

Formação de professores e surdez: um estudo de caso em escolas especiais da região metropolitana de Porto Alegre

Teresinha de Fatima da Silva Perpetua¹ e
Dirléia Fanfa Sarmento²

1 - Contexto do estudo e abordagem metodológica

A educação de surdos tem se constituído como foco investigativo de vários estudos e pesquisas que versam sobre temas tais como a inclusão do surdo na escola regular, políticas públicas e educação de surdos, cultura e identidade surda, relações de poder entre ouvinte e surdo, projeto pedagógico e formação de professores, dentre outras. Neste texto se elege como foco discursivo a formação de professores que atuam na educação de surdos. Parte-se do princípio de que essa formação é condição *sine qua non* para uma ação educativa que contribua para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa surda.

As reflexões ora apresentadas são decorrentes de uma pesquisa, tipo estudo de caso, que teve como foco a formação de professores, suas interfaces com a ação docente na educação de surdos e os mecanismos que podem ser utilizados para auxiliar o professor na qualificação e aprimoramento de seu fazer pedagógico. A investigação foi realizada em duas escolas especiais localizadas em duas cidades pertencentes à Região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, as quais doravante são denominadas Escola A e Escola B. A opção em realizar o estudo de caso em duas escolas não teve o intuito de estabelecer comparações, mas sim o objetivo de identificar continuidades no que se refere às interfaces entre a formação do professor e suas implicações na ação educativa com alunos surdos. A Escola A possui 101 alunos distribuídos nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, e a Escola B possui 130 alunos distribuídos no Ensino Fundamental.

¹Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial e Surdez pelo Centro Universitário La Salle, Pedagoga da Unidade de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Camaoti/ Rio Grande do Sul. E-mail: teresinha2986@terra.com.br

²Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade do Algarve (Portugal). Diretora de Extensão, Pós-Graduação e Pesquisa e professora dos Programas Stricto e Lato Sensu (Mestrado em Educação) do Centro Universitário La Salle. E-mail: fanfa@unilasalle.edu.br

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, a qual foi gravada e transcrita posteriormente. As entrevistas foram realizadas no próprio local de trabalho das professoras, em dia e horário acordados entre a entrevistadora e as entrevistadas. Aceitaram participar do estudo duas professoras da escola A e três da Escola B que exercem a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Como forma de salvaguardar a identidade de cada professora, optou-se em denominá-las como professoras 1 e 2 (Escola A) e professoras 1, 2 e 3 (Escola B).

O tempo de exercício na docência das professoras atuando com alunos surdos varia entre sete e catorze anos. Quanto à formação acadêmica, quatro delas possuem graduação, sendo uma na área de Estudos Sociais, uma em Letras e duas em Pedagogia. Uma delas é graduanda em Fonoaudiologia. Das quatro professoras com graduação, três possuem Especialização, sendo que duas delas na área de Orientação Educacional e uma em História do Rio Grande do Sul.

2 - Concepções das professoras sobre os processos formativos

Os depoimentos das professoras participantes do estudo refletem concepções sobre a formação de professores e a educação de surdos que foram sendo construídas no decorrer de suas trajetórias profissionais. Desse modo, são carregados de sentidos (na conotação vygotskyana) peculiares ao grupo de entrevistadas, não sendo passíveis de generalização. Os conteúdos das entrevistas foram categorizados nos seguintes eixos temáticos: a) influência da formação inicial no exercício da docência com alunos surdos; b) o papel da formação continuada no processo de desenvolvimento e aprimoramento profissional; c) espaços e tempos formativos destinados à formação em serviço; d) dificuldades encontradas na ação educativa; e) elementos importantes que teriam que ser trabalhados no processo formativo do professor para minimizar as dificuldades encontradas.

Quanto à *influência da formação inicial no exercício da docência com alunos surdos*, a professora 1 (Escola B) avalia que sua formação inicial “[...] não preparou para trabalhar com Surdos. A didática que aprendi tive que adaptar”. Nessa mesma perspectiva, a professora 2 (Escola B) diz: “[...] muito pouco, aliás, nenhuma. Fiz curso de capacitação para trabalhar com surdos depois de vinte anos de formada no magistério”. Já a professora 3 (Escola B) considera que:

O curso de Pedagogia, principalmente, deu-me uma excelente base teórica para entender como se processa o conhecimento de maneira geral. Também aprendi a usar variadas metodologias e técnicas para ensinar. A maior parte do que aprendi no curso é adaptável, de uma forma ou de outra, para a educação de surdos. Considero que uma boa base teórica é necessária para se trabalhar em educação. Não dá para confiar só na experiência.

