

A formação de professores e os desafios da docência na escolarização de surdos

ANA LUISA ANTUNES

Mestranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC - Rio de Janeiro, Brasil

MARIA DAS GRAÇAS CHAGAS DE ARRUDA NASCIMENTO

Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil

YRLLA RIBEIRO DE OLIVEIRA CARNEIRO DA SILVA

Prof. Adjunta e Coordenadora do Curso Bilíngüe de Pedagogia, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Brasil

1. Introdução

Neste artigo objetivamos 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. Deste modo, faremos uma breve contextualização da pesquisa e passaremos à apresentação da análise do trabalho desenvolvido por uma instituição que atua na perspectiva da educação inclusiva e que vem resolvendo os desafios do dia-a-dia, buscando integrar alunos surdos e ouvintes para além do convívio na sala de aula.

A opção por pesquisarmos os desafios da profissão docente no âmbito da escolarização de surdos foi motivada por estarmos diante de estudos e de questões de professores de surdos que não sabem como contemplar as disposições das políticas públicas que concebem a educação bilíngüe como a mais adequada aos surdos (SKLIAR, 2003; FERNANDES, 2006; PEDREIRA, 2008). Fruto da reivindicação de movimentos de surdos, a Língua Brasileira de Sinais – Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos na Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e no Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Esses documentos determinam uma série de disposições para que a educação bilíngüe e a inclusão sejam efetivas na educação dos surdos. Entre elas destacamos a tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa; o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; e a oferta, obrigatória, desde a educação infantil, do ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos (BRASIL, 2005).

2. A escolarização de crianças com necessidades educativas especiais no contexto brasileiro

No que diz respeito à escolarização de crianças com deficiências, a literatura tem apontado que a exclusão tem se abatido de forma decisiva sobre essas crianças, independentemente de estarem inseridas no ensino regular ou no ensino especial. Contudo, cabe ressaltar que a exclusão não é um processo que se tem abatido apenas sobre os estudantes com necessidades educativas especiais, mas também sobre aqueles do ensino regular, sobretudo, os originados das camadas mais pobres da população (BUENO, 2001).

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 61/2 – 15/02/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



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 possuem 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.

Analisando a questão do fracasso escolar que se abate sobre crianças surdas, Thoma (2005, p. 135) assinala:

As questões que envolvem a educação dos surdos estão carregadas de subjetividades que impuseram aos surdos uma aquisição de língua e de cultura dominante, e o seu sucesso ou fracasso escolar se relaciona diretamente com as imagens e representações que dão ao surdo certas dificuldades de aprendizagem, ligadas a uma suposta inferioridade cognitiva e linguística. O que não se reconhece, no mais das vezes, é que tais dificuldades podem estar, antes de tudo, na incapacidade que muitas vezes nós, ouvintes, temos para trabalhar com eles.

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 também não tem sido suficiente para garantir aos estudantes surdos, a aquisição da Língua de Sinais, o acesso ao conhecimento e muito menos à aprendizagem da Língua Portuguesa como uma segunda língua (PEDREIRA, 2008).

Tomamos aqui como conceito de educação bilíngue na escolarização de surdos, a perspectiva que 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 (FREIRE, 1998, apud PEDREIRA, 2008, p. 5).

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. Porém, para a autora,

(...) 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 bilíngüe 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.

Contudo, acreditamos que para a efetivação de uma educação bilíngue que garanta às crianças surdas sucesso na aprendizagem e um efetivo acesso ao conhecimento socialmente construído, é fundamental a existência de uma política de formação de professores para atuar nessa modalidade. Se, por um lado, sabemos que grande parte dos professores do ensino regular não possui preparo mínimo para

trabalhar com crianças que apresentam necessidades educativas especiais, por outro lado, observamos que a formação dos professores para o ensino especial está centralizada, quase que exclusivamente, nas dificuldades específicas do alunado a que atende, sem uma compreensão aprofundada do processo pedagógico de forma ampla e abrangente (BUENO, 2001).

Essas reflexões nos levam à hipótese de que existe hoje um profundo distanciamento entre os professores que se encontram no exercício da profissão e aqueles a quem cabem as responsabilidades de implementação das políticas públicas e da definição dos currículos de formação inicial de professores para a atuação no âmbito do atendimento às crianças com necessidades educativas especiais.

