

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E NECESSIDADES
FORMATIVAS DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE
SURDOS DA REDE PÚBLICA DA CIDADE DO
RIO DE JANEIRO**

KÁTIA REGINA DE OLIVEIRA RIOS PEREIRA SANTOS

Piracicaba, SP

2011

**FORMAÇÃO CONTINUADA E NECESSIDADES
FORMATIVAS DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO
DE SURDOS DA REDE PÚBLICA DA CIDADE DO
RIO DE JANEIRO**

KÁTIA REGINA DE OLIVEIRA RIOS PEREIRA SANTOS

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

**Tese apresentada à Banca
Examinadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
da UNIMEP como exigência
parcial para a obtenção do
título de Doutor em Educação.**

Piracicaba, SP

2011

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Unimep
Bibliotecária: Luciana Beatriz Piovezan dos Santos CRB-8/140-2012

S237f Santos, Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira
Formação continuada e necessidades formativas de professores na
educação de surdos da rede pública da cidade do Rio de Janeiro. –
Piracicaba, SP : [s.n.], 2011.
152 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de
Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas. Programa de pós-
graduação em Educação, Piracicaba, 2011.
Orientador: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Inclui Bibliografia

1. Formação continuada. 2. Educação de surdos. 3. Educação
inclusiva. I. Kátia Regina de O. P. Santos. II. Universidade Metodista de
Piracicaba. III. Título.

CDU 371.12

KÁTIA REGINA DE OLIVEIRA RIOS PEREIRA SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA E NECESSIDADES
FORMATIVAS DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO
DE SURDOS DA REDE PÚBLICA DA CIDADE DO
RIO DE JANEIRO.**

**Tese apresentada à
Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para a
obtenção do título de Doutor
em Educação.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Universidade Metodista de Piracicaba

Prof^a Dr^a Roseli Pacheco Schnetzler
Universidade Metodista de Piracicaba

Prof^a Dr^a Ana Claudia Balieiro Lodi
Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto

Prof. Dr^a. Anna Maria Lunardi Padilha
Universidade Metodista de Piracicaba

Prof^a Dr^a Daniele Nunes Henrique Silva
Universidade de Brasília

Aos meus filhos, história de um amor eterno, porque infinito e que sempre dura.

A todos os professores para alunos surdos dessa imensa Rede de Ensino, pelo muito que aprendi sobre a arte de formar e me formar professora.

AGRADECIMENTOS

As experiências compartilhadas neste trabalho e nos desafios superados não poderão ser expressas aqui. Entretanto, preciso declarar alguns agradecimentos.

A Deus, energia que renova a esperança de seguir e alcançar objetivos.

A minha especial orientadora, Profa. Dra. Cristina Lacerda, que me conduziu com sabedoria, paciência e tolerância no caminho deste estudo.

À minha mãe, Nancy, pela amorosidade do apoio e pelo exemplo de determinação e responsabilidade com o trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação de Educação da UNIMEP, com os quais as experiências de pesquisa e orientação são exercícios ético-político-estéticos no contexto acadêmico.

À Eulália Fernandes, a mais amiga e professora, com quem aprendi o valor da investigação e a relevância dessa atividade para a prática docente.

Ao Léo, que tolerou e compreendeu meu caminho profissional e acadêmico.

À Rosana, com quem compartilho a indignação sobre a Educação de Surdos e com quem divido os projetos profissionais.

À Ângela, que me impressiona e permite ver a alegria de aprender ensinando.

À Professora Leila Blanco que apoiou, incentivou e contribuiu especialmente para realização deste trabalho.

À Professora Mércia, cujo companheirismo e respeito tornou possível a dedicação ao estudo necessário ao processo de elaboração deste trabalho.

À Professora Magaly, que de forma generosa e paciente me ajudou no processo de análise deste trabalho.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação de Educação da UNIMEP, com quem pude compartilhar muitas experiências que significaram marcas importantes na minha formação.

Aos Professores que participaram comigo dessas reflexões nos dois anos de pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro por meio da bolsa de estudos durante os anos de dedicação ao doutoramento.

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver nem pré-dizer.

(LARROSSA, 2007,p.137)

RESUMO

A proposta deste trabalho é apresentar e analisar as necessidades formativas que emergem de um processo de formação continuada (em serviço) a partir constituição de um grupo de professores que atuam como regentes na Educação Especial para crianças surdas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O objetivo foi utilizar o espaço de formação para observar e interagir com professores e, por meio dessa interação, discutir as ideias e os sentidos que os professores de alunos surdos têm sobre a sua atuação. O modo escolhido para conduzir o processo de formação favorece que cada professor analise sua realidade e reconheça processos e aspectos que podem ganhar centralidade na sua prática pedagógica, constituindo renovação ao processo de Formação Continuada. A opção por uma abordagem qualitativa no exame desse processo está ancorada nos pressupostos da investigação-ação. Esta sugere que as interações e propostas inseridas na dinâmica da pesquisa são formas de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justificativa das suas próprias práticas sociais ou educacionais. As narrativas dos professores tomaram centralidade neste trabalho, para guiarem as análises realizadas durante os encontros com os professores e para a construção dos dados da pesquisa. O exame sobre as narrativas dos professores, apresentadas neste texto, indicam a Formação Continuada como espaço/tempo fundamental, para a circulação de sentidos que afetam os discursos que emergem da prática pedagógica dos professores. É nessa relatividade (espaço/tempo) que, coletivamente, é possível criar modos diferenciados para que professores exponham suas ideias e suas práticas com o propósito de formularem problematizações sobre a realidade da qual participam. O que está em jogo nessa argumentação é colocar em pauta o protagonismo do professor no processo e nas ações de Formação Continuada.

Os professores envolvidos nesse cenário educacional convivem com o dilema da necessidade de constituição de um contexto educacional bilíngue, cuja oferta pedagógica opera para garantir a adaptação de um currículo escolar que tem orientação monolíngue. A Língua de Sinais assume um lugar curricular de segunda ordem, fato que compromete a constituição de um ambiente sociolinguístico com a responsabilidade de formação e desenvolvimento de uma prática pedagógica bilíngue. A formação do

professor pressupõe a condição de proficiência em duas línguas e os conhecimentos necessários à prática pedagógica do ensino de uma segunda língua (para ambos os sujeitos: surdo e ouvinte). Essa condição é outro aspecto destacado pelos professores participantes da pesquisa: poucos são proficientes na LIBRAS e a interação com outros surdos adultos proficientes nessa língua ainda precisa ser incentivada e garantida. Uma política linguística que incorporasse esse dado poderia auxiliar os professores no desenvolvimento e na aprendizagem dessa língua e, conseqüentemente, no desdobramento dos debates sobre os modos de compreender e nas ações tomadas diante dos dilemas que a prática pedagógica para alunos surdos impõe.

A análise proposta expressa elementos que caracterizam a resistência e desistência, os caminhos e desvios, os encontros e desencontros presentes em um processo de Formação Continuada em serviço.

Palavras-chave: Formação Continuada, Educação de Surdos, Educação Inclusiva

ABSTRACT

This study intends to show and analyze the basic necessities that emerge in the continuous training process, based on the organization of a group of teachers that act in the special needs education for deaf children of the Rio de Janeiro Department of Education. The goal is to utilize the teachers meetings to observe and interact with them and by doing that, discuss the ideas and senses that teachers of deaf students have about their work. By proceeding this way each teacher can analyze their reality, recognize the process and aspects that may have main focus in the educational practice, renovating the process of Continuous Training Teacher's. The choice for a qualitative approach on the mainstreams of the action inquiry for the orientation and analyses of the reality that each teacher is placed. The teachers statements gained central focus on this work to guide the analyzes that occurred during the teacher's meetings for the research data construction. The examining of the statements indicates that the Continuous Training Teacher's means an important opportunity including time/space, which affects the senses of speeches and their statements that emerge from the pedagogic practice. It is this relativity (time/space) that collectively is possible to create different ways in which the teachers can expose their ideas, their practice with the purpose of formulating questions about the reality in which they participate. What is at risk in this discussion is to concept the teachers as main character in the process and action of the Continuous Training.

The teachers involved in this educational scenario have to deal with the dilemma that is to build an educational bilingual environment in which the pedagogic purpose is to guarantee the adaptation of a monolingual school program. Sign Language takes on a secondary position in the curriculum, a fact that compromises the constitution of a sociolinguistic context, which shows the responsibility of formation and development of a bilingual educational practice. The teacher education takes the condition of proficiency in two languages and the necessary knowledge to educational practice, for second language teaching (for both subjects: deaf and listener). This requirement is still an aspect to be considered for the teachers that took part in this study, few are proficient in LIBRAS (Brazilian Sign Language) and the interaction with other deaf adults proficient in LIBRAS still needs to be encouraged and guaranteed. This fact if

incorporated as a linguistic policy could assist the teachers in the development and learning of this language and consequent unfolding in the debates on ways to understand the reaction in the face of the dilemmas that educational practice for deaf students imposes.

This study expresses elements that define the resistance and desistence, paths and detours, the meetings and mismatches found when a Continuous Teacher's Training is in service.

Keywords: Continuous Teacher's Training, Deaf Education, Bilingual Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPITULO I	
<i>Saídas inventadas e desacostumadas para vida profissional.....</i>	19
CAPÍTULO II	
<i>O cenário e atos da pesquisa</i>	32
<i>2.1 Organização dos professores que atuam com alunos surdos.....</i>	36
<i>2.2 O grupo de professores focalizados na pesquisa.....</i>	45
<i>2.2.1 O subgrupo “Ações Formativas”.....</i>	48
<i>2.2.2 O subgrupo “Documentação e Registro”.....</i>	49
<i>2.2.3 O subgrupo “Projeto Pedagógico”.....</i>	51
<i>2.2.4 O subgrupo “Prática Pedagógica”</i>	52
CAPÍTULO III	
<i>Ser professor de alunos surdos – a formação e os saberes necessários para atuar.....</i>	55
CAPÍTULO IV	
<i>O discurso da adaptação curricular para uma proposta bilíngue.....</i>	88
CAPÍTULO V	
<i>A prática pedagógica nas narrativas dos professores em processo de formação..</i>	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	151
ANEXOS	

INDICE DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Organização da oferta educativa direcionada aos alunos surdos	38
Quadro 2: Organização e distribuição de professores em sugrupos.....	46
Quadro 3: Demonstrativo da organização do grupo em 2007 e 2008.....	47
Quadro 4: Distribuição dos professores do subgrupo “Ações Formativas”	48
Quadro 5: Distribuição dos professores do subgrupo de “Documentação e Registro”....	50
Quadro 6: Distribuição dos professores do subgrupo de “Projeto Pedagógico”	51
Quadro 7: Distribuição dos professores do subgrupo de “Prática Pedagógica”.....	52
Quadro 8: Análise de desempenho em Língua Portuguesa (oral) – Programa de Educação Bilíngue.....	123
Quadro 9: Análise de desempenho em LIBRAS – Programa de Educação Bilíngue....	124
Quadro 10: Análise de desempenho em Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) – Classe Especial – Programa Bilíngue.....	124
Quadro 11: Itens para observação do professor sobre o desempenho do aluno surdo em LIBRAS	125

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Bilíngue para o surdo ainda é incipiente no que diz respeito a projetos educacionais que operem com a ideia e a constituição de um currículo que assuma as peculiaridades culturais, linguísticas e acadêmicas desses alunos. Assumir uma concepção de Educação Bilíngue para surdos é entender que a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa são possibilidades linguísticas e para cada uma delas há um modo genuíno de expressão cultural. Sendo assim, a LIBRAS é a referência linguística da pessoa surda e a Língua Portuguesa outra possibilidade de expressão que amplia o nível de participação social e interação com outros sujeitos. O debate sobre a educação de pessoas surdas frequentemente destaca as condições de acesso às informações e às possibilidades de participação social, admitindo uma diferença linguística e cultural. A realidade escolar ainda sente dificuldades para organizar-se na dinâmica entre sistemas linguísticos distintos como são a LIBRAS e a Língua Portuguesa.

Essas temáticas são cada vez mais evidenciadas pela crescente participação do surdo nos diversos contextos sociais. Tem crescido também a preocupação das propostas escolares para a consolidação de uma prática pedagógica que expresse as políticas públicas para a orientação de um trabalho que pretende oferecer um projeto de Educação Bilíngue para alunos surdos.

