

A PROFISSÃO DOCENTE E A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS: DEMANDAS E DIFICULDADES

Ana Luísa Antunes¹

Maria das Graças C. de Arruda Nascimento²

RESUMO:

O artigo tem por finalidade apresentar parte dos resultados da pesquisa intitulada “Os desafios da profissão docente na contemporaneidade e suas implicações em projetos de formação inicial”, que foi desenvolvida pelo GEPROD (Grupo de estudos e pesquisas sobre a formação e a profissão docente), no âmbito do Curso Bilíngüe de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, de abril de 2008 a agosto de 2010. A pesquisa teve por finalidade refletir sobre a profissão docente, analisando as demandas que se originam do exercício dessa profissão, em espaços de educação de surdos, e suas implicações para os currículos de formação inicial de professores. O presente texto se dispõe a fazer uma análise das dificuldades encontradas pelos docentes e apontar algumas das alternativas que têm sido desenvolvidas para dar conta do cotidiano escolar, no âmbito da educação de surdos. Para tal, foram realizadas entrevistas semi estruturadas com dezesseis professores de duas instituições, uma federal, localizada no município do Rio de Janeiro e outra da rede municipal de Niterói, que atuam na educação de surdos, respectivamente numa perspectiva especial e inclusiva. A análise deste heterogêneo grupo de professores nos apontaram para a importância da produção e socialização de conhecimentos científicos na área da educação de surdos, para a necessidade de implementação de ações de formação continuada, para a relevância do trabalho coletivo e do compromisso político-pedagógico dos responsáveis pelos sistemas de ensino, das instituições e dos próprios docentes para que estes garantam uma educação de qualidade aos discentes.

Palavras-chaves: escolarização de surdos - prática docente - formação continuada – trabalho coletivo.

Introdução:

O presente artigo tem por finalidade discutir algumas das questões suscitadas a partir dos resultados da pesquisa intitulada “Os desafios da profissão docente na contemporaneidade e suas implicações em projetos de formação inicial”, que foi desenvolvida pelo GEPROD (grupo de estudos e pesquisas sobre a formação e a profissão docente), no âmbito do Curso Bilíngüe de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, de abril de 2008 a agosto de 2010.

¹ Graduada em Pedagogia pelo INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), mestranda em Educação pela PUC – Rio. E-mail: ana.antunes2010@gmail.com.

² Doutora em Educação pela PUC-Rio, professora da Faculdade de Educação da UFRJ. E-mail: mgracasnascimento@oi.com.br.

A pesquisa teve por finalidade refletir sobre a profissão docente, analisando as demandas que se originam do exercício dessa profissão, em espaços de educação de surdos, e suas implicações para os currículos de formação inicial de professores.

Considerando que o trabalho docente é um trabalho de natureza relacional, marcado pela relação face a face e que a atividade do professor se define tanto por aquilo que ele sabe como por aquilo que ele é (CANÁRIO, 1998), para a análise dos dados, nos valem do conceito de *habitus*, formulado por Pierre Bourdieu, compreendido como uma matriz de percepção, de apreciação e de ação que se realiza em determinadas condições sociais (MARTINS, 1990).

Para Bourdieu (1983, 2003), as disposições que orientam as práticas dos agentes constituem o *habitus*, que é adquirido durante os processos de socialização nos diferentes espaços sociais nos quais o sujeito esteve inserido: familiar, escolar, profissional, etc.

Optamos por trabalhar com professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atuavam na educação de surdos em diferentes perspectivas: especial e inclusiva. Assim, a escolha do campo de pesquisa recaiu sobre professores de uma escola especial da rede federal e de uma escola inclusiva de uma rede municipal, ambas no Estado do Rio de Janeiro. A escolha dessas escolas se deu em virtude do reconhecimento social dos trabalhos que nelas se desenvolvem, no âmbito da educação de surdos. A seleção do campo de pesquisa se deu ainda em decorrência das opções metodológicas assumidas pelas duas escolas, que apontam para a educação bilíngue como a mais adequada ao processo de aprendizagem dos surdos, o que vem ao encontro das recentes políticas públicas voltadas para o atendimento a essas crianças e jovens.

