

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/09

III

## COTIDIANO ESCOLAR: ESPAÇO E TEMPO ONDE AS PRÁTICAS DOCENTES SÃO FORJADAS E O PROFESSOR APRENDE O SEU OFÍCIO?

*Daily school life: time and space where pedagogical practices are forged and the teacher learns his job?*

\*Geise de Moura Freitas

\*Especialização em Psicopedagogia (UFRJ).

Professora do 1.º segmento do ensino fundamental do CAP/INES.

E-mail: geise19666@yahoo.com.br

Material recebido em março de 2009 e selecionado em abril de 2009

### RESUMO

O presente artigo é um relato de experiência de uma professora egressa da rede pública de ensino do Rio de Janeiro que passou a lecionar numa Escola Especial na educação de surdos. A professora relata que, em virtude da falta de especialização na área da surdez, de um ensino precário no curso normal, da falta de uma orientação consistente e de nenhuma proficiência na Língua Brasileira de Sinais, teve que desenvolver estratégias de sobrevivência profissional a fim de suprir as deficiências iniciais de sua formação docente. Assim, vem construindo toda a prática pedagógica baseando-se nas demandas do cotidiano escolar e na formação em serviço, voltando-se para, a partir de um olhar crítico, investigar a sua própria prática, relacionando-a aos referenciais teóricos que as embasam e legitimam, procurando dessa forma melhorar sua atuação em sala de aula, a fim de proporcionar aos seus alunos, principalmente, a

apropriação de estratégias de leitura e escrita que os habilitem a uma verdadeira inclusão na sociedade. A professora também demonstra estar ciente da dupla função que a contemporaneidade impõe ao professor: o desenvolvimento de competências que o instrumentalize para a promoção de um ensino de qualidade e o compromisso com as questões sociais que perpassam a instituição escolar.

**Palavras-chave:** Educação Geral. Educação Especial. Cotidiano Escolar. Formação em Serviço.

### ABSTRACT

*This paper is an experience report from a teacher who used to work at a public school in Rio de Janeiro and is now teaching at a Special Education School for the deaf. The teacher reports that because of her lack of expertise in the area of deafness, poor formation at the Curso Normal (Middle Education Level dedicated specifically to the education of pre-school and primary school teachers), absence of consistent*

*orientation and no proficiency in the Brazilian Sign Language, she had to develop strategies for her professional survival in order to compensate for the deficiencies of her initial teacher training. Thus, she has built her pedagogical practice based on the demands of the daily school life and during the in-service training, trying to investigate her own practice, comparing it, from a critical point of view, to the theoretical references that might supply some foundations and legitimize it. This way, she has attempted to improve her performance in the classroom in order to provide her students, principally, with the appropriation of strategies for reading and writing to enable them to a real inclusion in society. The teacher also demonstrates her awareness of the dual role that contemporaneity imposes to the teacher: the development of competences for the promotion of good quality education and commitment to the social issues that permeate the school institution.*

**Keywords:** General Education. Special Education. School Routine. In-service Training.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

*Agosto de 1993. 1º dia de aula no Instituto Nacional de Educação de Surdos de uma professora do ensino básico, egressa da rede regular de ensino público do município do Rio de Janeiro. Classe de alfabetização, sete alunos com surdez profunda. Pensamento recorrente da professora: - O que faço agora?*

Assim começou minha trajetória (saga?) no ensino especial, educação de surdos. Em comum com a realidade educacional anterior, havia o fato de que meus atuais alunos também pertenciam às camadas mais desfavorecidas da sociedade e a baixa expectativa de seus pais, que não vislumbravam na escola um local imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de seus filhos, e sim um recinto “mais ou menos” seguro onde poderiam deixá-los

**Alguns autores que realizam seus estudos sobre o processo de socialização profissional dos docentes destacam que o início da carreira constitui um importante momento de sobrevivência, descoberta e grande aprendizado.**

para que pudessem realizar suas atividades cotidianas.

Portanto, o *choque* que tive ao ingressar na educação especial não foi devido a um estranhamento quanto ao sistema educacional público (já estava imersa nessa realidade há sete anos, atuando no 1º segmento do Ensino Fundamental), mas ao empecilho inicial de comunicação que toda pessoa apresenta ao se deparar com outras que falam uma língua diferente da sua, no caso, a LIBRAS.

É importante mencionar que o concurso que prestei para ingressar no quadro de professores efetivos do INES não exigiu o conhecimento de LIBRAS. Como consequência, entrei para a sala de aula completamente despreparada e desesperada! E quando tal situação acontece, invariavelmente a qualidade do ensino fica seriamente comprometida. E isso acontece tanto no ensino regular, quanto no especial.