Tal projeto de escolarização pressupõe que os educadores envolvidos tenham domínio das línguas envolvidas, a Língua de Sinais e a língua usada pelos ouvintes (no caso o Português), e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em suas diferentes modalidades. Tal domínio é fundamental para possibilitar que o sujeito surdo tenha acesso aos conhecimentos de mundo e que possa trabalhá-los tanto na Língua de Sinais como em Português, especialmente em sua

modalidade escrita, modalidade dominante no meio acadêmico, a qual permite e favorece o acesso a uma quantidade ilimitada de conhecimentos.

Todavia, a efetivação de propostas educacionais bilíngues ocorre isoladamente, muitas vezes de forma experimental, sem que se possa desfrutar dessa alternativa de ensino de maneira mais abrangente. A falta de surdos adultos usuários de Língua de Sinais e habilitados como professores, o preconceito social frente à Língua de Sinais, a dificuldade de muitos em aceitar a comunidade surda como uma comunidade linguística especial, faz com que a proposta de educação bilíngue avance lentamente, enfrentando grandes obstáculos e problemas. (LACERDA, 2000, p.2).

Ainda não há no país uma geração de profissionais que tenha tido um percurso educacional sob a referência bilíngue. Em geral, os profissionais em atuação são professores que, de alguma forma, desenvolveram a proficiência na Língua de Sinais, por meio do convívio social com pessoas surdas ou pela iniciativa pessoal e informal. Há também professores que alcançaram alguma proficiência na LIBRAS (com ou sem curso para iniciantes) por meio da convivência entre alunos nas escolas.

O debate sobre a Formação de Professores¹ de surdos inevitavelmente se coloca quando o foco da análise recai sobre a qualidade da educação ou a resposta educativa proposta aos alunos. As inovações pedagógicas que tentam cumprir o pressuposto de Educação Bilíngue mostram que a forma de desenvolvimento e aprendizagem dessa língua, no cotidiano escolar, não está relacionada com um profissional professor específico para essa função. Essa condição exige investimento em financiamento para a formação profissional e o esforço político para a emergência de propostas educacionais, que reordenem o contexto escolar ou que assumam as alterações necessárias aos pressupostos de uma Educação Bilíngue para surdos.

¹A expressão “Formação de Professores” é usada neste texto indicando o processo de profissionalização, para atuação no contexto da Educação. Essa expressão também se associa com a “Formação Docente”, que, nesse caso, se relaciona com o sentido dado para o modo de operar nas relações de ensino. Estabelece-se, portanto, uma relação entre os dois conceitos, que serão utilizados neste texto como expressões equivalentes.

Desconsiderar essas constatações significa apartar as análises propostas pelo debate e investigação científica sobre os elementos que sustentam as propostas educacionais e as políticas linguísticas direcionadas aos surdos. Isso significa também cuidar do investimento sobre os estudos relacionados à descrição, aquisição e “status” linguístico das Línguas de Sinais.

É necessário considerar que a história da escola para as pessoas surdas, em especial no que se refere às crianças, guarda uma tradição monolíngue. Os esforços para alcançar uma organização escolar no estabelecimento de uma orientação educacional bilíngue são grandes e requerem uma planificação político-administrativa e pedagógica. Entretanto, devemos destacar que uma proposta de Educação Bilíngue demanda esforços ainda mais complexos que envolvem dimensões micro e macropolíticas do trabalho docente e da atividade pedagógica.

Para compreensão das necessidades educacionais específicas da surdez, a formação do professor requer a discussão sobre a sua condição de sujeito bilíngue, os conhecimentos linguísticos necessários à atuação desse profissional e as concepções que circulam nas propostas educacionais. Requer também desenvolver uma prática pedagógica com uma língua que geralmente não é a língua nativa do professor. Esses elementos evocam a reflexão sobre o significado de ser professor nas políticas públicas, o projeto político da Educação de Surdos, os modos como os professores são formados e que orientações atravessam as políticas de formação nas quais participam.

Dito isso, este trabalho apresenta no capítulo I, intitulado *Saídas inventadas e desacostumadas para vida profissional*, os diferentes espaços trilhados para construir os dados e os mirantes das análises presentes neste texto. Reúne as marcas das experiências profissionais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro com a Educação de Surdos, que destaco como referenciais para a realização deste trabalho. Há também a

expressão das escolhas, das opções e dos limites de experimentar o desafio de investigar misturando-se, assimilando-se e afastando-se no processo de pesquisa.

O capítulo II, *O cenário e atos da pesquisa*, trata do processo de construção dos dados descrevendo o cenário constituído para a pesquisa, apresenta a proposição e desenvolvimento do estudo e introduz as categorias para análises no processo de investigação.

O capítulo III, *Ser professor de alunos surdos – a formação e os saberes necessários para atuar*, versa sobre o que dizem os professores em um processo de formação continuada. Toma como referência as questões destacadas para estudo: quais os sentidos que os professores de alunos surdos atribuem ao seu fazer docente? O que dizem sobre o que ensinar a esses alunos?

Também a partir dessas questões, o capítulo IV, com o título *O discurso da adaptação curricular para uma proposta bilíngue*, apresenta os aspectos que os professores destacaram como referências em suas formações e a maneira como se inserem na dinâmica da escola na construção do processo pedagógico para a criança surda.

A seguir, o capítulo V, *A prática pedagógica nas narrativas dos professores em processo de formação*, analisa, a partir das questões que balizam os estudos sobre a prática pedagógica expressa pelos professores, as fragilidades e as potencialidades da ação docente na construção de uma perspectiva de Educação Bilíngue. Apresenta as condições e tensões que emergem no espaço de formação, onde são problematizadas as condições de trabalho e os modos como os professores se posicionam diante da construção de uma especificidade do seu fazer dentro da escola. O destaque dado a esses elementos pode sustentar estudos que contribuam para aprofundamento e avanço científico sobre a formação docente.

O capítulo VI, *Formação docente para uma prática especializada*, apresenta o cenário da formação docente para uma prática pedagógica especializada requerida para professores da Educação Especial, modalidade expressa por lei (LDB 9394/96) e legitimada como área de estudo que problematiza as questões sobre a educação para as pessoas com deficiência. Nesse contexto, a Educação Especial participa da teia que expressa a complexidade da educação para pessoas surdas.

Em seguida, apresentamos as considerações finais, que pretendem oferecer algumas análises e proposições para estudos futuros sobre formação docente.

CAPÍTULO I

Saídas inventadas e desacostumadas para vida profissional

As experiências em minha vida profissional como professora me permitiram conhecer a docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação Superior e na função que desempenho como Supervisora na Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME). Este último trabalho me exigiu o esforço para entender qual é o papel de um professor-servidor público, as exigências que as políticas públicas fazem (que acabam atravessando o seu fazer) e o(s) modo(s) como as reflexões geradas no contexto acadêmico circulam, fazendo parte do processo de construção da docência para Educação. Procurei, portanto, no universo da Formação Continuada do Professor a possibilidade de organizar algumas reflexões mais específicas sobre a temática da educação de surdos.

Encontrei, no debate sobre formação docente, uma possibilidade de elaborar reflexões sobre a Educação, que é sempre aclamada como espaço primordial para as transformações no campo social, no campo do direito fundamental da criança e de suas necessidades individuais. Assim, colocada a Educação sob esse ângulo, o profissional que vive e é constantemente responsabilizado pela construção desses aspectos é o professor. Seguindo esse raciocínio, sua atuação pode ser questionada quando o desenho esperado de qualidade de educação não é alcançado. Da mesma forma, isso acontece quando os indicadores elencados como expressão de qualidade não se refletem nos resultados dos exames de avaliação². Sabemos que responsabilizar o professor pelas

²Refiro-me ao intenso investimento feito nos procedimentos de avaliação de desempenho por meio de grandes exames nacionais e regionais para constituir índices de qualificação do processo educativo, como por exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (*IDEB*), criado em 2007, para aferir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do

condições e qualidade dos projetos educacionais representa um reducionismo na reflexão sobre o compromisso pedagógico e a função social que a escola tem. O que pretendemos, destacando a formação do professor, é compreender como esse espaço pode contribuir para as reflexões sobre a atividade docente e como podem sugerir novas formulações para as questões que envolvem o debate sobre a educação. Por outro lado, ressaltamos a necessidade de considerar o protagonismo do professor, no seu processo formativo e, nesse sentido, constituindo uma responsabilidade que deve ser compartilhada.

O primeiro movimento de reflexão foi pensar sobre a formação do professor em dois *loci* diferentes: o *locus* da Formação Continuada no contexto universitário, nos programas de Pós-Graduação Lato-Senso e o *locus* da Formação Continuada no interior da escola. Decidi privilegiar este último, posto que serve de inspiração para muitos projetos de formação em serviço, de estímulo e argumento para a elaboração de planos de cargos e salários para o professor, relacionando a qualidade profissional à titulação acadêmica e à experiência profissional, traduzida no acúmulo de anos de trabalho. Há também, nesse debate, um campo adequado e oportuno aos projetos de Educação a Distância, que prometem democratizar o acesso ou complementar o processo formativo e superar as dificuldades de formação de profissionais para a Educação.

As ações propostas para a formação continuada, organizadas no interior da Universidade, recuperam o modelo de racionalidade técnica e imprimem suas bases teórico-metodológicas. Ainda são escassos os investimentos em parceria e colaboração para realizar estudos que impliquem os professores como produtores de conhecimento, destacando a indagação e a reflexão como parte formativa para a docência (GARCIA, 1999; GIROUX, 1997). O modelo proposto pela formação inicial, constituído no

estudante, em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP) e em taxas de aprovação.

cenário acadêmico, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior, recebe críticas pela preponderância ou destaque conferido aos conceitos e aos conteúdos acadêmicos, expondo de forma secundária a observação e problematização da prática docente. As propostas direcionadas ao processo de formação do professor para Educação Especial, considerando o âmbito da universidade, estão inscritas nos cursos de graduação, por meio de uma ou outra disciplina criada como componente curricular optativo do tipo: *Tópicos Especiais em ...* (Educação Inclusiva, Educação Especial e outros temas). Também encontram espaço nos chamados *Núcleos de estudos integradores que enriquecem o currículo*: seminários de estudos curriculares em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, sob a orientação de docentes da instituição.

Ainda destacando as ações para formação no contexto da universidade, mas orientando o olhar para o desenvolvimento profissional ou a continuidade do processo formativo, fica mais explícito o caráter *instrucional* impresso nas propostas em parceria com as universidades (característico da racionalidade técnica) (BLOISE, 2010). As propostas, em sua maioria, são operacionalizadas segundo os princípios orientados pela Educação a Distância, modalidade de educação efetivada a partir da LDB 9394/96 como uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial. Essa modalidade de educação tornou-se alternativa para tentar superar as dificuldades de formação e o aumento da quantidade de profissionais para a Educação. Além disso, ela também deve oferecer cursos de extensão com curta duração, seminários temáticos e cursos de especialização para as diversas áreas da Educação Especial.

Na área da surdez, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) promove a formação de profissionais que atuam em diferentes sistemas de ensino do país, cursos de longa e curta duração com orientação específica para a educação de surdos, além de sediar o Instituto Superior Bilíngue de Educação (criado em 2006), que promove o

curso de Pedagogia Bilíngue, reconhecido como o primeiro curso de graduação bilíngue (ROCHA, 2007), isso para citar algumas das iniciativas nessa área.

Apesar de essa instituição ter sede na cidade do Rio de Janeiro, a participação dos professores da Secretaria Municipal de Educação ainda é insuficiente, talvez pela dificuldade de ajuste às disponibilidades de horário dos profissionais, que, envolvidos nas atividades semanais nas escolas, encontram barreiras para assumir cursos fora do horário de trabalho. Não há registro de articulação entre o que é oferecido e as possibilidades dos professores. A posição do INES, como instituição especializada, atrai para si a matrícula de muitos alunos surdos de uma determinada região da cidade e traz a oportunidade de acesso para professores da rede municipal que lecionam nessa região. Contudo, há maior concentração de turmas para alunos surdos das escolas municipais mais afastadas. Os professores das regiões mais distantes têm dificuldade para conciliar o horário de trabalho com o tempo de deslocamento necessário para chegar ao INES.

