças, entre elas a das crianças com necessidades educativas especiais (BUENO, 2001).

Nessa perspectiva, ficaria para o nível da especialização oferecer uma formação voltada para as características, as necessidades e os procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais. No caso da educação de surdos, oferecer uma formação que possibilite aos docentes compreenderem com maior aprofundamento as necessidades do alunado surdo, inclusive desenvolvendo as habilidades linguísticas – tornarem-se bilíngues, bem como as perspectivas teórico-metodológicas que possam dar suporte a uma prática pedagógica voltada para a efetiva aprendizagem da Língua Portuguesa, assim como dos demais conteúdos.

No âmbito da formação continuada, identificamos que o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, vem adotando um discurso recorrente no sentido de apoiar, promover e executar cursos de formação continuada para seus professores. Uma iniciativa que poderia surtir benefício à prática pedagógica seria a implementação de parcerias entre as instituições escolares que atendem crianças e jovens surdos e as universidades (como *lócus* privilegiado de produção do conhecimento) que já apresentem propostas diferenciadas de formação de professores para a atuação na educação desse segmento.

Aliar o conhecimento experiencial dos professores ao conhecimento produzido no âmbito da universidade poderia apontar para um caminho teórico-metodológico na área da educação de surdos que poderia vir a corroborar para um ensino mais reflexivo e de melhor qualidade.

Bibliografia

BOTELHO, P. Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL, MEC / SESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>, 2008. Acesso em fev. 2009

BUENO, José Geraldo S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Publicado em <http://www.educacaoonline.pro.br>, 2001. Acesso em 01/10/2007.

COLLARES, C. L. A., MOYSES M. A. A. e GERALDI, J. W. Educação Continuada: A política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**. Campinas, CEDES, n. 69, 202-219, 1999.

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FAVORITO, W., FREIRE, A. M. F. e SOUSA, R. O ensino de Português para surdos: o texto didático e as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN). Revista Online da Bibl.Prof. Joel Martins, Campinas, v.02, n.3, p. 19-26, jun. 2001.

GOTTI, Marlene de O. (1991). **Português para deficientes auditivos**. Brasília: Edunb, 1991, 152p.

PEDREIRA, Silvia. Porque a palavra não adianta: um olhar sobre a inclusão escolar de surdos/as numa perspectiva intercultural. Em XIV encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. CD ROM 1 Anais. Porto Alegre: 2008.

QUADROS, Ronice Müller de e SCHMIEDT, Magali L.P. **Ideias para ensinar Português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856 / 1961)**. Tese de doutorado. PUC – Rio, RJ, 2009.

SALLES, Heloisa Maria M. L. [et al]. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos - Caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.