3. A pesquisa desenvolvida e seus caminhos teórico-metodológicos

Do ponto de vista das ferramentas do trabalho, o recurso metodológico utilizado foi o da entrevista. 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 duas escolas públicas, sendo uma especial e uma inclusiva, 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 escolha da escola especial como campo de pesquisa se deu, inicialmente, em virtude de ser uma instituição pública que constitui uma referência nacional no atendimento a crianças surdas. Já a escolha da escola inclusiva se deu, principalmente, por ter sido apontada pelas professoras da escola especial como uma alternativa interessante para o trabalho com surdos, fora da perspectiva da educação especializada.

A escolha do campo de pesquisa ocorreu, ainda, em decorrência das opções metodológicas assumidas pelas duas escolas, que apontam para a educação bilíngue como a mais adequada para o processo de ensino-aprendizagem dos surdos, o que vem ao encontro das políticas públicas voltadas para o atendimento dessas crianças e jovens.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 16 professores que atuavam na educação de surdos, sendo onze professoras da instituição que desenvolvem seu trabalho na perspectiva da educação especializada e cinco professores da instituição da rede regular de ensino, que atuavam na perspectiva da educação inclusiva. Cabe destacar que as onze professoras da escola especial, entrevistadas, são, na realidade, 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.

O projeto da pesquisa foi encaminhado a um comitê de ética que aprovou o trabalho sem restrições.

Tendo em vista que não pretendemos realizar comparações entre as escolas, mas sim focalizar uma experiência de educação bilíngue para surdos que tem sido mobilizada pelo corpo docente em uma perspectiva de diálogo entre as diferenças (CANDAU, 2011), a seguir apresentaremos as análises referentes

ao trabalho desenvolvido na perspectiva da educação inclusiva, que se deram a partir dos dados coletados nas entrevistas dos cinco professores dessa escola que atuavam nessa modalidade de ensino.

4. O exercício da docência e os desafios da escolarização de surdos

Buscamos aqui apresentar brevemente a forma como se organiza o trabalho com as crianças surdas nessa escola e destacar alguns dos principais desafios pedagógicos apontados pelos professores que nela atuavam.

A escola investigada 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 mais dois anos de escolaridade. Esses dois ciclos compõem a primeira etapa do Ensino Fundamental, que foi o foco de nossa pesquisa.

Num universo de 950 alunos (dados de 2009), 120 deles apresentavam algum tipo de deficiência, sendo 60 surdos, matriculados em três turmas no 1º ciclo e quatro turmas no 2º ciclo, totalizando sete turmas destinadas às crianças surdas. Essas turmas tinham, no máximo, 10 alunos e eram atendidas por seis professores bilíngues. Cabe ressaltar 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 elas serão incluídas 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 conta com professores ouvintes com proficiência em LIBRAS, com agentes educacionais bilíngues surdos, que atuam como modelo de adulto surdo, na mediação pedagógica e, ainda, com instrutores de LIBRAS para as crianças ouvintes da escola.

Existe ainda a atuação de intérpretes nas aulas de Educação Física e Artes, preparando as crianças para o convívio com esses profissionais, visto que nos 3º e 4º ciclos elas estarão incluídas em turmas regulares, com o apoio de intérpretes. A escola conta ainda com a sala de recursos, que tem por objetivo auxiliar nas dificuldades e nas potencialidades inerentes a cada caso. Destacamos 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 nos relatou uma professora em sua entrevista:

A proposta da escola, da inclusão, está 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. (P1)

Os professores entrevistados (um professor era do sexo masculino) eram regentes de turmas bilíngues, com idades entre 24 e 38 anos. O tempo no magistério variava de 6 a 18 anos, sendo que, na maior parte ou na 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, além do curso de LIBRAS, e se consideravam bilíngues.

Observamos, nesse grupo, uma total adesão à perspectiva pedagógica bilíngue, não tendo sido mencionada nenhuma outra possibilidade para o ensino aos surdos. Uma professora expressou essa confiança ao afirmar: “Acredito que todos os meus alunos se formarão se for desejo deles se formar, porque potencial para isso todos eles têm, todos, sem exceção” (P2).

Trata-se de um grupo de docentes que acredita que a educação bilíngue é a melhor possibilidade de educação para os surdos, embora encontre muitas dificuldades, por essa corrente linguístico-pedagógica ser relativamente nova e ainda não existir uma produção significativa no campo do apoio didático-pedagógico aos professores.