As experiências da prática discutidas e valorizadas nesse instituto relacionam-se com aquelas inscritas no cotidiano de uma instituição que abriga na sua estrutura um Colégio de Aplicação. Isso também se relaciona com o fato de ela poder garantir um contexto específico para alunos surdos que, nesse caso, permite um ambiente favorável ao desenvolvimento da LIBRAS, o convívio entre pares, contribuindo para constituição de uma identidade entre surdos. Parece haver também uma aposta de que, nesse ambiente, a convivência entre pares surdos, possa garantir parte de um projeto educacional bilíngue, pois a aquisição e aprendizagem da LIBRAS se realizam por meio de um contexto que permite uma “imersão” linguística (GROSJEAN, 1982). Dessa forma, é uma ideia parte do pressuposto de que o aprendizado da L1(LIBRAS) é realizado de modo mais eficaz em circunstâncias estimulantes, que aprimorem as funções da língua expondo as crianças às formas naturais da mesma.

Há, portanto, a necessidade de indagação sobre o cenário que se estabelece para formação de professores na área da surdez, cujo contexto de trabalho docente e da prática pedagógica – a realidade de professores da rede, que atuam com surdos em turmas comuns ou em classes especiais– não parece ser a realidade expressa no contexto do Colégio de Aplicação do INES. Assim, as perspectivas de formação dos professores a partir da problematização sobre cotidiano escolar e das práticas pedagógicas orientadas para os alunos surdos ficam distanciadas das expectativas dos professores, pois as questões que emergem no contexto de um Colégio de Aplicação se diferenciam de um cenário de uma escolar regular da rede pública.

O contexto para a prática pedagógica com alunos surdos nas escolas da rede do Rio de Janeiro tem um desenho diferente. Nessas escolas os surdos são minoria cultural e linguística. A aposta de um espaço que favoreça a imersão linguística, agora, em Língua Portuguesa, não obedece à mesma lógica, por se tratar de uma língua de características oral-auditiva. A imersão linguística possível nesse caso não produz a condição esperada para a aquisição e a aprendizagem da Língua Portuguesa, suscitando um questionamento sobre a formação dos profissionais para esse cenário bastante comum no Brasil na educação de surdos.

O modelo estrutural³, modo severamente criticado na formação inicial do professor, é consolidado, difundido e ratificado pela prática de Formação Continuada, que, ao longo do ano letivo, disponibiliza seminários, oficinas, consultorias, cursos e

³Destaco os dois modelos de formação de professores considerando a sistematização de Nóvoa (1992): estrutural e construtivo. O primeiro se caracteriza pela racionalidade técnico-científica; sua organização prevê uma proposta centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Os projetos são gestados por agências detentoras do potencial e legitimidade informativa, exteriores aos contextos profissionais dos professores, em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e desempenho. O modelo construtivo, parte da reflexão interativa e contextualizada, articulando teoria e prática, bem como formadores e formandos. As avaliações assumem caráter informal, sugerindo uma relação em que formadores e formandos são colaboradores predispostos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação em que todos são corresponsáveis pela resolução dos problemas práticos. É comum o uso de grupos focais, oficinas, dinâmicas de debates, além de exercícios experimentais seguidos de discussão.

ciclos de palestras. Tais atividades visam contribuir para a formação e o fazer pedagógico, mas seus enfoques nem sempre auxiliam efetivamente o professor no enfrentamento de suas dificuldades cotidianas. Nesse sentido, Dalben (2004) destaca que é importante entender as concepções que estão em jogo nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no cenário das ações de formação continuada.

Às vezes, as interações não se efetivam por ausência de explicitação das bases do diálogo. Os formadores podem estar buscando a reflexão da prática e a ressignificação dos saberes da experiência do professor, mas aqueles em processos de formação podem estar buscando respostas diretas, soluções, fundamento ou teorias. O contrário pode também acontecer: os formadores formulam projetos, desejosos para levar à escola de educação básica aquilo que consideram a chave da mudança. (DALBEN, 2004, p.7).

Problematizar a Formação Continuada tomando como foco o interior da escola significa reconhecer quem é responsável por esse processo e o que será considerado como objeto do processo formativo para o desenvolvimento do trabalho da escola. Esse destaque reflete as contingências e as circunstâncias da Formação Continuada de Professores sob a responsabilidade ou sob a determinação de uma política pública de educação, que atribui principalmente essa função ao supervisor educacional.

É ainda muito forte a compreensão de que a formação situada no cotidiano da escola, incide ou corresponde aos interesses e necessidades da implementação de políticas educacionais. Dito assim, o que é considerado objeto do contexto de formação são os procedimentos ou instruções necessários à implementação de políticas ou projetos educacionais. Assim, os supervisores educacionais são os profissionais que, na Secretaria Municipal de Educação, sustentam esse cenário de formação e funcionam

como “filtro” para indicar seminários, palestrantes ou consultores para os professores. Esses profissionais que ocupam a função de supervisores educacionais são professores com experiência em uma determinada etapa ou modalidade de ensino. Não há concurso ou requisito de formação para indicação para essa função. Dessa forma, existe a função para uma ação supervisora, mas o cargo é de professor do Ensino Fundamental, ou seja, todos são professores e têm ou tiveram alguns anos de experiência no contexto educativo para o qual vão atuar. Então, o critério que valida o exercício de um professor nessa função são anos de experiência, no cotidiano escolar com alunos da Educação Especial. No processo de Formação Continuada (em serviço) representada por esses profissionais da supervisão devem proceder no cenário da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) da seguinte forma:

Realizar ações de Formação em Serviço que objetivam ampliar as possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica de forma articulada com as bases teóricas que sustentam a Política Educacional da SME (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, SME, 2004).

Assim, destaco que as ações dos profissionais ligados aos objetivos preconizados à formação, estão ligadas à orientação de: procedimentos de implementação da política pública de educação; professores para compreensão da política educacional nas diversas escolas da rede e diversas instituições regionais em seus processos de implementação da política educacional. Encontrei nas reflexões sobre Formação de Professores algumas referências para indagar e problematizar essa realidade. As vozes que ecoam neste trabalho ajudam a problematizar os modos e processos formativos destinados e escolhidos para os professores da educação de surdos.

Quando iniciei o trabalho como supervisora educacional de um grupo de professores de surdos, percebi que precisava e poderia fazer o trabalho de acompanhamento relativizando o olhar fiscalizador e a postura normatizadora sobre a atividade docente. Escolhi essa condição por estar interessada em não operar prescindindo da interlocução e do diálogo sobre a racionalização do trabalho. Entendo a necessidade de regulação da atividade docente e a organização do trabalho na escola, mas a explicitação dos critérios e lógica de organização do trabalho deve fazer parte das relações entre os profissionais (supervisor e professor). Portanto, fiscalizar ou normatizar não seria uma atividade instituída previamente: era fundamental o reconhecimento das relações de poder e as práticas constituídas no desenvolvimento do trabalho. Alarcão (2005) alerta sobre a prática de supervisão pedagógica que incide sobre a formação inicial e sobre a profissionalização em serviço. Ela indica um conceito de supervisão com vertente formativa:

A supervisão é uma atividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão do conhecimento e de acção, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida escolar.

A supervisão é uma atividade de natureza psico-social, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos em que os actores interagem, nomeadamente nos contextos formativos. (ALARCÃO, 2005, p.65).

Mantive a postura de mudança sem a ingenuidade de que seria difícil, nessas condições de trabalho, escapar das atribuições e da representação que a função de supervisora impunha. Essa preocupação surgiu porque compreendia a dupla e ambígua atividade de participar de um projeto prescritivo de implementação de política pública

de Educação Especial, ao mesmo tempo em que defendia uma atuação em um processo de formação que pretendia uma liberdade e autonomia reflexiva e crítica. Sabia que o contexto, a referência científica e a postura investigativa que a pesquisa cultiva precisavam acompanhar minhas atividades. Reconhecia nesse lugar uma possibilidade de compartilhar a constituição e a organização das reflexões elaboradas no grupo de professores que atuavam com alunos surdos.

Descobri a possibilidade de constituir um trabalho que, aos poucos, revelasse a construção de uma coletividade que pretendia ser colaborativa e emancipadora (FREIRE, 1997) e que assumisse um caráter mais aberto e participativo. Consegui compor um espaço em que reunir professores não teria como objetivo apenas informar sobre técnicas ou procedimentos, mas poderia constituir um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais que possibilitaria aos professores a apropriação dos próprios processos de formação.

Percebi que precisava fazer circular entre os professores, de forma mais explícita, suas indagações e os sentidos sobre a condição daqueles que ensinam alunos surdos, no contexto da Educação que proclama princípios inclusivos. Foi difícil e instigante poder reconhecer que o diálogo é a grande saída. Busquei conduzir as discussões a partir de princípios éticos da prática de educação, da justiça social e da diversidade cultural, princípios que balizam minha prática profissional.

A liderança do grupo passou a ser um desafio mais sério, pois teria de mobilizar outras atitudes que precisavam ser realmente vivenciadas: fazer perguntas que suscitasse a análise da realidade da Educação de Surdos; corresponder ao sentido de confiança depositado em mim, a cada encontro; propor elaboração de respostas às indagações dos professores e renovar a cada dia a possibilidade de que aquele espaço viesse a corresponder aos objetivos pautados nos primeiros encontros.

O acompanhamento do professor não poderia, portanto, apenas conceber posturas exclusivamente técnicas, principalmente em relação à Educação Especial e à Educação Escolar, mas considerar a natureza histórico-cultural das relações que envolvem o projeto de ensinar a crianças surdas. A organização dos encontros deveria relacionar-se com as questões, os problemas, as ideias e os projetos propostos a partir das necessidades formativas dos professores que atuavam com crianças surdas. Indagava-me: era legítima a elaboração de ações com caráter formativo, partindo da intenção de implementação de uma política pública? E, nesse sentido, deveria, então, recorrer ao mesmo pressuposto da racionalidade que prescreve um encaminhamento ou justificativas do modelo (curricular e hierarquizado) de conhecimentos selecionados *a priori*?

O tamanho e a diversidade da rede de escolas do município do Rio de Janeiro inspiravam cuidados e impunham muitas dificuldades. Como compreender a necessidade de cada grupo e de cada professor no seu cotidiano com crianças surdas? Como instituir para tal grupo uma orientação específica aos professores? Escolhi a participação e o diálogo com os saberes dos professores. Essa opção foi gerada a partir da compreensão de que é por meio da mediação do outro que constituo meu ser, minha subjetividade, meu saber. É a interdiscursividade que realiza a rede de significação e movimenta a negociação de sentidos entre os sujeitos de um contexto enunciativo (BAKHTIN;VOLOSHINOV, 1992).

A formação e o desenvolvimento profissional estão relacionados com o envolvimento em uma dinâmica reflexiva da prática pedagógica permeada pela análise e pela problematização da realidade. A imagem de que estaríamos reunidos para realizarmos trocas de experiências precisava retratar um exercício de valorização do potencial do professor e de sua criatividade e expressividade no processo de ensinar e

aprender. Nutri a expectativa de que essa possibilidade oxigenaria e faria circular entre os professores a criação de novas práticas. Falar do que faziam ou ensinavam aos seus alunos poderia recriar e reconhecer os limites que as propostas institucionais impunham no seu fazer. Compartilhar queixas, certezas e dificuldades poderia construir um espaço de reconhecimento e proposição de enfrentamento do processo formativo de cada professor frente às questões relacionadas com seus alunos surdos.

Assim, o estabelecimento de um trabalho que inspira a ação supervisora para o compromisso com a formação continuada de professores precisa começar por empreender um esforço no sentido de entender os limites e as fragilidades da racionalidade técnica. Precisava reconhecer que protagonizar esse tipo de encaminhamento não seria tarefa simples, porque me envolveria em um processo de investigação que resultaria em uma tese de doutorado. Sabia que escutaria e analisaria também meu próprio discurso e que depararia com minhas próprias contradições e conhecimentos insuficientes para responder as indagações que os professores formulariam. Mas me apoio nas ponderações de Cunha (2010, p.129) sobre os modelos de formação, que indicam ser necessária a participação direta dos professores e que orienta a:

Fugir das soluções únicas ajuda a enfrentar as tensões da prática profissional, estimular o pensamento reflexivo, a autonomia nos processos de decisão, os procedimentos investigativos como forma de conhecer a realidade constituem processos metodológicos adequados a uma formação que assume a contradição, como pressuposto do trabalho e da profissionalização. (CUNHA, 2010, p.132).