Foram, assim, realizadas entrevistas semi-estruturadas com 16 professores, que atuavam na educação de surdos, sendo 11 professoras da instituição que desenvolve seu trabalho na perspectiva da educação especializada e cinco professores da instituição da rede regular de ensino de Niterói. Cabe destacar que as 11 professoras da escola especial entrevistadas correspondem a todas as professoras efetivas que atuavam no primeiro segmento do ensino fundamental dessa escola. Na escola regular, uma das professoras tinha dupla jornada de trabalho, o que permite afirmar que as entrevistas foram realizadas com os professores de seis dentre as sete turmas bilíngues da escola.

Para a análise, além da literatura que remete ao trabalho docente, ao cotidiano escolar e à formação de professores, foram utilizados os diferentes documentos oficiais voltados para a implementação de políticas públicas no âmbito da educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

As escolas, seus agentes e as opções metodológicas

A escola especial, que chamaremos de X, atende a crianças surdas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Na época do trabalho de campo, o Setor do Ensino Fundamental (anos iniciais) atendia a 107 alunos, distribuídos do 1º ao 5º ano de escolaridade e organizados em turmas de, no máximo, 10 estudantes. O setor contava com um total de 14 professoras, sendo duas delas responsáveis pela “Oficina de Matemática”, onde eram desenvolvidas atividades regulares com as crianças e professoras, com o objetivo (entre outros) de “capacitar” as professoras regentes, para o ensino dos conceitos desse campo disciplinar. A maioria das professoras dessa instituição é estatutária, seguindo o regime de trabalho de 40 h DE. Elas atuam como regentes de turma em um dos turnos e têm a garantia de uma carga horária para estudos e reuniões semanais no contra turno. Também trabalhavam no setor, uma coordenadora administrativa e uma professora orientadora. A escola contava ainda com assistentes educacionais surdos que faziam a mediação pedagógica entre professor ouvinte e aluno surdo, garantindo às crianças uma interlocução pedagógica com nativos de sua própria língua.

A escola inclusiva, que chamaremos de Y, atende a crianças com e sem necessidades educativas especiais, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. O currículo se organiza em quatro ciclos. O 1º ciclo é composto pelos três primeiros anos de escolaridade e é conhecido como ciclo alfabetizador. O 2º ciclo é composto por dois anos de escolaridade. Estes dois ciclos compõem a primeira etapa do Ensino Fundamental, que foi o foco da pesquisa. Num universo de 950 alunos (dados de 2009), 120 deles apresentavam algum tipo de deficiência, sendo 60 surdos, matriculados em 3 turmas no 1º ciclo e 4 turmas no 2º ciclo. Como na escola especial, todas as turmas de surdos tinham, no máximo, 10 alunos. Cabe destacar que nos dois primeiros ciclos do ensino Fundamental, as crianças surdas são enturmadas em grupos exclusivamente de surdos, num trabalho de inclusão prévia. Apenas nos dois últimos ciclos eles serão incluídos em turmas regulares. Isso se justifica pelo fato de, nesse primeiro momento de suas escolarizações, os alunos precisarem fortalecer a LIBRAS, como primeira língua (L1) e se apropriarem do português escrito como segunda língua (L2). Para isso, a escola contava com professores ouvintes com proficiência em LIBRAS, agentes educacionais bilingues surdos, que atuavam como modelo de adulto surdo, na mediação pedagógica, e com instrutores de LIBRAS para as crianças ouvintes da escola. Existia ainda a atuação de intérpretes nas aulas de Educação Física e Artes, preparando as crianças para o convívio com esses profissionais, visto que nos ciclos seguintes elas estarão incluídas em turmas regulares, com o apoio de intérpretes. A escola contava ainda com a sala de recursos,

que tinha por objetivo auxiliar nas dificuldades e nas potencialidades inerentes a cada caso. Vale destacar ainda que, nessa primeira etapa da escolarização, as crianças participam junto com as crianças ouvintes de todas as atividades escolares que ocorrem fora da sala de aula, como destacou a professora Rose em sua entrevista³:

A proposta da escola, da inclusão, tá sendo boa porque eles [os alunos surdos] têm a oportunidade de conviver com os ouvintes... e não crescem isolados. E nas atividades fora, extraclasse, fora da sala de aula... eles interagem com outras crianças e têm esse contato direto, seja nas gincanas, seja nas festas, em outras atividades. E essa proposta, acho que seja legal porque pode ajudar até na convivência social e tanto dos ouvintes também porque vão ter contato com os surdos e tem curso pra aprender LIBRAS.