Dentre os aspectos positivos no processo de formação inicial, a professora 1 (Escola A) diz que o nível dos professores do curso foi determinante para sua formação: “Na época já havia professores pesquisadores e isto servia de motivação”. A professora 2 (Escola A) afirma: “Tudo é positivo [...] aprendemos a fazer muito material que serve de informação visual é isto que o surdo precisa”. Já a professora 1 (Escola B) diz que “[...] a única coisa positiva é a experiência adquirida na sala de aula e não nos cursos [...] a troca de experiência entre colegas”, e a professora 2 (Escola B) diz que “[...] o único ponto positivo é a didática”. A professora 3 (Escola B) destaca a “[...] possibilidade de discutir a relação teoria x prática”. Completa externalizando que “a maioria dos professores tinha conhecimento muito bom e prática na área em que lecionava [...] além disso estudei ao mesmo tempo em que atuava em sala de aula, possibilitando que testasse muitas das teorias estudadas”.

Com relação ao *papel da formação continuada no processo de desenvolvimento e aprimoramento profissional*, há consenso entre as professoras entrevistadas de que somente a formação inicial não é suficiente para uma ação educativa eficaz numa sociedade em constante transformação, independentemente de essa ação ocorrer na escola regular ou na especial. A professora 1 (Escola B) defende a ideia de que “[...] o professor deve estar sempre buscando partilhar experiências com seus colegas. [...] Educação é o dia-a-dia”. As professoras citam suas participações em cursos de formação continuada promovidos pelas Secretarias Municipais de Educação de suas cidades (Professora 1 e 2 da Escola A; Professora 3, Escola B); no Congresso Internacional sobre Educação de Surdos (Professora 1, Escola A; Professora 2, Escola B); em seminários, palestras, encontros e oficinas que ocorrem anualmente integrando as escolas que trabalham com pessoas surdas (Professoras 1 e 2, Escola A; Professoras 2 e 3, Escola B) e em outras instituições. As temáticas dos eventos de que as professoras participam, em sua maioria, versam sobre temas relacionados à educação de surdos.

Quanto à existência de *espaços e tempos formativos destinados à formação em serviço*, a professora 1 (Escola A) explica que na sua escola, bimestralmente, são realizados encontros formativos em que a equipe diretiva e os professores participam. Os temas abordados nos encontros são decorrentes das sugestões apresentadas pelo corpo docente. A professora 2 (Escola A) salienta que, além dos espaços formativos oportunizados dentro da escola, a direção também incentiva que os professores busquem outros espaços e entidades formativas que contribuam para a qualificação profissional. As reuniões pedagógicas, organizadas pelos serviços de orientação educacional e supervisão escolar, são lembradas pelas professoras 2 e 3 (Escola B) como espaços privilegiados para a partilha de experiências, discussão e a construção coletiva de alternativas e estratégias que

contribuam para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem e da gestão da escola como um todo. Para Arroyo (2002, p. 118), é fundamental “Dar aos docentes condições materiais de estudo, de tempos e espaços. Criar redes de coletivos, de registros e de socialização. Propiciar encontros para trocas até ir construindo um estilo, uma cultura curricular nova”.

Questionada sobre a existência de *dificuldades encontradas na ação educativa*, a professora 1 (Escola A) explicita sua dificuldade em avaliar os alunos, pois se percebem os progressos, mas não se consegue atender a demanda da língua escrita. A professora 2 (Escola A) diz que são dificuldades normais que acredita serem comuns em qualquer sala de aula. Na educação de surdos, ela entende ser necessário realizar adaptações daquilo que seria feito com crianças ouvintes. A professora 1 (Escola B) enfatiza que sua dificuldade está relacionada à compreensão dos alunos, pois “alguns esquecem com facilidade o que foi ensinado e outros, associados a surdez, têm problemas cognitivos”. A professora 2 (Escola B) responde que “[...] tem dificuldade na hora de passar o conteúdo, pois diz que precisa fazer teatro, mímica. O próprio surdo não conhece a própria Língua. A escola não disponibiliza instrutor surdo para ajudar o professor”. Já a professora 3 (Escola B) destaca que sua maior dificuldade é não ser uma “usuária nativa da Língua de Sinais, pois ela é apenas minha segunda língua”. Essa professora continua explicando que:

[...] tenho dificuldade para explicar algum conceito, por não perceber ainda todas as nuances e sutilezas da Língua de Sinais. A maioria das crianças é filha de famílias ouvintes e não tem fluência nesta Língua, dificultando e retardando o aprendizado, pois é necessário antes proporcionar-lhes o aprendizado da Língua, para que possa haver comunicação. Além disso, muitos pais não têm boas expectativas em relação ao progresso do filho e tendem a não investir em sua aprendizagem, sendo necessário um trabalho de conscientização e estímulo a estes pais, provando-lhes que o seu filho é capaz, e isto demanda tempo [...].