Assumi essas reflexões como minhas e busquei as referências para compreender a proposta por uma epistemologia da prática na formação docente. Conforme define Tardif (2000, p.10):

(...) uma proposta com o fim de construir e delimitar um objeto de pesquisa, um compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas, assim como um vetor para a descoberta de realidades que sem ela não veríamos. Eis aqui essa definição: chamamos de **epistemologia da prática** profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. (...) A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes as suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (grifo da autora).

Isso significa revelar os saberes que fundamentam as intervenções dos docentes, conhecer sua natureza, compreender como são integrados nas tarefas dos profissionais e como foram incorporados nas suas atividades e na sua própria identidade.

A sugestão apresentada neste texto pode servir de argumento para o exercício de reflexão sobre Formação Continuada de professores para Educação de Surdos, tão necessária à práxis educativa. Nesse sentido, a indagação, a investigação e o diálogo foram os caminhos que escolhi para ajudar na construção dessas ideias. Assumi os riscos e o desafio de *fazer-parte-de* e tentar *ficar-à-parte-de* no trabalho de supervisora e pesquisadora.

Realizar este estudo foi uma oportunidade de experimentar longos “silêncios”. Em vários momentos terminava os encontros sem entender como deveria me comportar nos encontros seguintes ou se o que disse poderia realmente contribuir para o processo de reflexão sobre a Educação de Surdos. Em outros momentos me sentia responsável por uma “exposição” crítica dos fatos, dos sentidos e dos conhecimentos que poderiam contribuir para compreender a complexidade que constitui a realidade da Educação de Surdos no Rio de Janeiro. Em muitas situações, senti-me perdida no aparente caos das redes que se tecem na realidade da prática docente. Senti, em vários momentos, vontade de recorrer à racionalidade técnica que prevê e ordena (aquilo que pensava ser o caos) e sistematizar verticalmente o conhecimento necessário às questões sobre a surdez.

No entanto, aparentemente, não há possibilidade de racionalização linear de conceitos, em um contexto que privilegie as experiências dos professores, a realidade da escola e a problematização das práticas pedagógicas. Essa experiência de investigação/trabalho/formação acadêmica foi profundamente perturbadora. Isso porque sofri pelo medo de não conseguir sistematizar conhecimentos em meio a intensas emoções. Sorri com os encontros da professora em mim com as professoras dos surdos que, embora não fossem meus alunos, considerei como símbolos das lembranças de dificuldades e conquistas que tive quando encontrei os primeiros alunos surdos. Isso não significou apenas lembranças do vivido, mas a possibilidade de releitura de um processo (em um constante inacabamento) de formação. Mas, ao mesmo tempo, de alguma forma a professora e a pesquisadora que se constituíram em mim pareceram poder dialogar, de modo que a pesquisadora pode trazer novos significados à professora. Em última análise (sempre penúltima), é o mesmo que dizer que o processo formativo também resultou em um processo de autoformação (NÓVOA, 1999).

CAPÍTULO II

O cenário e atos da pesquisa

Na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro⁴, a instituição que integra o departamento de educação para gerenciamento e organização das ações direcionadas às escolas e profissionais que atuam com alunos com deficiência é o Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA)⁵. Essa instituição segue uma trajetória que pretende consolidar e garantir as possibilidades de participação escolar das crianças com deficiências. No final dos anos 1990, como ressalta (CUNHA, 2000, p.18) o Instituto Helena Antipoff comemorou 25 anos:

(...) como órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro responsável pela Educação Especial, [tendo] como metas prioritárias a integração social e escolar dos alunos; a descentralização das ações; a expansão da oferta de vagas; **a formação e atualização de recursos humanos e o desenvolvimento de estudos, pesquisa e projetos.** (grifo da autora).

⁴A Secretaria Municipal Educação do Rio de Janeiro tem uma rede pública de ensino com 1.063 escolas, 255 creches próprias e 177 creches conveniadas. As unidades de ensino estão organizadas administrativamente em dez Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs). São 36.487 professores e 13.171 funcionários de apoio administrativo, para atender a 669.203 alunos. Além disso, há em 2010 a participação de 1800 estagiários e 1302 voluntários. Nesse contexto, a oferta educacional na Educação Especial está organizada em 10 escolas especiais, com salas de recursos multifuncionais, classes especiais e professores de Educação Especial distribuídos por toda a rede de ensino.

⁵O Instituto Helena Antipoff foi criado em 1959 pela lei 953 com o nome de Instituto de Educação do Excepcional. Tem sua atividade efetivamente consolidada a partir de 1965, com a organização do Estado da Guanabara. Em 13 de agosto de 1974 passou a ser denominado Instituto Helena Antipoff. No ano seguinte, com a fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara foi mantido o Instituto Helena Antipoff e criada a Assessoria de Educação Especial (AEE). O primeiro era responsável pela execução, enquanto o segundo auxiliava na organização das políticas e das determinações das diretrizes. Esse modelo se alterou oito anos depois. O IHA assumiu as funções da Assessoria de Educação Especial e passou a ser responsável pela elaboração das políticas e sua implementação. Sua atividade direciona ações e acompanhamento do trabalho educacional com os alunos com deficiência, nas diferentes modalidades de ensino, oferecidas pela rede municipal do Rio de Janeiro que são: Escola Especial, Classes Hospitalares, Classes Especiais, Sala de Recursos, Professor Itinerante e Professor Domiciliar.

Desde que se tornou o órgão de referência para as políticas públicas em Educação Especial nas escolas da cidade do Rio de Janeiro, essa instituição assume, diante dos professores, o compromisso de promover orientação e formação especializada para profissionais que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais e suas famílias.

Os anos 1990 movimentaram as concepções de gestão e administração públicas que direcionaram a descentralização da organização institucional, o que provocou a ampliação de atuação desse instituto no âmbito da administração regional (Coordenadorias Regionais de Educação) em um nível intermediário de gestão pública e em um nível local representado pelas escolas. A intenção de implicar e responsabilizar as coordenadorias pela implementação do projeto de inclusão nas escolas da rede motivou a criação da função de Agente de Educação Especial (como um profissional especializado) para organizar as demandas de avaliação e matrícula nas diversas escolas de cada coordenadoria. Assim, o IHA coordena as ações de formação para os professores das turmas comuns, os Agentes de Educação Especial (CRE) e os professores das classes especiais, salas de recursos e professores itinerantes (nas escolas), além de orientar as políticas endereçadas às escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A tradição de ser referência para as ações de cunho político pedagógico e para a formação de profissionais da Educação Especial são características fundantes da instituição e dos profissionais que protagonizam essa história. Os anos 1970, 1980 e 1990 foram marcados por ações para formação continuada como proposta de complementação das carências constituídas na formação inicial do professor. Blanco (2010), em sua análise sobre a Educação Especial no município do Rio de Janeiro, destacou que, até a década de 1980, não havia compromisso com a formação geral de

professores, mas com a formação daqueles que atuariam mais diretamente com alunos deficientes. Os professores eram recrutados para atuar na Educação Especial por requisição, um dispositivo administrativo que deslocava professores da docência de turmas comuns no Ensino Fundamental para atuação nos diferentes serviços de atendimento organizados pela instituição em classes especiais, salas de recursos, Classes Hospitalares e turmas em Escolas Especiais ou como Professores Itinerantes.

Isso significa que o professor ingressava na instituição sendo convidado ou indicado e selecionado (por entrevistas), dentre os profissionais atuantes na educação regular. Dessa forma, os profissionais, professores da Educação Especial, assumiam por escrito o compromisso com normas de trabalho, de estudo e de frequência, organizando de alguma forma um quadro de professores da Educação Especial, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sem a exigência de qualquer formação específica para tal.

Por volta dos anos 1990, outros professores começaram a atuar na Educação Especial sem a exigência do processo de seleção descrito anteriormente. O novo procedimento, sem desconsiderar o tradicional, buscava a indicação pelo diretor da escola e pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) ao mesmo tempo em que possivelmente os implicaria no processo. Assim, instituiu-se um período de observação/formação do professor. As requisições⁶ passaram a ser realizadas posteriormente, quando o desempenho do professor era considerado pelo IHA como satisfatório.

A lógica de organização de recursos humanos para a Educação Especial na Rede Pública do Rio de Janeiro reservava ao Instituto Helena Antipoff a condição de acompanhar o trabalho de professores requisitados e aqueles que, indicados pelas

⁶Requisição é o ato administrativo que nomeia um professor regente do Ensino Fundamental, para atuar em classes especiais, sala de recursos ou outro serviço proposto pelo Instituto Helena Antipoff.

escolas, receberiam as orientações. Esses profissionais seriam, então, após o período de acompanhamento, requisitados para formar o quadro de professores da Educação Especial. Um quadro de profissionais de característica não permanente: qualquer professor requisitado poderia pedir para retornar às funções de regência de turma comum.

Sem a formação específica para atuar na função de professor de Educação Especial, o professor recebia orientação para formação especializada em ações de Formação Continuada. Assim, a seleção de profissionais tem relação com o interesse particular pelo trabalho específico dos projetos endereçados aos alunos com deficiência e/ou as intenções que cada escola tem para o destino pedagógico dos alunos da Educação Especial.

Nunca houve concurso para o magistério específico para a Educação Especial, como em algumas outras unidades da federação, porque, em pelo menos duas vezes em que houve consulta ao IHA, concluiu-se que o mais indicado era continuar com a requisição, que possibilitava a seleção de professores mais envolvidos e compromissados, além de articulados com os demais profissionais da rede de escolas públicas. (...) A existência de um quadro de profissionais em separado, assim como gratificações por trabalho na Educação Especial, nos pareciam prejudicar a prática dos princípios de normalização e integração e, mais recentemente, sua substituição pelo princípio da inclusão. Havia muito receio de que um quadro discriminado permaneceria paralelo e, com muito maior chance de ver seus alunos esquecidos, ou como responsabilidade única de um sistema apartado. Quadro próprio, também em nossa avaliação, poderia trazer alguns profissionais à cristalização ou acomodação, bem como possibilitar a admissão de professores sem nenhuma empatia com as diferentes facetas da Educação Especial. O concurso exclusivo para preenchimento desses cargos poderia selecionar profissionais que respondessem satisfatoriamente às provas, mas que não correspondessem às exigências do cotidiano em suas especificidades. (BLANCO, 2010, no prelo).

Assim, a atuação docente na Educação Especial não pressupõe uma formação específica como condição necessária ao trabalho. Os argumentos sobre a existência de um quadro diferenciado e a possível influência dessa diferença, sentida no relacionamento com os alunos, resultaram do esforço da atuação do instituto para construir um espaço destinado à formação especializada. Esse caminho responde também ao compromisso de instituir uma política de educação para influenciar o percurso da educação carioca e da inclusão educacional.

2.1. Organização dos professores que atuam com alunos surdos

No que diz respeito à Educação de Surdos, emergiu a questão da constituição de uma Educação Bilíngue – em LIBRAS e Língua Portuguesa—. O IHA, responsável pela organização das políticas de Educação Especial e sua implementação, direciona ações e acompanhamento do trabalho educacional dos alunos com deficiência nas diferentes modalidades de ensino oferecidas pela rede municipal do Rio de Janeiro, que são: escola especial, classes hospitalares, classes especiais, sala de recursos, professor itinerante e professor domiciliar. A tradição de atendimento em classe especial e sala de recursos serviu de base para formulação e organização de uma proposta de Educação Bilíngue para alunos surdos.

A partir de 2003, a estruturação do Programa Bilíngue, que criou a exigência de desenvolvimento curricular em LIBRAS, incluiu a organização de um espaço destinado ao trabalho específico de Língua Portuguesa como segunda língua na sala de recursos para as classes especiais. Estas passam a ser consideradas como espaços de

escolarização que privilegiam a LIBRAS como língua de instrução, disponibilizadas também⁷ para o trabalho com a Língua Portuguesa como segunda língua.