No que se refere às professoras da escola especial, cabe destacar que se trata de um grupo exclusivamente feminino, com idades que variam de 39 a 50 anos. São professoras com uma longa trajetória profissional, possuindo de 18 a 33 anos de atuação no magistério. Todas cursaram o Normal e têm formação de nível superior, embora nem sempre no magistério (duas delas são formadas em Terapia Ocupacional, uma em Psicologia e outra em Fonoaudiologia). Cinco das onze professoras entrevistadas possuem cursos de pós-graduação.

Quanto ao domínio da LIBRAS, verificamos que, em geral, as docentes da escola especial, não tinham o conhecimento da língua ao iniciarem o trabalho na instituição. Contudo, algumas delas procuraram fazer o curso e as outras afirmaram que, mesmo não o tendo feito, foram aprendendo com seus próprios alunos. Embora consigam se comunicar satisfatoriamente com as crianças, a maioria não se considera bilingue.

Na escola inclusiva foram entrevistados um professor e quatro professoras, todos regentes de turmas bilingues, com idades entre 24 e 28 anos. O tempo no magistério variava de 6 a 18 anos, sendo que, na maior parte ou totalidade desse tempo, essa atuação se deu na educação de crianças com deficiências. Todos fizeram o Curso Normal e a graduação voltada para o magistério (Pedagogia ou Letras). Todos também possuíam cursos de pós-graduação. Diferentemente da escola especial, todos os professores haviam feito o curso de LIBRAS e se consideravam bilingues.

Almeida (2000, p. 22), utilizando os estudos de Evans (1987) como forma de trabalho para educação bilingue do surdo, a exposição da criança surda aos sinais o mais cedo possível, “para facilitar a aquisição de linguagem interna e desenvolvimento cognitivo.”

Tomamos aqui como conceito de educação bilingue na escolarização de surdos, o que nos aponta Freire (1998, apud PEDREIRA, 2008, p. 5):

³ Todos os nomes apresentado no corpo desse trabalho são fictícios para preservar a identidade dos depoentes.

O bilingüismo para surdos/as, desenvolvidos a partir da década de 80, em decorrência das pesquisas sobre as Línguas de Sinais e as comunidades surdas, considera que a Língua de Sinais é a primeira língua do surdo/a e a segunda língua é a língua majoritária da comunidade em que está inserido/a. Neste caso, a Língua Portuguesa passa a ser vista como uma segunda língua, como uma língua instrumental cujo ensino objetiva desenvolver no/a aprendiz habilidades de leitura e de escrita.

Na escola X algumas professoras advindas de outras experiências na educação de surdos (oralismo e comunicação total), avaliaram negativamente os resultados na aprendizagem e destacaram as incertezas da perspectiva bilingue.

Ah, eu não sei! Ainda acredito que... não sei... Essas propostas como estão hoje... Tá meio difícil de entender (...) 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...(Kátia)

Diferentemente, no caso da escola Y, observamos uma total adesão a essa perspectiva pedagógica, não tendo sido mencionada nenhuma outra possibilidade para o ensino dos surdos. Trata-se de um grupo de docentes que acredita que a educação bilingue é a melhor possibilidade de educação para os surdos, embora encontre muitas dificuldades, por essa corrente lingüístico-pedagógica ser relativamente nova. É possível compreender que isso se deve, sobretudo, ao fato de todos terem um tempo menor na profissão, especialmente, na escolarização de surdos e estarem bastante envolvidos com a experiência da escola, que é relativamente nova, pois a primeira turma de crianças surdas estava em seu quinto ano de escolarização.

A escola Y apresenta uma perspectiva inovadora à medida que procura atender o que até então tem sido socialmente negligenciado, a inclusão efetiva de alunos surdos. Como sabemos, embora existam documentos que visem a garantia da educação para todos, há um histórico de carência de políticas públicas que apoiem os docentes e as instituições para a oferta de uma educação de qualidade pautada numa efetiva inclusão.