Para o enfrentamento das dificuldades comunicativas encontradas nessas turmas, são muitas as estratégias utilizadas pelos professores. Uma professora entrevistada assim relatou sua percepção do problema e sua maneira de lidar com ele:

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. (P5)

Para essa professora é fundamental que a comunicação se estabeleça. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, faz-se necessário permitir que os alunos surdos narrem-se em sinais e sejam acolhidos por uma escuta também em sinais. Essa perspectiva coincide com o que tem sido apontado, recorrentemente, pela literatura especializada, sobre a importância de 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 pedagógicos corresponde à necessidade de 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 reconheceu 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. Reconhecemos neste discurso a preocupação e a sensibilidade destes docentes em tentar compreender o outro, confirmando, assim, uma preocupação com a questão das diferenças culturais e com o estabelecimento de um diálogo intercultural, ao mesmo tempo em que reconhecem o grande desafio que têm nas mãos, como formadores dessas crianças.

Consideramos, como Candau (2011), que a interculturalidade aponta para a construção de uma sociedade que assume as diferenças como constitutivas da democracia e que é capaz de construir relações verdadeiramente igualitárias entre diferentes grupos socioculturais, o que supõe o empoderamento daqueles que foram historicamente inferiorizados.

A pesquisa confirmou que, embora ainda existam representações sobre a surdez pautadas na falta e na deficiência, o grupo de professores entrevistados concebe a surdez como uma diferença linguística e cultural (SKLIAR 2003).

Os professores 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 e pelo aprendizado da língua portuguesa como segunda língua. Segundo os professores, a falta de diálogo entre as crianças e suas famílias constitui um dos fatores determinantes para o agravamento do problema. É o que nos relatou um docente, que é também pai de um adolescente surdo, estudante do segundo segmento do ensino fundamental, em outra escola regular:

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 está te contando muita coisa, com três anos ela está narrando filme e fazendo muita coisa com a língua... 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... (P3)

Para lidarem com esse desafio, esses docentes relataram que buscam alternativas em estudos teóricos e nas trocas cotidianas para aprimorarem sua prática, a fim de proporcionar uma melhor aprendizagem aos discentes.

Essas trocas cotidianas acontecem de forma institucionalizada nas reuniões semanais de planejamento e nas reuniões mensais (chamadas de reuniões bilíngues), onde os professores estudam e debatem sobre as questões que permeiam a educação de surdos. Esses momentos foram muito valorizados pelos entrevistados que destacaram a necessidade de um aprimoramento constante e de oportunidades de formação.

Podemos dizer que, embora tenham sido relatadas pelos docentes, inúmeras estratégias por eles utilizadas na educação de surdos, teve destaque a utilização de materiais alternativos, adequados ao perfil dos alunos, que buscam atender às especificidades destes.

Certamente, as especificidades do grupo de discentes surdos exigem um apoio pedagógico e metodológico adequado para o efetivo alcance comunicativo/informativo e para dar equânime oportunidade aos surdos e ouvintes, no processo de construção do conhecimento.

5. Buscando estratégias coletivas para enfrentar os desafios

As entrevistas nos mostraram que uma das alternativas apresentadas pelos professores para a superação das diversas dificuldades, se encontra na 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 a educação de surdos e que os caminhos devem ser encontrados coletivamente. É o que se pode observar nos seguintes fragmentos de depoimentos:

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... 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.(P2)

A gente tem as quartas-feiras pra planejar, sempre em grupo. A coordenadora acompanha a gente... 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. (P4)

Todos os docentes reconheceram a formação continuada como fundamental para o aprimoramento profissional, o que tem sido apontado pela literatura, de forma recorrente, 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 envolve toda a equipe escolar. Segundo a autora, os estudos apontam que o bom professor se forma por meio de um processo permanente de ação e reflexão, de preferência dentro da sala de aula e da escola.

Destacamos, nesse sentido, a importância da formação continuada dos professores, acreditando que é preciso uma mudança de representação em 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 formação do professor se dá de forma contínua e à medida que se mudar o contexto e/ou os discentes, o professor precisará desenvolver diferentes estratégias e habilidades para alcançar o aluno e proporcionar uma metodologia adequada às suas necessidades.

A respeito desse processo de construção coletiva, Tardif e Raymond (2000, p. 112) assinalam 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”.

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.

A análise dos dados, como um todo, apontou, 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 os professores no enfrentamento dessa árdua tarefa, com vistas a uma prática pedagógica mais consistente.

6. Considerações finais

Consideramos que, 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.

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.

Acreditamos que, por conta das especificidades linguísticas e metodológicas que envolvem a educação de 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”. 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.

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, é preciso oferecer uma formação que possibilite aos docentes compreenderem, com maior aprofundamento, as necessidades do alunado surdo. Pelo que se constatou, é imprescindível uma formação que favoreça o desenvolvimento de habilidades linguísticas, com vistas à formação de professores bilíngues. Essa formação precisa ainda contribuir para a incorporação de 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 uma iniciativa que poderia trazer benefícios à prática docente, a implementação de parcerias entre as instituições escolares que atendem crianças e jovens surdos e as universidades (como *lôcus* 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 por parte dos 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 sistemático e sistematizado de formação continuada, que possa contribuir para a definição de uma nova profissionalidade docente.