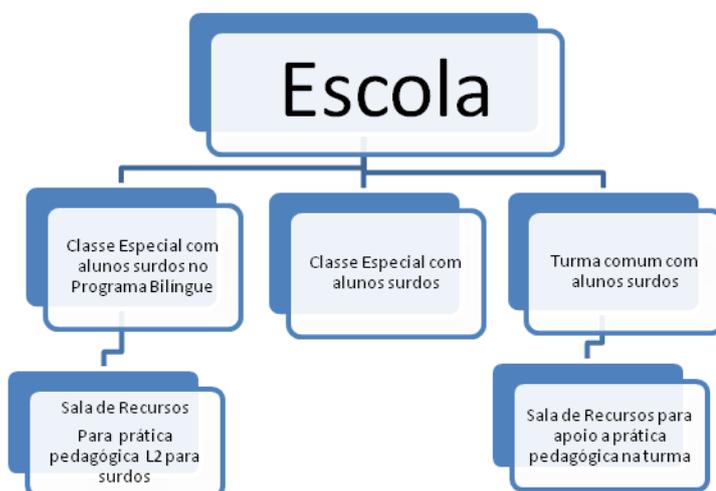
Essa proposta surge para apoiar o trabalho pedagógico a fim de que atendessem a especificidade do ensino de segunda língua para o aluno surdo, oferta que se diferencia da regularmente apresentada. A sala de recursos comumente é um espaço complementar à turma comum, para atender à proposta do Programa de Educação Bilíngue. Houve a necessidade de organizar a oferta educativa nas escolas de forma diferente da que era organizada até então. Dessa forma, o contexto da Educação Especial para surdos da Rede Municipal do Rio de Janeiro assume duas orientações: algumas salas de recursos com caráter complementar à turma comum e outras com o mesmo propósito, vinculadas à classe especial.

O quadro abaixo expressa a distribuição das ofertas educativas que são organizadas por meio das classes especiais nas salas de recursos. Esses espaços são destinados ao trabalho pedagógico com alunos surdos, matriculados em turma comum e classes especiais. Os professores responsáveis pelas salas de recursos, além do trabalho pedagógico que realizam, também se ocupam da orientação aos professores de turma comum nas quais os alunos surdos estão matriculados.

O quadro apresentado a seguir expressa a organização da oferta educativa para alunos surdos nas escolas. A proposta de um Programa de Educação Bilíngue significa relacionar classes especiais com salas de recursos como expansão da oferta educativa. Uma classe especial para a prática pedagógica como espaço para o desenvolvimento de

⁷As salas de recursos para alunos surdos são consideradas, a partir de 2009, na rede municipal, sala de recursos multifuncionais, que destina o serviço educacional a todos os alunos, com deficiência, matriculados nas escolas da rede. O trabalho é orientado como forma de Atendimento Educacional Especializado direcionado a estes alunos. Dessa forma, não é possível afirmar como foi organizado esse atendimento após a publicação da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu novas diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

conceitos acadêmicos e a sala de recursos para o trabalho pedagógico com a segunda língua: Língua Portuguesa.



Quadro 1: Organização da oferta educativa direcionada aos alunos

As salas de recursos, compreendidas como espaço complementar ou suplementar, passam a ganhar novo sentido no Programa de Educação Bilíngue. O trabalho desenvolvido nesse espaço não poderia ser concebido como complementar, mas como parte integrante de um projeto pedagógico para alunos surdos no interior da escola. Talvez a característica que mais diferenciava essas salas de recursos das demais é que funcionavam no contraturno das classes especiais com o compromisso de propor práticas pedagógicas para aprendizagem da Língua Portuguesa, enquanto a classe especial ocupava-se com a orientação do trabalho pedagógico, compreendendo a LIBRAS como língua de instrução. Há, portanto, uma iniciativa que direciona objetivos e ações para o projeto de Educação Bilíngue, que convive com a tradicional organização de classes especiais com práticas pedagógicas com características monolíngue.

As demais salas de recursos eram direcionadas aos alunos matriculados em turma comum e poderiam/deveriam constituir uma proposta com professores que pudessem organizar a prática pedagógica por meio da LIBRAS para a construção de

conceitos acadêmicos. Essas salas de recursos funcionam com características de ação complementar à turma comum, porque a dinamização pedagógica se alicerça sobre as bases propostas pelo professor da turma, em que o aluno está matriculado.

Outra característica que diferencia as salas de recurso do Programa Bilíngue é a frequência do aluno. Enquanto a sala de recursos para alunos que frequentam turma comum é facultativa (mesmo que a orientação seja de que esse serviço é necessário para o desenvolvimento escolar do aluno), na sala de recursos para o Programa Bilíngue a frequência dos alunos é obrigatória, pois o compromisso desse espaço era dar continuidade ao propósito bilíngue inspirado pelo programa.

Vários projetos⁸ atestam o esforço sobre a formação e atuação docente, desde as primeiras experiências com projetos para gerar a comparação entre abordagens

⁸Em 1961 foi elaborada a proposta de criação do Núcleo de Deficiência Auditiva, para receber crianças na então chamada Estimulação Precoce (trabalho destinado à criança de menos de cinco anos). O Instituto Helena Antipoff em 1964 amplia e os serviços e cria um setor de Deficiência Auditiva, para organizar experiências pedagógicas para alunos deficientes auditivos, matriculados em escolas da rede municipal. Esse contexto favoreceu, em 1966, o surgimento da figura do professor itinerante, deslocada para o atendimento o aluno deficiente auditivo na turma comum. Esse professor, em 1982, passou a atender o aluno surdo, em espaço específico na escola, configurando o que atualmente tem o nome de salas de recursos. Somente em 1983 surgiram as primeiras turmas para alunos deficientes auditivos, cujo objetivo central era a alfabetização e, depois, a matrícula em turma comum. O Congresso Latino Americano de Língua de Sinais e Língua Portuguesa registrou, em 1993, a publicação dos resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido no período de 1991-92 em uma turma comum com três alunos surdos e 20 alunos ouvintes. O projeto envolveu a participação de instrutores surdos para a dinamização da Língua de Sinais nas salas de aula de escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Esse trabalho se propunha a se constituir em um projeto de pesquisa, para analisar a participação da Língua de Sinais no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos surdos no contexto da sala de aula. É possível considerar este projeto como uma iniciativa precursora de uma abordagem de Educação Bilíngue. Em 1998, foi organizado o primeiro grande projeto de Educação Bilíngue para surdos no município do Rio de Janeiro. Na verdade, a questão central deste projeto consistia em verificar se a Língua de Sinais favorecia *ou não* a aprendizagem escolar, sobretudo da Língua Portuguesa. O grande aspecto inovador desse projeto, que constituiu um grande desafio para todos, foi a criação das salas de recursos (conversação em Língua Portuguesa oral), modalidade que funcionou em horário complementar ao trabalho das três classes especiais envolvidas. As salas de recursos (conversação de Língua Portuguesa oral) foram concebidas para desenvolver um trabalho específico e mais direcionado aos objetivos de proficiência na Língua Portuguesa, a partir da modalidade oral, foco que não poderia ser constituído em classe especial, uma vez que o desenvolvimento das áreas do currículo tomou caráter prioritário (alfabetização). A expectativa de intensificação do trabalho com a Língua Portuguesa não favoreceu a existência de uma proposta organizada e direcionada à LIBRAS. Em 2001, portanto, a sala de recurso (conversação em Língua Portuguesa Oral) foi implantada como modalidade de apoio à classe especial de surdez. Reconhecendo a necessidade de iniciar um caminho à construção de uma nova política educacional para o município do Rio de Janeiro e aproximar a Língua de Sinais da prática pedagógica, considerou-se fundamental a sala de recursos (conversação, também, na modalidade da LIBRAS). A sala de recurso foi considerada como um tipo de oferta educacional bastante potente para a operacionalização de uma proposta bilíngue de

educacionais, como a formação do núcleo de DA (deficiente auditivo) precoce, em 1961, para crianças a partir de dois anos, até a formação de um Programa de Educação Bilíngue em 2002. Os projetos foram experimentações e soluções parciais para disputas e debates em torno do valor e posição que a LIBRAS e a Língua Portuguesa ocupavam dentro do projeto pedagógico para alunos surdos.

A configuração do Programa de Educação Bilíngue é resultado da consultoria realizada pela Prof^a Dra. Daniele Nunes Henrique Silva⁹, que orientou, acompanhou projetos de pesquisa e coordenou debates sobre as concepções e trabalhos desenvolvidos pela instituição, para área de surdez, entre os especialistas do instituto. O debate impôs um novo foco, como aponta o relato da professora especialista do grupo de supervisoras do IHA:

Não queríamos saber se a Língua de Sinais favorecia, ou não a aprendizagem dos alunos surdos, pois já sabíamos disso. A questão era saber como organizar o contexto educacional a fim de garantir ao surdo uma formação bilíngue.

Esse projeto defendeu o pressuposto da Língua de Sinais como língua natural do surdo, assumindo-a como a língua de instrução na classe especial de surdez. Passamos a reconhecer, portanto, que a aquisição da LIBRAS por nossos alunos surdos apresenta-se como a legítima possibilidade de se constituírem sujeitos e formarem conceitos. A Língua Portuguesa passou a ser defendida como segunda língua e a

Educação de Surdos nas escolas da rede, já que muitos surdos chegam à escola sem conhecer a Língua de Sinais e ter um espaço fundamental para o seu desenvolvimento.

⁹No ano de 2002, houve a oportunidade de iniciar um trabalho em conjunto com a Profa. Dra. Danielle Nunes (UCAM- Universidade Candido Mendes). O IHA contratou-a para ajudar a pensar sobre a Educação Bilíngue para surdos. Nesse sentido, surgiu a proposta de construir um programa adequado aos propósitos e à realidade das escolas do município do Rio de Janeiro. A partir desse trabalho de consultoria nasceu o outro projeto de Educação Bilíngue para surdos. Esse projeto defendeu o pressuposto da Língua de Sinais como língua natural do surdo, assumindo-a como a língua de instrução na classe especial de surdez. A Língua Portuguesa passou a ser defendida como segunda língua e a sua prática assegurada pelo espaço da sala de recurso, em horário complementar. Esse projeto, a partir de 2003, passou a ser implantado gradativamente nas classes especiais de surdez, tornando-se um Programa de Educação Bilíngue para Surdos, em vigência até 2009.

A partir de 2009, intensificou-se a proposta pedagógica orientada para a turma comum. Nesse sentido, há o investimento na convocação de Intérpretes Educacionais e Instrutores Surdos para acompanharem os alunos surdos nas classes especiais e turmas comuns em todos os níveis de ensino.

sua vivência assegurada pelo espaço da Sala de Recurso, em horário complementar. (CRUZ, 2008, p.2).

A proposição de um Programa de Educação Bilíngue respondia a um objetivo de encontrar saídas para as dificuldades impostas pelo tamanho da rede de escolas. A variedade de classes especiais com alunos com proficiência e sem proficiência em LIBRAS exigia a sistematização de um trabalho que encaminhasse a estruturação de uma política de Educação Bilíngue para surdos nas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro. A partir 2003, das 102 classes especiais de alunos surdos da rede de escolas municipais, 28 passaram a fazer parte do Programa de Educação Bilíngue. Destas, 75% tiveram a sala de recursos para o desenvolvimento do trabalho de segunda língua para surdos.

O programa exigia a ampliação de oferta de salas de recursos e isto significava garantir espaço físico e requisição de mais professores, o que gera impasses, pois a dificuldade de ter professores com disponibilidade e formação para desenvolver o trabalho ganha maior proporção, quando aliada ao crônico problema de falta de professores para as turmas comuns. Outro fator complicador para a implementação do programa é a necessidade de alterar a disposição de classes especiais para alunos surdos, pois cada classe especial correspondia, necessariamente, a uma sala de recursos no contraturno. Até 2008, o IHA incentivou a organização de classes especiais e salas de recursos dentro do perfil desenhado pelo Programa de Educação Bilíngue, o que significou aumento do número de professores de classe especiais e sala de recursos, investimento na formação continuada e ajustes no cotidiano escolar para atendimento aos alunos surdos que permaneciam mais tempo na escola (no turno e no contraturno).