No depoimento desta professora são evidenciadas duas dimensões: a competência na língua de sinais (especialmente por parte do professor e da família) e o papel da família como fatores que interferem significativamente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança surda. A linguagem é o principal elemento mediador, sendo o meio simbólico por excelência utilizado pelo ser humano para se comunicar e interagir com os outros sujeitos. Além da dimensão da comunicação, a linguagem auxilia na ação e regulação do pensamento, viabilizando que o ser humano transforme e organize sua atividade prática através de instrumentos, controlando seu próprio comportamento, agindo e transformando o ambiente que o cerca. Essa função generalizante da linguagem é que

vai permitir a categorização e ordenação do real e, por isso, ela se constitui num instrumento de pensamento (VYGOTSKY, 1993). No caso do aluno surdo, é a partir da Língua de Sinais que ele

[...] deverá entrar em contato com a língua majoritária de seu grupo social, que será, para ele, sua segunda língua. Assim, do mesmo modo que ocorre quando as crianças ouvintes aprendem a falar, a criança surda exposta à língua de sinais irá adquiri-la e poderá desenvolver-se, no que diz respeito aos aspectos cognitivos e lingüísticos, de acordo com sua capacidade. A proposta de educação bilingüe, ou bilingüismo, como é comumente chamada, tem como objetivo educacional tornar presentes duas línguas no contexto escolar, no qual estão inseridos alunos surdos. (LACERDA, 2006, p. 165)

Assim, o professor ouvinte que trabalha com crianças surdas deve procurar manter contato sistemático com a comunidade surda, objetivando não só a competência na língua de sinais, mas também o conhecimento da identidade e cultura surda. Os modos como cada família lida com a diferença variam e podem contemplar desde posturas de rejeição e abandono até a superproteção da criança. Essa superproteção, por vezes, camufla a crença na incapacidade e no *déficit* comprometendo, muitas vezes, os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Vale reforçar a posição de Skliar (2000, p.12) quando o autor afirma que “[...] o papel que desempenha uma deficiência no começo da vida de um sujeito não é de ser o centro inevitável de seu desenvolvimento, mas pelo contrário, a força motriz de seu desenvolvimento”. Conclui o autor: “O cérebro dos primeiros anos de vida é de tal flexibilidade e plasticidade que só uma profunda e errada abordagem clínica negaria todo potencial de compensação que se reúne na direção contrária ao déficit” (Ibidem). Nesse cenário, a família é o primeiro e principal contexto de desenvolvimento da criança (D’ÁVILA-BACARJI; MARTURANO; ELIAS, 2005).

Enquanto contexto de desenvolvimento, o ambiente familiar pode tanto ser fonte minimizadora dos fatores de risco (aqueles que comprometem o desenvolvimento infantil) quanto potencializadora dos fatores de proteção (aqueles que favorecem) e vice-versa (MAIA; WILLIAMS, 2005). Assim, a criança que é amada incondicionalmente, independente de sua condição física, biológica e/ou psíquica; de suas possibilidades e limites, provavelmente construirá estruturas psicoafetivas e cognitivas que auxiliarão em seu desenvolvimento. Portanto, a escola possui um papel fundamental, que é de propiciar espaços e tempos formativos também para os pais, constituindo uma rede de apoio entre escola e família.

Como elementos importantes que teriam que ser trabalhados no processo formativo para minimizar as dificuldades enfrentadas e aprimorar a ação docente

com crianças surdas, as professoras de ambas as escolas são enfáticas ao afirmar que, além de conhecimentos gerais na área da Educação, é imprescindível o domínio da língua de sinais (tanto em aspectos gramaticais quanto na fluência). Além disso, apontam para a necessidade de serem problematizadas questões relativas ao multiculturalismo, identidade e cultura surda, bilinguismo, dentre outras. Salientam ainda a carência existente em termos de uma pedagogia que esteja em consonância com as características, especificidades e necessidades da criança surda. Destacam a precariedade de metodologias e de um maior aporte que auxilie na “prática em sala de aula” (Professora 1, Escola A; Professoras 1 e 3, Escola B). Já a professora 3 (Escola B) chama a atenção para as técnicas de expressão corporal, contemplando diferentes linguagens. A professora 2 (escola B) evidencia a fragilidade, em termos de formação dos professores para a pesquisa, pois, no seu entender, a iniciação científica nos cursos de graduação ainda é incipiente. Para a professora mencionada, a reflexão sobre o fazer pedagógico precisa estar alicerçada numa prática investigativa em que o professor se torna pesquisador de sua própria ação.