Os ideais de igualdade, equidade de oportunidades, cidadania, inclusão social entre muitos outros, emergiram nos discursos das políticas sociais nacionais a partir dos anos 90, com suas origens nas transformações do sistema capitalista que, em busca de racionalizar os efeitos decorrentes das mudanças ocorridas, pelo processo de globalização neoliberal, buscaram promover programas e políticas sociais, estando entre estas as políticas de inclusão social. Tais políticas tiveram uma influência significativa na aprovação de documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Tailândia, em 1990) e a Declaração de Salamanca (durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em

1994), que traziam em seus textos propostas educacionais para a inclusão, de modo a incentivar a garantia do direito à educação de qualidade para as pessoas com necessidades específicas.

Convém ressaltar que, apesar das propostas trazidas por esses documentos, inicialmente as políticas de inclusão social chegaram ao nosso país, sem levar em conta as necessidades sociais, culturais, políticas e educacionais dos sujeitos surdos, entendendo a inclusão apenas como “juntar” e “disciplinar” para a vida em sociedade. Entretanto, como nos alerta Skliar (2003), a inclusão, não é questão apenas de agrupamento, mas sim de reformulação/transformação dos paradigmas sociais vigentes, para caminhar em direção a superação dos preconceitos e estigmas.

As políticas de inclusão social assumem um sentido de disciplinarização ou de controle sobre os(as) excluídos(as). Estes(as), transformados(as) numa nova categoria classificatória, são alvo de políticas assistencialistas e focalizadas. (SKLIAR, 2003 p.89)

As dificuldades do trabalho docente

Tanto na escola X quanto na Y, a maioria dos professores, almeja através da educação bilíngüe, incluir socialmente os surdos e possibilitar a estes competir equanimente com os demais membros da sociedade, majoritariamente ouvintes. Porém, o trabalho nesta perspectiva é recente e, por existir poucas pesquisas sobre esta metodologia de ensino, os professores enfrentam dificuldades e impasses no cotidiano escolar.

Dentre as principais dificuldades apresentadas pelos docentes, destacaram-se a dificuldade comunicativa na hora de ensinar os conteúdos escolares e a falta de acesso, pelos surdos, aos conhecimentos socialmente produzidos. É o que nos conta Rui, único professor entrevistado e pai de uma criança surda:

Eles têm, na maioria das vezes, um déficit cognitivo, porque ele não aprendeu a língua lá no berço. Porque o ambiente social e de comunicação dos surdos acaba sendo limitado. Eles, na maioria das vezes, não têm com quem conversar dentro da própria casa...

Os professores acreditam que a proposta bilíngüe pode ser a melhor para os surdos e reconhecem que muitos desafios encontrados no exercício dessa perspectiva pedagógica devem-se a carência teórica no campo da educação de surdos para que possam desenvolver um trabalho mais consistente.

A quase totalidade dos professores entrevistados demonstrou grande interesse e desejo de estudar e aprimorar-se. Entretanto, em seus relatos ressentem-se da falta de pesquisas na

área, da falta de divulgação dos estudos realizados e principalmente da falta de oportunidades para estudos que revelem algum tipo de alternativa para as questões do cotidiano escolar.

Alguns professores trouxeram também em suas falas as marcas de suas próprias experiências escolares que, de alguma forma, contribuem para o enfrentamento das dificuldades cotidianas. Entre os relatos destacamos o de Rui que por ter um filho surdo, o foi estudar Letras e imergir no universo de questões sobre a surdez e aquisição de linguagem, engajando-se na profissão docente e no constante aprimoramento através de cursos e pós-graduação para melhorar a sua prática como professor de surdos e auxiliar o desenvolvimento do seu filho. Também destacamos o de Thais que nos contou sobre ter convivido, ao longo do seu processo de escolarização, com as dificuldades emergentes da dislexia e sobre o seu processo de superação, através do desenvolvimento de estratégias para estudar em casa e aprender o conteúdo.

E eu fui buscando soluções para os meus problemas. (...) Isso que eu passei no meu período escolar, toda essa tentativa de encontrar uma solução (...), esse vencer das minhas próprias dificuldades, hoje me leva a buscar soluções para essas dificuldades dos meus alunos.