Os professores que passam a constituir o Programa de Educação Bilíngue são convidados e escolhidos a partir de duas características fundamentais: a experiência profissional na Educação de Surdos, combinada à necessidade de ser bilíngue (fluyente em LIBRAS e em Português) ou à disponibilidade e interesse de investir para o desenvolvimento dessa condição linguística. Esses requisitos sugerem um perfil de professor que não era valorizado nos projetos anteriores e coloca um diferencial importante, em termos de uma base prévia de conhecimentos, necessária às novas propostas para alunos surdos.

Como especialista da instituição, fiz parte dessa proposta de implementação do Programa de Educação Bilíngue para alunos surdos, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, pelo Instituto Helena Antipoff. Tinha o compromisso de integrar uma equipe de profissionais responsáveis pelo planejamento de propostas específicas para as escolas e esses professores.

Assim, os especialistas em surdez do IHA assumiram uma programação de encontros com a finalidade de aprofundar conhecimentos, para fortalecimento da prática pedagógica, com vista à realização da proposta bilíngue de educação para surdos, conforme as orientações encaminhadas pelo programa instituído pelo IHA. Durante os quatro anos (2003-2006) de encontros, o grupo sofreu várias modificações: transferência de professores, licenças e outros motivos que contribuíram para a dificuldade de cumprimento de um princípio de formação (em serviço), o da continuidade dos processos e das ações.

A partir de 2006, após debates, avaliação do trabalho e questionamentos dos professores, a equipe de área específica (formada pelos especialistas/supervisores do Instituto Helena Antipoff), juntamente com a [ou sob a orientação da] consultora do Programa, Profa. Dra. Daniele Nunes, sugeriram temáticas¹⁰ emergentes do grupo de professores¹¹ e outras originadas no questionamento interno do próprio grupo de

¹⁰As temáticas emergentes foram: surdez e família; aquisição de Língua de Sinais pelo surdo; narrativas de surdos em Língua de Sinais e formação do professor, formas temáticas associadas aos debates dos professores.

¹¹O grupo foi composto por 43 professores, sendo 23 de classe especial e 20 de sala de recursos. Essas salas, no programa, como atividade realizada no contraturno da classe especial, recebia os alunos surdos como oferta educativa com característica supostamente complementar ao currículo, uma vez que não era comum direcionar essa modalidade de atendimento aos alunos de classe especial. A organização,

especialistas¹² do IHA. Essas temáticas foram consideradas desdobramentos do estudo realizado e foram organizadas para dar prosseguimento à formação continuada dos próprios especialistas do IHA.

Uma das temáticas registrava a incompreensão sobre as formas mais apropriadas para compor ações no processo de formação do professor de alunos surdos no âmbito de um Programa de Educação Bilíngue. Havia sempre um sentimento, no grupo de especialistas do IHA, de que muito era oferecido aos professores sem que os resultados se refletissem nas expectativas de aprendizagem nem nas propostas político-pedagógicas encaminhadas pelas escolas.

Esse contexto revela uma fragilidade de estratégia para incorporar a LIBRAS na dinâmica do programa. A expectativa do IHA frente ao trabalho do professor não correspondeu aos investimentos, que não foram suficientes nas ações para a formação

regularmente proposta para Educação Especial, era destinar salas de recursos aos alunos matriculados nas turmas comuns, de modo que os professores das classes especiais ficavam responsáveis pelo desenvolvimento do currículo tendo a LIBRAS como língua de instrução e os professores das salas de recursos para a prática pedagógica da Língua Portuguesa, como segunda língua. Vale destacar, que os professores das salas de recursos eram orientados a conduzirem suas atividades a partir da Língua Portuguesa, considerando a LIBRAS como língua que circula nas interações. Entretanto, havia a insegurança de afirmar que a LIBRAS também seria suporte para o ensino da Língua Portuguesa. O manejo dessa prática pedagógica, que utiliza a LIBRAS para encaminhar o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, não era fluente, pois os professores alegavam um conhecimento linguístico insuficiente, para conduzir o trabalho com este compromisso. Neste sentido, a LIBRAS não tinha a mesma valorização como critério para seleção de professores. Vale destacar que o Programa de Educação Bilíngue inicialmente tomou a sala de recursos como trabalho específico para Língua Portuguesa (oral) e para Língua de Sinais. Após muitos debates sobre a condição da LIBRAS como língua de instrução, ela passou a ser reconhecida como língua de prestígio para classe especial e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, para as sala de recursos.

¹² O grupo de especialistas entre 2002 e 2009 era formado por 11 professores com experiência em classes especiais, em sala de recursos ou em turma comum com alunos com deficiência convidados pela administração do IHA. Eles tinham a responsabilidade de conduzir o processo de formação dos demais professores que atuam na rede com alunos surdos. As experiências em Educação Bilíngue, para esses especialistas do IHA, também estavam em processo de construção, uma vez que apenas quatro profissionais haviam participado de projetos direcionados à Educação Bilíngue para Surdos. Os outros sete especialistas que fazem parte dessa equipe têm mais de 15 anos de trabalho na instituição, período em que as ações pedagógicas orientadas não incluíam o debate sobre a participação do professor bilíngue ou a discussão sobre bases pedagógicas que privilegiassem a LIBRAS, no contexto educacional do surdo. Desta forma, o IHA constituía ações formativas para professores que atuam nas escolas e também organiza proposta para formação dos profissionais do próprio instituto. É este, também, o sentido e o objetivo da consultoria com a Prof^a Dra. Daniele Nunes.

de um professor bilíngue, na demanda que a realidade apontava: era necessário que o professor fosse bilíngue, tanto na classe especial quanto nas salas de recursos.

Os encontros, as trocas de experiências, as conversas, os atritos e as convergências pareciam ainda insuficientes para que o programa tivesse respostas mais explícitas na expectativa dos professores de alunos surdos. Todo empenho não atendia às necessidades desses profissionais, como expressa uma professora: “Eu já ensinei tudo que eu sei para o meu aluno, vim aqui para renovar conhecimentos e levar coisas novas para minha sala de aula”.

Os profissionais da área específica (especialistas do IHA), juntamente com a consultora, organizaram as temáticas e construíram problematizações que resultaram em projetos de pesquisa e estudos, com a finalidade de propiciar reflexões e de trazer mais elementos para a discussão e aprimoramento do trabalho.

Nesse espaço de trabalho assumi, então, a temática sobre a formação do professor, junto aos especialistas do IHA e à consultora. O estudo tomou caráter exploratório e visava compreender melhor as demandas dos professores das salas de recurso e classes especiais. Realizei esse levantamento ao final de 2006, quando estava elaborando a proposta de pesquisa para o doutorado. O resultado da tabulação das indagações dos professores motivou a continuidade do aprofundamento sobre as necessidades formativas daquele grupo.

Dessa forma, cresceu o interesse na formação e constituição da dinâmica de um grupo de professores de alunos surdos, para que, juntos, construíssemos os princípios pelos quais poderíamos assumir a lógica da continuidade da formação e conquistar sua regularidade para a problematização da realidade sobre a inclusão escolar e a surdez. Além disso, precisávamos considerar também a necessidade de liberdade para escolher os grupos de estudo de acordo com os interesses de reflexão do professor e,

principalmente, o compromisso de construir um trabalho, que representasse a história e a aprendizagem do grupo ou de cada professor.

A partir desse momento foi possível organizar um grupo que retratava a possibilidade de desenvolver um trabalho que pudesse corresponder às intenções da presente investigação. Os professores foram, a partir daí, reunidos para o debate sobre as suas condições de trabalho e sobre o desenvolvimento de uma proposta de Educação Bilíngue para alunos surdos na rede municipal do Rio de Janeiro. As propostas e os destaques temáticos que emergiram dele geraram outros debates e serviram como base para a organização de subgrupos.

2.2. O grupo de professores focalizados na pesquisa

Iniciamos o registro das informações por meio de gravações em áudio e a elaboração por escrito dos roteiros e das pautas de reuniões com a participação dos professores. Foram registrados dois anos de convivência desse grupo, com cerca de 20 encontros realizados (um a cada mês), todos no Instituto Municipal Helena Antipoff, com a média de 18 professores presentes, ainda que inicialmente fossem 25 (12 professores de salas de recursos e 13 de classe especial). Dentre esses professores de classe especial e sala de recursos, dois desenvolviam um trabalho destinado à sala de recursos, tanto para classe especial quanto para turma comum, e quatro professores de classe especial com domínio de LIBRAS (dois certificados pelo *ProLibras*¹³) sob a orientação do Programa de Educação Bilíngue. Os demais professores de classes e sala de recursos não faziam parte do programa e, portanto, não participavam desses

¹³O *ProLibras* é um exame de proficiência que certifica, anualmente, docentes, Instrutores, tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Certificação de Proficiência na LIBRAS, realizada pelo Ministério da Educação e Cultura em convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina.

encontros, que contavam com a consultoria de equipes regionalmente constituídas para o acompanhamento dos profissionais da Educação Especial.

Durante os encontros houve muita oscilação no número de participantes. O



Quadro 2: Organização e distribuição de professores em subgrupos

subgrupo mais frequente foi o de Ações Formativas. Vários são os motivos que caracterizam a frequência dos profissionais aos encontros: interesse, possibilidade, circunstância de trabalho (professor de hora extra no município), distância, transporte e até autorização da direção das escolas. Desse modo, o desenvolvimento de propostas ou ações para formação continuada sofre inúmeras interferências e essas variáveis precisam ser contabilizadas nas avaliações e criação de novas proposições.

O quadro 2 expressa a organização e distribuição do grupo de formação em subgrupos temáticos. A organização dos subgrupos surge a partir das indagações relacionadas no estudo exploratório. A opção por esse formato diz respeito às várias temáticas de interesse expressas pelos professores e que na análise das possíveis aproximações, resultou em uma organização que reflete quatro temáticas e, portanto, quatro subgrupos.

No primeiro ano, foi possível manter as reuniões dos subgrupos ocorrendo todas em um mesmo dia e local. Desse modo, havia três tipos de encontro: 1) informes para o grupo todo; 2) reuniões dos subgrupos específicos (*Documentação e Registro, Prática*

Pedagógica, Ações Formativas e Projeto Pedagógico) e 3) reunião final de todos os presentes para formalizar as propostas de estudo que planejaram e marcar a data de um novo encontro.

Cada subgrupo recebeu um caderno para esquematizar, registrar suas propostas e suas discussões. Esse espaço de registro, ao final do encontro, ficava guardado com os materiais da pesquisa e serviu para orientar a composição das anotações que eu fazia sobre cada um dos encontros. Também colaborou na compreensão da dinâmica dos subgrupos e da progressão dos trabalhos, quando os professores debatiam entre si sem a minha intervenção. Destaco que, como supervisora, eu não podia participar o tempo todo de cada um dos subgrupos e ao longo de cada encontro. Eu participava dos debates de todos os subgrupos, permanecendo algum tempo presente por algum tempo em cada um deles.

No segundo ano, estabelecemos dias diferentes para reuniões dos subgrupos de cada temática em pauta e, conseqüentemente, pude permanecer mais tempo acompanhando cada um dos subgrupos em suas discussões específicas.

Organização do grupo de professores	
Em 2007 (primeiro ano)	Em 2008 (segundo ano)
Reuniões mensais com três momentos diferentes (informes gerais, formação dos grupos específicos e retorno a formação original) para exposição das propostas, debates e orientação para novos encontros.	Reuniões mensais para cada subgrupo. A cada semana, a pesquisadora se reunia com um subgrupo temático diferente. Neste sentido, cada subgrupo pode ser mais acompanhado e o registro de informações mais enriquecido.

Quadro 3: Demonstrativo da organização do grupo em 2007 e 2008

de cada subgrupo tinha uma organização própria para realizar uma lógica estabelecida nos encontros: necessidades e interesses articulados. Isso implicava fazer leituras de textos e estudá-los, descrever e analisar as experiências pedagógicas de Educação Bilíngue e debater sobre as proposições apresentadas em Congressos ou os Seminários

específicos sobre Educação de Surdos. Além disso, poder falar sobre o que os professores fizeram ou pretendiam fazer na escola. Todas essas atividades foram balizadoras do cotidiano dos encontros.