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 que a docência não é um trabalho individual, mas um trabalho coletivo, na medida em que o processo ensino-aprendizagem é o resultado de um trabalho em equipe. Acreditamos também que a docência também não é uma atividade neutra, 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 e mais humana.

Com relação ao trabalho que é desenvolvido nas escolas, o estudo nos mostrou a necessidade de uma urgente apropriação por parte dos professores das perspectivas teórico-metodológicas que possam dar suporte a uma prática pedagógica voltada para a efetiva aprendizagem da língua portuguesa, assim como dos demais conteúdos escolares.

Para dar conta das dificuldades comunicativas que, como vimos, trazem sérias implicações para a aprendizagem, torna-se necessária a presença de professores e/ou outros profissionais surdos no interior da escola, proporcionando o contato surdo – surdo, para a construção de referenciais de identidades surdas. Seria desejável, ainda, promover atividades, no espaço escolar, das quais participem surdos e ouvintes e o ensino da língua de sinais aos ouvintes, o que permitiria estabelecer um diálogo intercultural, o respeito mútuo e a construção de conhecimentos comuns.

Reafirmamos aqui que a simples formulação de políticas públicas e as diversas adaptações funcionais das salas de aula, como a inserção de intérpretes de língua de sinais, não têm garantido uma educação intercultural crítica, concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica.

De fato, a perspectiva intercultural requer mudança de postura e na forma de representar o Outro, abandonando preconceitos e se disponibilizando ao diálogo, a conhecer o Outro e sua cultura.

Deste modo, propomos, a seguir, algumas possibilidades para a inclusão de surdos numa perspectiva intercultural, tais como:

- Esclarecer à comunidade escolar sobre o que é ser surdo e o que é surdez num movimento de sensibilização para o reconhecimento do Outro;
- Desenvolver espaços de formação e informação para professores sobre as implicações da língua de sinais e dos aspectos culturais intrínsecos da condição surda na construção de conhecimento e na constituição da identidade dos surdos;
- Proporcionar aos professores de surdos o aprendizado da língua de sinais a fim de que possam compreender a fala de seus alunos e estabelecer o contato professor-aluno;
- Desenvolver espaços de valorização das experiências dos surdos;
- Proporcionar espaços para o aprendizado da língua de sinais e entendimento da cultura surda para alunos ouvintes e surdos, além de toda a comunidade escolar;
- Refletir sobre o papel do intérprete, limites e contradições dessa estratégia na inclusão escolar de surdos;
- Propor aulas de Língua Portuguesa destinadas aos surdos, separadas das dos ouvintes, visto que, para os surdos, essa constitui uma segunda língua.
- Promover o diálogo e difundir a língua de sinais para que todos os membros da comunidade escolar possam dialogar e reconhecer os surdos e suas formas de significar o mundo.

Finalizando, queremos defender que a inclusão não é questão apenas de agrupamento, mas sim de reformulação/transformação dos paradigmas sociais vigentes, para caminhar em direção à superação de preconceitos e estigmas.

Referências bibliográficas

- BRASIL (2002). Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf
- BRASIL (2005). Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Decreto Lei de Libras. Disponível em <http://proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/decreto%20de%20lei%20de%20libras.pdf>.
- BAKHTIN, M. (1995). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BUENO, J. G. S. (2001). *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?* Disponível em www.educacaoonline.pro.br.
- CANDAU, V. M. (2011). A escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED.

- COLLARES, C. L. A., MOYSES M. A. A. e GERALDI, J. W. (1999). Educação Continuada: A política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, n. 69, 202-19.
- FANFANI, E. T. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 99.
- FERNANDES, S. F. (2006). *Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos*. Curitiba: SEED.
- MELLO, G. N. (1993). Escolas eficazes: uma tentativa de síntese. In: MELLO, G. N. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do 3º milênio*. São Paulo: Cortez Editora.
- PEDREIRA, S. M. F. (2008). *Porque a palavra não adianta: um olhar sobre a inclusão escolar de surdos/as numa perspectiva intercultural*. In: 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.
- SKLIAR, C. (2005). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- SKLIAR, C. (2003). Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado das Letras.
- TARDIF, M. e RAYMOND, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73.
- THOMA, A. da S. (2005). Surdo: esse "outro" de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento de ação*. Necessidades Educativas Especiais. Salamanca – Espanha.