Considerando que o *habitus* consiste na transposição de disposições (percepções, apreciações e ações) adquiridas ao longo da trajetória de vida, com vistas a assegurar a conformidade das práticas, para além das gerações, compreende-se a importância das próprias experiências vividas para as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores. Para Bourdieu (2007), o *habitus*, compreendido como matriz que orienta a prática do sujeito, está na base das escolhas feitas pelos indivíduos. Assim, as escolhas dos indivíduos são feitas tendo por base esquemas prévios de pensamento e ação – o *habitus* – em confronto com as condições objetivas do grupo social onde esse indivíduo se insere.

Podemos inferir que o grande empenho para propiciar a seus alunos uma aprendizagem significativa representa uma forma de superar os desafios encontrados e contestados em sua formação enquanto estudante.

Professores de ambas as instituições, em algum momento de sua profissão viveram a frustração de não conseguir ensinar de acordo com a demanda de seus alunos. Porém há uma diferença que consideramos ser de extrema relevância para a realização do trabalho pedagógico, pois enquanto os professores da escola especial trabalhavam sem o apoio pedagógico/institucional que desejavam, os professores da escola regular, por conta de não terem experienciado (recorrentemente) o insucesso educativo e principalmente por conta de contarem com um apoio pedagógico constante e efetivo, buscavam inspiração e alternativas em estudos teóricos e nas próprias estratégias de sucesso para aprimorarem suas práticas.

Embora todos os professores acreditassem que a maior dificuldade pedagógica é o ensino da língua portuguesa, houve uma divergência quanto à percepção deste desafio. Enquanto os professores da escola X pareciam ter dificuldades em encontrar alternativas para o problema educativo, os professores da escola Y encontravam-se mais confiantes com relação à solução dessas dificuldades. Talvez isso se deva ao apoio recebido por esses profissionais que contavam com reuniões semanais de planejamento e reuniões mensais (chamadas de reuniões bilíngues), onde os professores estudavam e debatiam sobre as questões que permeiam o cotidiano de seus trabalhos.

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 [...] 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)

Diferentemente, os professores da escola X reclamavam da falta de oportunidades de formação continuada, da falta de um trabalho coletivo e da falta de uma coordenação efetiva das reuniões.

Foi recorrente ainda, no relato dos professores, a menção à falta de acesso às pesquisas científicas da área. Apesar dos docentes afirmarem que não buscavam uma “receita da inclusão”, manifestaram o desejo de conhecer estudos que os auxiliassem em suas práticas. Para esses docentes, todos os estudos podem auxiliar e/ou dar pistas ao caminho para uma educação bilíngue mais eficaz, que tenha como objetivo proporcionar aos discentes uma aprendizagem significativa dos saberes escolares.

Nessa perspectiva, os professores destacaram a dificuldade de encontrar nos estudos publicados e nas oportunidades de formação continuada, respostas para a principal questão: como ensinar Língua Portuguesa aos surdos?

Na ausência de tais recursos, os professores tomavam a si a responsabilidade de buscar alternativas pedagógicas, como relata uma de nossas entrevistadas:

É... todas as teorias estão aqui, tenho, li, conheço, como, busco, pesquiso, ensino tento ver se essa teoria se encaixa ou não com aquela realidade daquela turma (...). Então o que eu resolvi fazer? Eu resolvi fazer as minhas tentativas na sala. (Thais)

Esse relato exemplifica a perspectiva que vem sendo defendida por diferentes autores (TARDIF, 2002, ALARCÃO, 2008, NÓVOA, 1991 e outros), segundo a qual, os professores são produtores de conhecimento, à medida que constroem suas práticas. Para Tardif, Lessard

e Lahaye (1991), os saberes da experiência constituem o núcleo vital do saber docente, por serem formados de todos os demais conhecimentos adquiridos nos processos de escolarização e formação profissional, porém retraduzidos e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Sobre esse saber produzido pelos professores, Alarcão (1996, p.13 apud ALARCÃO, 2008, p.84) também assinala:

É um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogicamente com a própria realidade que lhe fala.

De fato o saber-fazer constitui um dos pilares para a práxis reflexiva. Sendo assim, podemos inferir que não caberá aos cursos de formação propiciar apenas a aquisição de uma base teórica, mas sim sensibilizar os futuros docentes para uma constante prática de reflexão sobre a ação e transformação da ação (NÓVOA, 1995).