O desenvolvimento das atividades de cada subgrupo refletia as preocupações e as questões discutidas e problematizadas pelos próprios professores. O debate foi bastante envolvente, pois havia professores com diferentes níveis de experiências na rede pública (entre quatro e 24 anos de docência), que podiam, nesse espaço, trocar vivências e refletir sobre suas práticas.

2.2.1 O subgrupo “Ações Formativas”

Esse subgrupo organizou-se pela constante indagação sobre como e por que transformar conhecimentos relativos à surdez por meio dos questionamentos e reflexões em relação à prática docente e a formação do professor, isto é, os professores desse subgrupo expressam a preocupação com essas reflexões, no processo de formação continuada, para suas atividades profissionais com o aluno surdo. Após os debates e as críticas sobre os modos de formação propostos aos professores orientados pela secretaria, o subgrupo propôs um cronograma de debates para os demais professores de

Temáticas dos subgrupos	Nome dos professores	Modalidade de atendimento	Tempo de serviço	Proficiência em LIBRAS
Professores Especialistas	1 - Flora	Sala de Recursos para alunos surdos	11 anos	Curso Básico de LIBRAS
	2- Telma	Sala de Recursos para alunos surdos	23 anos	Curso básico de LIBRAS
	3- Lana	Sala de Recursos para alunos surdos	9 anos	Curso básico de LIBRAS
	4- Fanni	Sala de Recursos para alunos surdos	7 anos	Curso básico de LIBRAS
	5- Roberto	Classe Especial para alunos Surdos	8 anos	Curso básico de LIBRAS com experiência com LIBRAS fora do espaço escolar.
	6- Cintia	Classe Especial para alunos Surdos	20 anos	Curso básico de LIBRAS
	7- Dani	Classe Especial para alunos Surdos	24 anos	Curso básico de LIBRAS com experiência com LIBRAS fora do espaço escolar.
	8- Elna	Classe Especial para alunos Surdos	6 anos	Curso básico de LIBRAS.
	9- Rosa	Sala de Recursos para alunos surdos	11 anos	Curso básico de LIBRAS com experiência com LIBRAS fora do espaço escolar. PROLIBRAS

Quadro 4: Distribuição dos professores do subgrupo “Ações Formativas”

surdos da rede, que atuam em classe especial e salas de recursos. Eles sabiam que essa atividade não poderia ser orientada aos professores da turma comum, pois os professores tinham muita dificuldade de liberação do seu horário de trabalho para atividades de formação específica. Tal proposta, mais tarde, se transformaria em uma programação para a realização de um fórum com o conjunto dos professores de classe especiais e de sala de recursos de alunos surdos da rede municipal, mesmo aqueles que não participavam do Programa de Educação Bilíngue.

Trata-se de uma proposta que o subgrupo organizou e que consistia em planejar, executar e destacar a experiência de fazer uma atividade de formação para seus pares como forma de avançar em relação a várias atividades de formação das quais já haviam participado e para as quais tinham uma série de críticas. Os professores entendiam ser necessário investir em temáticas “objetivas e concretas”, como depoimentos de outros professores, exposição de suas práticas e organização de propostas originadas em sala de aula. Isso poderia significar um exercício de estabelecimento de proposições, para contribuir com a tarefa da instituição (compor políticas públicas para o desenvolvimento da Educação de Surdos nas escolas municipais). Eles propuseram, então, a organização de um fórum que tomou conta de praticamente todos os encontros e propiciou várias reflexões sobre a Formação Continuada. Esse subgrupo expressou debates que revelavam fragilidades, tensões, contradições e responsabilidade da instituição quanto aos modos de fazer e desenvolver processos de formação.

2.2.2 O subgrupo “Documentação e Registro”

No primeiro encontro, os professores manifestaram a necessidade de discutirmos formulários, relatórios, fichas de acompanhamento do desempenho dos alunos surdos e outros documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação que faziam parte de suas rotinas de trabalho.

Temáticas dos subgrupos	Nome dos professores	Modalidade de atendimento	Tempo de serviço	Anos de experiência com alunos surdos
Registro e documentação	1- Diva	Classe Especial para Alunos Surdos	20 anos	Curso básico de LIBRAS.
	2- Mara	Classe Especial para Alunos Surdos	16 anos	Curso básico de LIBRAS
	3- Silvia	Sala de recursos para alunos surdos	8 anos	Curso básico de LIBRAS
	4- Ely	Sala de recursos para alunos surdos	15 anos	Curso básico de LIBRAS
	5- Nena	Classe Especial para Alunos Surdos	4 anos	Curso básico de LIBRAS

Quadro 5: Distribuição dos professores do subgrupo de “*Documentação e Registro*”

Esse subgrupo, formado por cinco professoras, destacou questionamentos sobre “o que faço” e “porque isso é importante para o meu trabalho”. Durante o processo de discussão, várias problematizações foram propostas. Discutimos sobre o que seria necessário e significativo expressar a fim de facilitar a compreensão do trabalho com os alunos surdos. “Qual o propósito do registro nesse contexto” ou “que tipo de registro serve para quem” eram questionamentos frequentes nesse grupo. A escrita, nesse caso, sugere que o registro é uma forma de validação do trabalho, demonstração da tentativa de encontro de um discurso adequado ao espaço pedagógico na Educação de Surdos.

Como registrar para diferentes realidades, propósitos e necessidades? Essa questão permaneceu como um pano de fundo nos debates, visto que expressa aspectos relevantes em uma proposta de Educação Bilíngue para surdos. Debatesmos então sobre as formas de registro: o *formulário* com um rol de habilidades e expectativas de aprendizagens a serem elencadas no processo de escolarização do surdo ou o *relatório* elaborado de modo a indicar a evolução do processo de aprendizagem e as estratégias usadas no trabalho pedagógico.

As narrativas dos professores desse subgrupo apontavam para questões específicas da Educação de Surdos. O processo de discussão que se inicia como argumento de que “muito se escreve e muitas informações não são consideradas” se

transforma em “o que escrever para fazer sentido e expressar o trabalho necessário na educação Bilíngue para surdos”.

2.2.3 O subgrupo “Projeto Pedagógico”

Os professores exploraram conceitualmente o que na Educação Especial assumimos como questionamento sobre constituição de uma escola inclusiva: seu *currículo*.

Temáticas dos subgrupos	nome dos professores	modalidade de atendimento	Tempo de serviço	anos de experiência com alunos surdos
Currículo	1- Alda	Classe Especial para Alunos Surdos	9 anos	Curso básico de LIBRAS
	2- Berta	Classe Especial para Alunos Surdos	8 anos	Curso básico de LIBRAS com experiência com LIBRAS fora do espaço escolar.
	3- Maria	Sala de recursos de Conversação	8 anos	Curso básico de LIBRAS.
	4 - Joice	Classe Especial para Alunos Surdos	10 anos	Curso básico de LIBRAS com experiência com LIBRAS fora do espaço escolar.
	5 - Jane	Sala de recursos de Conversação	24 anos	Curso básico de LIBRAS
	6- Carla	Classe Especial para Alunos Surdos	12 anos	Curso básico de LIBRAS

Quadro 6: Distribuição dos professores do subgrupo de “*Projeto Pedagógico*”.

Este fato considera a influência do contexto científico nos anos 1990, fortemente influenciado pelos debates suscitados pela Declaração de Salamanca, que destaca ideias que evocam os princípios mobilizados em documentos e acordos internacionais, em favor da inclusão social. O documento direciona suas preocupações para os Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Essas ideias circularam entre os professores a partir de 1996, por ocasião da formulação do Núcleo Curricular Básico Multieducação, proposta curricular elaborada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que foi atualizada entre 2001 e 2003 e serve como referência para as escolas e professores até hoje.

Após discutir textos, assumindo como referencial nos debates Silva (1999), Bayer (2005) e as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (2001), o grupo questionou o discurso da “adaptação curricular” para uma proposta bilíngue. O grupo pretendia tecer comentários na direção de um currículo específico para uma escola que tenha surdos e ouvintes.

O conceito de adaptação curricular enseja a possibilidade de que qualquer currículo tenha a flexibilidade de sofrer alterações necessárias, ao processo de aprendizagem de alunos surdos. Esse subgrupo esteve envolvido na elaboração de reflexões sobre as bases que fundamentam o debate sobre um currículo, que reconhece as questões pedagógicas exigidas nas relações de ensino com o aluno surdo.

2.2.4 O subgrupo “Prática pedagógica”

A formação desse subgrupo relaciona-se com duas questões propostas pelos professores no encontro inicial: “o que fazer quando o aluno não tem língua alguma e o

Temáticas dos subgrupos	Nome dos professores	Modalidade de atendimento	Tempo de serviço	Anos de experiência com alunos surdos
Prática Pedagógica	1- Edna	Classe Especial para Alunos Surdos	20 anos	Curso básico de LIBRAS
	2 - Paula	Classe Especial para Alunos Surdos	8 anos	Curso básico de LIBRAS Experiência com LIBRAS fora do espaço escolar.
	3- Raissa	Sala de Recursos para alunos surdos	10 anos	Curso básico de LIBRAS
	4- Nely	Sala de Recursos para alunos surdos	23 anos	Curso básico de LIBRAS
	5- Selma	Sala de Recursos para alunos surdos	20 anos	Curso básico de LIBRAS Experiência com LIBRAS fora do espaço escolar. PROLIBRAS

Quadro 7: Distribuição dos professores do subgrupo de “Prática Pedagógica”

professor também não? Começar com jogos e brincadeiras utilizando imagens para iniciar o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa?”

Discutimos sobre os modos de interação com a criança surda e as dificuldades nas relações de ensino da escrita da Língua Portuguesa que podem surgir se não forem consideradas as condições de significação do mundo, do processo de subjetivação do sujeito, fundado pela relação pensamento e linguagem, que analisamos sob o referencial histórico cultural. O desdobramento dessa discussão leva a um movimento que suponho interferir no modo de compreender e romper com os sentidos que circulavam entre os professores em relação à Língua Portuguesa. A proficiência linguística na LIBRAS passou a ser questionada e considerada como fator que qualificava o modo de ser professor e, conseqüentemente, o reconhecimento de que a condição de profissional bilíngüe, interfere no modo de questionar e construir análises sobre a educação para surdos.

Essa compreensão gera uma preocupação com a tarefa de desenvolver o ensino por meio de uma língua (LIBRAS) e também atuar como profissional de ensino de uma segunda língua (Língua Portuguesa). As indagações dos professores indicavam as dificuldades sobre os parâmetros de avaliação e aprendizagem nos processos de leitura e escrita em Língua Portuguesa. Essa referência norteou todos os encontros, mesmo quando a discussão era relacionada com a LIBRAS nas práticas em sala de aula comum. A aprendizagem da Língua Portuguesa é considerada um elemento primordial para a garantia de participação em outros espaços acadêmicos e para o acesso ao conhecimento. Desse modo, as experiências compartilhadas no decorrer dos encontros, debates e análises realizados com os professores inspiraram as seguintes questões: Quais os sentidos que os professores de alunos surdos atribuem ao seu fazer docente? O que dizem sobre o que ensinar a esses alunos?

O caminho escolhido foi trazer as vozes e sentidos dados pelos professores à Educação de Surdos em um processo de formação continuada. O que eles ensinam e

como eles se sentem como professores de surdos revelam o impacto da implementação de um Projeto Bilíngue na formação de professores. Um projeto bilíngue exige investimentos no debate sobre a organização e a prática pedagógica, a principal fonte para a elaboração deste estudo. Para tanto, lança-se como objetivo utilizar o espaço de formação para observar, interagir com professores e, por meio dessa interação, discutir os sentidos que os professores de alunos surdos expressam sobre a sua atuação.

CAPÍTULO III

Ser professor de alunos surdos – a formação e os saberes necessários para atuar

O debate sobre a formação docente é um tema tratado nas preocupações de Comênio, já no século XVII e indica que “o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores¹⁴ teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reimis, com o nome de Seminário de Mestres” (SAVIANI, 2009, p. 143). No entanto, é a partir da Revolução Francesa que as discussões sobre a instrução pública motivam a organização e a criação de Escolas Normais como instituições com a responsabilidade de preparar futuros professores. Pretendemos neste texto expor como o dilema de uma racionalidade técnica e prática emergiu no cenário da Educação Especial e na Educação de Surdos.