Chama a atenção, nos posicionamentos das professoras, a ênfase na dimensão linguística e nos aspectos metodológicos na educação de surdos. Apesar de serem dimensões essenciais, reafirma-se que, associadas a tais dimensões, existem questões de fundo que precisam ser problematizadas para que seja possível o desenvolvimento integral do aluno surdo. Senão, poder-se-ia incorrer no risco de se considerar que o sucesso na aprendizagem dos alunos surdos é mera questão de linguagem e metodologia.

3 - Considerações finais

Apesar de todo o avanço na área educacional, ainda é possível constatar que as ações em termos formativos precisam ser intensificadas (no que se refere tanto à formação inicial quanto à continuada) para que o professor tenha condições efetivas de desempenhar sua função. Do professor são exigidos, além dos conhecimentos gerais para o exercício da docência com os alunos tidos como *normais*, também conhecimentos específicos que lhe permitam atender as demandas em termos de características, necessidades e especificidades da pessoa surda.

Se já é consenso que a formação dos professores para lidar com a *normalidade* no contexto educacional é precária, o que dizer do preparo para trabalhar com as diferenças, sejam elas culturais, linguísticas, cognitivas, físicas, etc.? No caso específico da surdez, os cursos de Licenciatura e de Pedagogia, apesar de reestruturações curriculares realizadas para atender o que preconizam os dispositivos legais, ainda possuem dificuldades em dar conta daquilo que seria

básico em termos de formação inicial do futuro professor. A mera inclusão de um componente curricular que trabalhe com LIBRAS não é suficiente para o preparo efetivo do professor que irá trabalhar com surdos. As questões relativas à educação de surdos não se reduzem ao atendimento da especificidade linguística do aluno surdo (o que por si já se configura num grande desafio, haja vista que a maioria dos professores ouvintes não possuem fluência em LIBRAS). Tampouco são solucionadas somente através da inserção de intérpretes, instrutores surdos e outros profissionais no contexto educacional.

É urgente que se viabilize a efetivação e a concretização daquilo que precinzam os dispositivos legais, minimizando o distanciamento entre os discursos normativos e as práticas cotidianas efetivas. A posição que responsabiliza somente o professor por todas as mazelas na área da educação é confortável e reflete determinados interesses políticos. Não se trata de fortalecer a discussão sobre quem é o *culpado*, mas sim de se ter clareza de que o ato educativo é complexo e envolve diferentes contextos e atores que são corresponsáveis. O professor é apenas um desses atores. Ele sofre pressões e cobranças provenientes da sociedade, da família, dos gestores, dos alunos e, muitas vezes, dos próprios pares. Fica o questionamento: quem cuida do professor?

O professor precisa de uma rede de apoio que o auxilie no enfrentamento dos desafios e dificuldades inerentes à ação educativa no decorrer do seu percurso profissional (HUBERMAN, 2000). Estudos direcionados ao bem/ mal-estar docente (CODO et al., 1999; ESTEVE, 1984, 1999, 2000; JESUS, 1996, 1998, 2002) já alertam para a necessidade de se pensar na saúde global do professor (compreendida como o equilíbrio entre as diferentes dimensões constitutivas do ser humano).

Assim, a formação tem uma dimensão ampla que precisa abranger a formação do professor em sua totalidade, rompendo com a dicotomia entre as dimensões pessoal e profissional (NÓVOA, 1999; ABRAHAM, 2000; ARCHANGELO, 2004). Nesse cenário, a formação de professores (seja ela inicial ou continuada) precisa se constituir numa das prioridades a ser assumida pelo poder público, criando-se condições reais para que o professor possa estar em constante processo de atualização. A excelência educativa perpassa a qualificação, o aprimoramento e o acompanhamento daqueles que estão à frente desse processo.

Referências bibliográficas

ABRAHAM, Ada. El universo profesional del enseñante. In: ABRAHAM, Ada et al. *El enseñante es también una persona*. 1. reimpression. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000, p. 21-29.

ARCHANGELO, Ana. *O Amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos*. São Paulo: Cortez, 2004.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 5. ed.. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CODO, Wanderley; GAZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 48-59.

D'AVILA-BACARJI, Keiko M. G.; MARTURANO, Edna M.; ELIAS, Luciana C. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 2005, p. 107-115.

ESTEVE, José M. *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, 1984.

_____. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000, p.31-62.

JESUS, Saul Neves de. *Amotivação para a profissão docente: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro, Portugal: Estante Editora, 1996.

_____. *Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

_____. *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. *Cadernos do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico-CRIAP*. Lisboa: Edições Asa, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES [online]*, v. 26, n. 69, 2006, p. 163-184.

MAIA, Joviane M. D.; WILLIAMS, Lucia C. de A. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, v. 13, n.º 2, 2005, p. 91-103.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 13-21.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cad. CEDES* [online], vol. 26, n. 69, 2006, p. 141-161.

SKLIAR, Carlos. Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 2000, p.7-20.

VYGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.