Bueno, consciente das limitações do sistema educacional público brasileiro, faz a seguinte constatação:

Não é só a Educação Especial que tem excluído uma parcela significativa do seu alunado sob a alegação de que devido às características pessoais, esses alunos não têm condições de receber o mesmo nível de ensino que os considerados normais. As práticas desenvolvidas na escola pública brasileira têm gerado exclusão escolar na maioria dos alunos - os pobres, incluindo os deficientes. (BUENO, 1999, p.7)

Assim, somada a nenhuma proficiência em LIBRAS, estava a minha precária formação no curso

normal que, de um modo geral, deu ênfase aos conhecimentos filosóficos, antropológicos, políticos e históricos da educação sem a preocupação de articulá-los ao contexto real de uma sala de aula, onde as demandas do cotidiano escolar são a antítese do que o professor espera encontrar.

Alguns autores que realizam seus estudos sobre o processo de socialização profissional dos docentes destacam que o início da carreira constitui um importante momento de sobrevivência, descoberta e grande aprendizado. Embora eu já tivesse sete anos de exercício no magistério, o início de meu trabalho no INES constituiu, de fato, um novo *momento inicial* de minha carreira, no qual posso identificar as características descritas por Huberman:

O aspecto da ‘sobrevivência’ traduz o que se chama vulgarmente o ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos [...]. (HUBERMAN, 2000, p. 39)

Foi dessa maneira que entrei em sala de aula: empreendendo um esforço hercúleo a fim de fazer a complexa relação entre teoria e prática. A esse respeito, Garcia soube expressar com clareza o que a maioria dos professores, como eu, anseiam: que a prática pedagógica legítima a teoria estudada, e não o contrário...

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/09

113

Nós estamos defendendo a prática como lócus de teoria em movimento, uma teoria que se atualize a cada dia pelos desafios que o cotidiano coloca, e denunciando que uma teoria firmada em certezas não pode dar conta da complexidade da realidade. (GARCIA, 2001, p. 26)

Recorrendo à teoria, encontrei na faculdade de fonoaudiologia e na especialização em psicopedagogia preceitos que supostamente dariam conta das especificidades do processo de aprendizagem de qualquer indivíduo, inclusive dos surdos.

Os autores estudados afirmavam categoricamente que, para um indivíduo conseguir aprender a ler e a escrever, necessita obrigatoriamente construir um conhecimento de natureza conceitual: o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.

O trabalho do professor ao tratar do ensino da leitura/escrita, especificamente da linguagem escrita, que necessita de um maior grau de elaboração mental, não poderá prescindir de bases psicopedagógicas. E estas estarão implícitas no conhecimento que as crianças possuem acerca das hipóteses que formula sobre o sistema de representação escrita e irão denotar a capacidade reflexiva que possuem no enfrentamento de situações que irão desafiar-las cognitivamente. (CURTO, 2000, p. 27)

Mas o que eu poderia supor acerca do processo de levantamento de hipóteses sobre a escrita daquele meu aluno com surdez profunda? Essa era uma questão crucial para o desenvolvimento de meu trabalho

e, para tal, era imperioso que eu fizesse uma investigação de minha própria prática pedagógica. Eu era o próprio objeto da pesquisa e isso soava tão estranho para mim! Precisava descobrir se as atividades que desenvolvia em sala de aula estariam ou não propiciando que meu aluno elaborasse hipóteses quanto à leitura e à escrita da língua portuguesa. Mas como fazer pesquisa sem uma orientação adequada e sem o apoio de programas de mestrado e doutorado, por exemplo? Até que ponto o conhecimento experiencial seria válido numa sociedade que não o qualifica como científico?

**Essa era uma questão crucial para o desenvolvimento de meu trabalho e, para tal, era imperioso que eu fizesse uma investigação de minha própria prática pedagógica. Eu era o próprio objeto da pesquisa e isso soava tão estranho para mim!**

Valorizando o saber experiencial do professor, Tardif assinala que:

Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e competência profissionais; pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2007, p. 96)

Assim, acreditando na importância desse saber, e na falta dos referidos apoios, fui procurar meus pares, profissionais que, como eu, não estavam acomodados por serem servidores públicos federais e, sim, incomodados por serem *professores* que estavam, no momento, prestando um desserviço à sociedade, na medida em que suas atuações em sala de aula não estavam satisfatórias do ponto de vista pedagógico e, pelo contrário, estavam contribuindo para a produção de analfabetos funcionais.