Os educadores entrevistados têm consciência das peculiaridades do alunado surdo quanto à concepção de mundo e partilham da opinião que somente a língua de sinais não basta para que sejam realizadas a comunicação e a educação dos alunos. A maioria dos docentes sente que, para se tornarem efetivamente bilingues, precisam compreender o universo deste outro que é o sujeito surdo.

Buscando alternativas para a organização do trabalho pedagógico

Tentando efetivar uma educação bilingue e almejando uma aprendizagem significativa com reais possibilidades de inclusão para seus alunos, os professores relataram que buscam contextualizar/adaptar as aulas aos discentes surdos. No entanto, os docentes que conviviam com surdos fora do ambiente de trabalho, afirmaram quão fundamental a relação dialógica com a comunidade surda para compreensão desse universo e o aprimoramento da prática pedagógica.

Através do contato e da parceria com os alunos, os professores vão compreendendo, por meio de suas observações e de uma escuta atenta em língua de sinais, as características de seu grupo de discentes e suas necessidades em seu processo de aprendizagem como por exemplo, o uso de recursos concretos e visuais.

À medida que os docentes se aproximam de seus alunos, eles podem conceber estratégias sobre a melhor maneira de despertar o interesse deles pelos conhecimentos que necessitam aprender.

Essa relação discente/docente é, na verdade, um fio da complexa rede de relações presentes em uma instituição de ensino.

Sem dúvida, para que uma esfera de confiança se estabeleça entre todos os agentes que fazem parte dessa trama, é de extrema relevância a partilha dos saberes, das crenças, das práticas, da busca de soluções para o cotidiano. Com certeza isso contribui para a assunção coletiva de um compromisso político-pedagógico e se reflete no trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição e pelos professores.

O que observamos foi que os momentos de reflexão coletiva, vividos principalmente na escola Y, propiciavam uma postura mais confiante a seus professores.

Nessa direção, Nóvoa (1991, p.26) afirma que “a troca de experiências partilhada de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Estudos sobre a escola têm mostrado, também, que um clima favorável se constrói à medida que os professores sentem-se encorajados a expressarem suas opiniões, dúvidas e problemas (pessoais e/ou profissionais), têm a oportunidade de participar mais efetivamente das decisões que envolvem a comunidade escolar e confiam nos profissionais que coordenam a prática e dirigem a instituição (NASCIMENTO, 1996). Possuir um espaço coletivo de trabalho, onde os professores têm a oportunidade de estar em contato com seus pares para estudarem, refletirem sobre suas práticas, buscarem, coletivamente, soluções para os problemas encontrados, construir um projeto coletivo tem sido considerado como um importante fator na construção de um clima institucional favorável.

Nesse sentido, cabe destacar o papel da escola como organizadora desses processos. Conforme Candau (1997, p. 57),

... considerar a escola como *lócus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

A análise das entrevistas apontou para a existência de grupos de professores que, individualmente, buscavam desenvolver um trabalho menos solitário, mais integrado.

Contudo essa não parece ser uma prática que orientava as ações institucionais, como um todo, sobretudo na escola X.

Considerações finais: pensando sobre a organização do trabalho pedagógico

Com efeito, embora a maioria dos professores tenha manifestado uma atitude reflexiva e reconhecido a importância das pesquisas científicas e das oportunidades de formação continuada para suas práticas, o processo de inclusão para efetivar-se ainda precisa trilhar um longo caminho.

Para tanto, infere-se que seja necessária a implementação de políticas públicas que apoiem as escolas e os professores em suas práticas cotidianas, que fomentem a produção e socialização de conhecimentos acerca de uma real inclusão daqueles que possuem necessidades educativas especiais.

No âmbito das escolas, torna-se necessária, não somente, uma pré-disposição institucional para a inclusão, mas também uma vontade coletiva/decidida (um compromisso político) dos agentes que integram as instituições escolares.

Percebemos, ainda, 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. Se, por um lado, a educação especial não tem garantido às crianças surdas receberem o mesmo nível de escolarização que as ouvintes, em decorrência de suas características linguísticas, por outro lado, sabemos que a simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, sem apoio aos profissionais que ali atuam, tem redundado no fracasso escolar dessas crianças.