Motivados e dispostos a mudar essa situação, começamos a implementar estudos que levassem a uma reflexão mais aprofundada sobre as nossas propostas pedagógicas e, diariamente, discutíamos sobre a natureza das atividades que eram oferecidas aos alunos, nos perguntando sempre quais eram os objetivos a serem alcançados e quais as estratégias que seriam mais adequadas para esse fim.

Tentávamos entender os motivos pelos quais algumas atividades favo-

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

reciam a aprendizagem dos alunos e outras, não. Na verdade elaborávamos mais hipóteses do que conclusões consistentes. E isso nos frustrava imensamente, mas também nos motivava para seguirmos em nossa busca por conhecimentos.

Concomitantemente à análise da prática pedagógica, procurávamos autores que apresentassem uma visão diferenciada da surdez, visto que, intuitivamente, descartávamos a visão terapêutica por acharmos que não se prestaria a um trabalho de escolarização.

Igualmente importante nesse processo de construção de uma prática pedagógica que contemplasse as especificidades e singularidades dos alunos surdos, estava a interação com eles desenvolvida em sala de aula, o que nos possibilitava adquirir uma competência comunicativa que era exigência para a negociação dos conteúdos curriculares.

Assim, foi na mesclagem de culturas, na hibridização, que meus alunos tornaram-se parceiros da prática pedagógica e, como consequência, minha autoestima como professora aumentou, e com ela, também, a responsabilidade quanto à aprendizagem e não aprendizagem de meus alunos.

Aos poucos, eu e meus pares já conseguíamos explicar teoricamente o que fazíamos em sala de aula: trabalhávamos com o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, de Vygotsky, e enquadrávamos nossa prática pedagógica na perspectiva sociointeracionista, na qual o indivíduo é reconhecido como um ser social, situado no contexto sócio-histórico-cultural. Nessa perspectiva, “a aprendizagem é

um processo essencialmente social, onde a linguagem tem um papel de destaque na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis” (VYGOTSKY, 1987, p. 93).

Outro fator que também nos ajudou a compreender e construir nossa prática foi o fato de a instituição oferecer alguns cursos de formação em serviço. Um desses cursos em especial, ministrado pela Professora Dr.<sup>a</sup> Alice Freire, nos ajudou a legitimar a especificidade de nosso papel docente: ensinar o português como segunda língua, utilizando a LIBRAS como língua mediadora para atingir esse fim. Segundo essa professora

Se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a de sinais e para quem a Língua Portuguesa é uma segunda língua com uma função social determinada. (FREIRE, 1998, p.48)

A consequência imediata desse conhecimento foi o de mudar inteiramente nossa visão de aprendizagem. Agora não poderíamos tratar de *alfabetização* de surdos, e sim de aquisição de uma segunda língua (português na modalidade escrita).

Dessa maneira, ensinar a língua portuguesa ao aluno surdo não poderia consistir numa simplória adaptação do ensino dos ouvintes. As metodologias eram completamente incompatíveis, não se tratando só de uma questão de mudar estratégias de ensino. Esse trabalho, o de ensinar o português como uma segunda língua, requer

uma constante reflexão, já que não podemos negar nossa condição de professores ouvintes e que a cultura da língua majoritária encontra-se arraigada em nossos pensamentos e ações. Mudar esse comportamento exige um esforço diário que não é nada fácil de ser executado.

Contudo, apesar de conseguir fazer algumas conjecturas a respeito de minha prática pedagógica, comungar da nova visão de aprendizagem e implementar esforços para construir uma metodologia de ensino para surdos que seja adequada às suas especificidades, ainda necessito continuar a investigar minha prática.

Por isso, foi com muito entusiasmo que ingressei, em 2008, no Grupo de estudos e pesquisas sobre a profissão docente (GEPROD), no ISBE/INES, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria das Graças C. de Arruda Nascimento. A pesquisa que está sendo realizada por esse grupo se intitula *Os desafios da profissão docente na contemporaneidade e suas implicações em projetos de formação inicial* e tem por finalidade levar os seus participantes (alunos do curso de Pedagogia do Instituto Superior Bilíngue de Educação (ISBE) e professores das séries iniciais do ensino fundamental do CAP/INES) a refletirem sobre a profissão docente, analisando as demandas que advêm do exercício do magistério, e melhorar e aproximar os currículos que formam os educadores de discentes surdos às circunstâncias peculiares que se desenrolam nas salas de aula.

As investigações feitas no GEPROD estão contribuindo sobremaneira para um maior entendimento sobre as formas de viver a

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/09

115

profissão docente nos dias de hoje, quando as demandas da vida social impõem uma mudança de paradigma na educação e colocam em xeque a verdadeira natureza do trabalho do professor. Fanfani (2007) traduz essa tensão de identidade vivida pelos professores na contemporaneidade como uma falta de clareza quanto ao que a sociedade espera deles: se é o domínio de competências técnicas instrumentais ou o compromisso com as causas sociais. O autor também pondera sobre a necessidade de o professor aceitar o desafio que se impõe e conjugar o modelo técnico com o social.

Além de nos debruçarmos sobre a natureza do trabalho docente e as expectativas da sociedade a esse respeito, outro ponto positivo das investigações é fomentar o pensamento científico em seus participantes, analisando as situações que emergem do cotidiano escolar através de um olhar mais crítico e compreendendo que as nossas ações em sala de aula refletem um *habitus* adquirido a partir de nossa inserção nos diferentes meios sociais desde que nascemos e em nossa formação profissional. (BOURDIEU, 2003, 2004).

Dessa forma tenho consciência de que a minha formação docente vem sofrendo influências dos mais diversos fatores e que eternamente terei de estar atenta ao meu fazer pedagógico, tendo com relação a ele uma postura crítico-reflexiva, que me permitirá melhorar a qualidade do ensino que ministro e ir tecendo e retecendo minhas redes de saber num processo contínuo.

Sobre essa habilidade (necessidade?) do professor *formar-se* no

cotidiano escolar, Azevedo e Guimarães assinalam que:

[...] é nesse contexto - o do cotidiano escolar - que são forjados os docentes. Nele se aprende a ser professor sendo professor. Nessa materialidade - eu, turma, conteúdos escolares, demais sujeitos escolares, cursos de formação, políticas educacionais (nacional, regional, local) - nossas redes vão sendo fortemente confrontadas, esgarçadas e refeitas continuamente. Esses encontros e confrontos de nossas redes de múltiplos sujeitos escolares acontecem cotidianamente. (AZEVEDO; GUIMARÃES, 2004, p. 9)

**E, para conseguir realizar tal tarefa, é indispensável uma sólida formação docente, pois somente dessa forma o professor poderá ter condições de utilizar o cotidiano escolar como espaço de afloramento de vontades: vontade do professor de ser melhor professor e do aluno, de ser melhor aluno.**

E, passados quinze anos de meu ingresso no INES, muitas redes de saber foram por mim desconstruídas para serem logo em seguida reconstruídas num processo que parece não ter fim...

Porém, algumas certezas parecem ter ficado cristalizadas: minha crença de que a Educação Especial persegue o mesmo objetivo da Educação Regular, que é a promoção da escolarização de seus alunos; a necessidade de uma abordagem metodológica que vá ao encontro da filosofia de ensino contemplada no Plano Político-Pedagógico da escola; a necessidade da parceria entre o CAP/INES e os programas de pós-graduação das universidades, uma vez que os mesmos, através de investigações metódicas e criteriosas, dão respaldo científico às práticas docentes e que as políticas governamentais, na área da educação, sejam o reflexo dos anseios e aspirações de toda a comunidade escolar.

E, sobretudo, sempre me acompanhou, nessa empreitada pedagógica, uma grande expectativa em relação ao trabalho que desenvolvo: o de despertar o interesse intelectual de meus alunos e de emancipá-los na medida em que se apropriam das *ferramentas* básicas (leitura/escrita) que serão seus verdadeiros passaportes para a inclusão na sociedade.

E, para conseguir realizar tal tarefa, é indispensável uma sólida formação docente, pois somente dessa forma o professor poderá ter condições de utilizar o cotidiano escolar como espaço de afloramento de *vontades*: vontade do professor de ser melhor professor e do aluno, de ser melhor aluno.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

## *Referências bibliográficas*

AZEVEDO, J. G.; ALVES, N. G. (Orgs.). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

\_\_\_\_\_. Estrutura, habitus e prática. In BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. n. 5, p. 7-25, 1999.

CURTO, L.; MURILLO, M.; TEIXIDÓ, M. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor deve ensiná-las a escrever e ler*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREIRE, A. M. da F. Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo. *Espaço*, revista do INES, Rio de Janeiro, n. 9, p. 46-52, jun, 1998.

GARCIA, R. L. (Org.) *Múltiplos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. *Vida de professores*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TENTI FANFANI, E. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. In: *Educación e Sociedad*. Campinas, CEDES, v. 28, n. 99, 2007. Disponível em: <<http://www.Scielo.Br>>. Acesso em: 03/11/2008.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.