A análise dos dados, como um todo, apontou ainda e, sobretudo, para a importância do trabalho coletivo, como estratégia de superação dos desafios encontrados e para a necessidade de estudos e pesquisas que tenham por objetivo apoiar as práticas educativas, se se deseja que a educação bilíngue seja uma realidade na escolarização de surdos. A esse respeito, percebemos, a partir do trabalho realizado que, apesar de um aumento significativo da produção científica acerca da surdez, há ainda uma grande lacuna no que se refere à orientação teórico-metodológica para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, que possa auxiliar as professoras no enfrentamento dessa árdua tarefa, com vistas a uma prática pedagógica mais consistente.

No que se refere à formação inicial, a literatura tem apontado para a falta de uma política de formação de professores, quer para a atuação no ensino regular, quer para o ensino especial, já que grande parte dos professores do ensino regular não possui preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes, e por outro lado 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).

No caso da educação de surdos, é preciso 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. Reafirmamos aqui a importância da presença de professores bilíngues no trabalho com os surdos, visto que a simples inserção de intérpretes de LIBRAS nas salas de aula não tem garantido a esses estudantes, a aquisição da Língua de Sinais, o acesso ao conhecimento e a aprendizagem da Língua Portuguesa como uma segunda língua.

No âmbito das políticas públicas de formação continuada, consideramos como uma iniciativa que poderia trazer benefícios à prática docente, seria a implementação de parcerias entre as instituições escolares que atendem crianças e jovens surdos e as universidades (como *locus* 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.

Ainda no âmbito da formação continuada, porém, no que se refere às estratégias desenvolvidas pelas instituições escolares, defendemos que, sendo a escola o contexto principal de convivência dos professores e de realização do trabalho pedagógico, esta constitui um lugar privilegiado de produção de conhecimento pelos professores e, portanto, de formação profissional em serviço. Nessa perspectiva, cabe ressaltar a importância de promover, propiciar, fomentar oportunidades para uma contínua reflexão sobre a prática, transformando esses momentos em um programa de formação continuada sistemático e sistematizado, que possa contribuir para a definição de uma nova profissionalidade docente (FANFANI, 2007).

A importância do trabalho coletivo dentro das instituições escolares, também foi sinalizada pela própria Declaração de Salamanca (1994, art. 36), documento propulsor de uma nova concepção de educação especial:

Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais.

Se, por um lado, as diversas mudanças ocorridas em diversos planos da vida social, nos últimos anos, põem em crise a identidade tradicional dos trabalhadores da educação, por outro, acreditamos que um trabalho coletivo que tenha por objetivo o desenvolvimento profissional, a produção de conhecimentos e a busca de soluções para os desafios cotidianos pode contribuir para a reinvenção de uma nova profissionalidade. Acreditamos, como Fanfani (2007), que a docência não é uma atividade neutra, não é um trabalho individual, mas um trabalho duplamente coletivo, na medida em que o processo ensino-aprendizagem é o resultado de um trabalho em equipe e na medida em que é uma atividade profundamente política, ou seja, comprometida com a formação de cidadãos ativos e construtores de uma sociedade mais justa, mais livre e mais humana.

Referências Bibliográficas:

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALMEIDA, E. O. C. de. **Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados**. Rio de Janeiro: REVINTER Ltda, 2000.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo : Ática, 1983.
- _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP : Papius, , 2003.
- _____. Futuro de classe e causalidade do provável. Em: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

- BRASIL. Decreto da Presidência da República nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.
- BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** 2001. Disponível em www.educacaoonline.pro.br. Acesso em 01/10/2007.
- CANÁRIO, R. Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, n. 6, pp. 9-27, 1998.
- CANAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. Em: _____.(org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, pp.335-353, 2007.
- FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.
- MARTINS, C. B. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu pra sociologia da educação. **Em aberto**, Brasília, n.46, pp.59-72, 1990.
- NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A. **A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência**. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, J. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- _____.(coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- 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 : ENDIPE, 2008.
- SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. Em: SILVA, S.; VIZIM, M. **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, nº 4, Porto Alegre, 1991.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento de ação. Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades Básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.