A história da educação sobre a Formação de Professores mostra um percurso na direção do imediatismo da profissionalização e, portanto, de cunho essencialmente técnico, assentado sobre as bases da pedagogia pragmática e tecnicista. Destacou-se a elaboração da teoria para propor uma ênfase na prática e na experiência, valorizando o treinamento e o compromisso com o domínio da técnica e da metodologia e

¹⁴ Neves (2003), em estudo realizado para descrever e analisar o disciplinamento e a regulação social a partir dos métodos Lancaesterianos, aponta que o método mútuo, embora seja difícil indicar em que contexto e quais as circunstâncias que surgiu, parece ser consenso entre historiadores, que afirmam que judeus e gregos, na Antiguidade, já o utilizavam. Posteriormente, nomes como Comênio (1592-1670) e La Salle (1651-1718) também o empregavam ou o aconselhavam. No Brasil, há referências de que esse método foi recomendado para a instrução pública por meio de uma lei de 1827. A monitoria é o elemento que melhor define e caracteriza o método. Os monitores eram alunos em estágios mais “avançados” de aprendizagem que ensinavam outros alunos mais novos ou em estágios menos “avançados”. Comênio, em seu tratado sobre a arte de ensinar, apresenta o debate sobre como um único professor pode ser suficiente para qualquer número de alunos, fazendo uso de monitores. Estes eram escolhidos pelos mestres e recebiam instrução à parte. Na prática, cada monitor era responsável pela instrução de um grupo de 10 alunos. Em Comênio, a principal função do monitor era auxiliar o mestre no ensino a fim de amparar seu ideal pedagógico, que estava centrado no interesse do aluno, tendo a observação e o julgamento como base.

incentivando a fragmentação e a divisão do trabalho no processo de ensino. Essa proposição desenha as bases nas quais se sustenta o debate sobre a Formação Docente. Assim, é interessante destacar como esses elementos basilares configuram a Formação do Professor da Educação Especial.

A Formação de Professores está condicionada à existência de iniciativas educacionais e, principalmente, o reconhecimento do direito à Educação. Nesse sentido, é importante ressaltar que as iniciativas educacionais para pessoas com deficiência estiveram sob a responsabilidade de instituições religiosas e do espaço caritativo das Santas Casas de Misericórdia ou mesmo em hospitais, principalmente, em caso de deficientes mentais, no século XVIII. A partir do século XIX, com as primeiras iniciativas de educação pública, também se registra a existência de propostas de educação para surdos e cegos. A criação do Imperial Instituto de Cegos em 1854 e, alguns anos depois, do Instituto de Surdos – Mudos (1857), foi motivada por interesses particulares de pessoas próximas ao imperador, como foi o caso de Francisco Xavier Sigaud, médico oficial e pai de uma menina cega. O Colégio Nacional para Surdos de Ambos os Sexos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos¹⁵, tem histórico semelhante, conforme observamos ao encontrar registros de que uma carta de apresentação do ministro de instrução da França, conduzida pelo influente Marquês de Abrantes, foi suficiente para promover um encontro entre o educador surdo no Brasil,

¹⁵Para Rocha (2007), o Instituto Nacional de Educação de Surdos, até chegar a esta denominação, teve várias outras: a) 1856 a 1857 - Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os sexos; b) 1857 a 1858 - Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; c) 1858 a 1865 - Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; d) 1865 a 1874 - Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; e) 1874 a 1890 - Instituto dos Surdos-Mudos; f) 1890 a 1957 - Instituto Nacional de Surdos-Mudos e g) 1957 atual - Instituto Nacional de Educação de Surdos.

chamado E. Huet, e o imperador D. Pedro II para a criação de um instituto específico com a responsabilidade de cuidar dos surdos no Brasil Império (BENTES, 2010).

É interessante ressaltar que a iniciativa de preparo de professores foi gerada *na e pela* existência dessas instituições. No caso do Instituto de Cegos, a própria instituição se refere a essa condição da seguinte forma:

O Instituto de Cegos dava a seus alunos a possibilidade de serem ‘repetidores’, e após o exercício de dois anos nessa função, o direito de trabalharem como professores da instituição (...) Havia até uma certa proteção do aluno considerado apto para função, pois mesmo quando completo o número de ‘repetidores’ o governo poderia manter o aluno com o respectivo vencimento. (JANUZZI 2004, p.12).

Dito assim, a formação de professores para alunos cegos, aproxima-se do princípio do aprender–fazendo, da formação preconizada no ensino mútuo, que mais tarde foi incorporada por intermédio da proposição do professor–adjunto, como modo de formação profissional para professores do Ensino Primário. O princípio do ensino mútuo parece presente no argumento para formação docente, visto que constatamos que essas instituições (tanto para cegos quanto para surdos) foram fundadas por ex-alunos de instituições semelhantes. Assim, na Educação Especial, o debate sobre a formação inspira o formato de uma condução por meio de um “aprender-fazendo” dentro de uma perspectiva de prática especializada até os anos de 1970, quando a Educação Especial foi reconhecida como espaço ou modalidade de educação nas políticas educacionais. Essa compreensão também aponta Ferreira (1998) ao analisar os avanços da última lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9394/96) no capítulo dedicado à Educação Especial.

O fato de a nova LDB reservar um capítulo exclusivo para a Educação Especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras. O relativo destaque recebido reafirma o direito à educação, pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Nas leis 4.024/61 e 5.692/71 não se dava muita importância para essa modalidade educacional: em 1961, destacava-se o descompromisso do ensino público; em 1971, o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação - processo que se estendeu ao longo daquela década. (FERREIRA, 1998, p11).

As comparações com os encaminhamentos legais anteriores expressam a insuficiência de debate sobre a Formação de Professores voltados para a educação desses alunos. As argumentações sobre a Formação Docente para essa área, propostas a partir da LDB 9394/96, que, no artigo 59, apresenta como ponto central, a previsão de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior (...) bem como professores do ensino regular capacitados para a integração (...)”.

A polivalência é um aspecto de amplo debate no que concerne à Formação Docente na Educação Especial. O projeto de uma educação inclusiva (como é narrado nas políticas educacionais) requer, como apontam Lunardi-Lazzarin e Machado (2009), um professor que esteja em constante preparação para “incluir todos os alunos”. Nesse sentido, há no cenário da Formação Docente, como indica Ferreira (1998), uma discussão entre a formação generalista e a especialista. Até os anos de 1990, prevalecia uma formação fortemente especializada, no nível da graduação e pós-graduação, contudo a partir dessa década o ideal de formação generalista prevalece.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, sustenta que a Formação Docente deve ser organizada por instituições de Ensino Superior, prevendo um currículo voltado para a atenção à diversidade e que

contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa proposta torna coerente a orientação política da Lei nº 10.436/02, quando reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS, como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos.

Essa organização diz respeito ao que foi orientado na direção do projeto de formação profissional para docência, inspirada no texto da LDB (9394/96). No entanto, a Formação Continuada ou, melhor dizendo, as orientações para a implementação de uma política de educação inclusiva são estruturadas pelo “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, organizado em 2003 e praticado pelo MEC. Esse programa visava apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos nos municípios brasileiros para garantir o direito de acesso de todos à escolarização e a oferta do atendimento educacional especializado e da acessibilidade.

A leitura desse programa sugere o destaque ao modelo de Formação Continuada baseado no oferecimento de oficinas pedagógicas, formação de municípios polo para dinamização desse trabalho, organização de plataformas de Ensino a Distância e a adoção de um projeto piloto de análise e avaliação das iniciativas e das experiências educacionais inclusivas, compreendidas como práticas que se desenrolam em turmas comuns, conforme aponta o texto a seguir:

Respondendo às diretrizes da Declaração de Salamanca e refletindo algumas experiências internacionais (procurar quais são estas

experiências), o Projeto Educar na Diversidade constitui um projeto piloto que adota a metodologia da pesquisa-ação, a partir da qual se promove “uma intervenção de pequena escala no funcionamento do mundo real e um estudo próximo sobre os efeitos de tal intervenção (Cohen; Manion, 1994, p. 186)¹⁶. No nosso caso, o ‘mundo real’ são as escolas dos municípios-pólo que participam do projeto e, dentro destas, as práticas de ensino nas salas de aula regular. Na pesquisa ação o formador, o grupo coordenador do projeto na escola e o docente se tornam também investigadores da própria prática e, juntos buscam identificar ‘problemas’ a serem eliminados e encontrar colaborativamente formas para abordá-lo. No projeto Educar pela diversidade o problema – foco de nosso estudo é a necessidade urgente de desenvolvimento de respostas educacionais eficientes à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem nas salas de aulas através de práticas de ensino inclusivas nas escolas da rede pública, a fim de garantir a aprendizagem bem sucedida de todos (as) estudantes. (MEC – PROGRAMA EDUCAR NA DIVERSIDADE 2003).

Nesse contexto, o discurso da diversidade privilegia elementos como a importância da Língua de Sinais e sua função como meio de acesso ao currículo da escola regular por intermédio de intérpretes (BRASIL, 2005). Entretanto, o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, ao incentivar iniciativas exclusivamente em turma comum, mobiliza a circulação da ideia de que o aluno surdo, como um indivíduo cultural, participante do cotidiano dessa turma com outros pares ouvintes, daria suporte à narrativa segundo a qual, “incluído”, esse sujeito provocaria a experiência de que as múltiplas culturas deveriam conviver, sem tensões, no mesmo espaço.

Esse direcionamento, na Formação de Professores, promove um destaque às questões linguísticas, reduzindo o debate e criando a expectativa de que, para a Formação Docente, a língua e as expressões culturais do grupo de surdos são fatos que devem ser tratados como disciplinas ou conteúdo acadêmico. Esses elementos são objetos de interesse de investigação científica, mas as orientações provenientes desses estudos são pouco assimiladas pela dinâmica instituída na Formação de Professores, como aponta Skliar (1998) ao questionar um certo “olhar colonizador para a surdez”.

¹⁶COHEN, LE MANION L, *Research Methods In Education* (4.ed) London: Routledge. 1994, p.186 detalhes em www.lie.min-edu.pt/proj/inclusivas.

A questão da surdez confere destaque especial as relações sociais, que estão estreitamente ligadas às condições de interatividade e à participação social. Esse “olhar colonizador para surdez” é a expressão que se refere à possibilidade de reflexão sobre a imposição da língua e da cultura ouvinte sobre o sujeito surdo. Skliar (1998) indica os elementos que devem ser considerados no debate sobre a formulação de currículo ou arranjos de ofertas educativas para surdos, nos quais “as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos, a partir do seu reconhecimento político (SKLIAR, 1998, p.5)”.

Assim, partindo de um reconhecimento político da diferença, institui-se um contexto menos “neutralizante” no sentido de igualar as contingências que cada deficiência impõe ou considerar tão “continentes” as expressões e experiências que podem conter as especificidades, como observamos no discurso sobre a “deficiência” ou “diversidade”. A diferença assume uma significação política, pois, como assinala Skliar (1998):

É constituída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante. (SKLIAR, 1998, p.6).

O debate sobre a concepção de surdez nos modelos educacionais, segundo Skliar (1998), sugere a análise sobre três modelos narrativos da alteridade surda que coexistem e se confrontam com uma análise linear das experiências educacionais: 1) o modelo colonial, no qual as narrativas são informadas pelo discurso medicalizado da deficiência

no qual predominam práticas “ouvintistas¹⁷”; 2) o modelo socioantropológico, no qual grandes grupos homogêneos se narram, em busca de uma realidade de harmonia não conflitiva, sendo observado neste a prática do bilinguismo, e 3) o modelo pós-colonial, o qual traz a diferença como algo irreduzível e no qual surge, de forma marcante, o processo de desouvintização, o qual supõe, conforme o autor, “uma denúncia acerca das práticas colonialistas dos ouvintes”.

A discussão sobre as pedagogias relacionadas à perspectiva bilíngue, para a Educação de Surdos assumiu nas últimas décadas do século XX, a direção da crítica ao modelo oralista. As denúncias sobre a forma monolíngue de organizar as propostas pedagógicas e o intenso movimento para organização de uma política linguística nortearam os debates sobre a condição linguística do surdo, uma política voltada à aceitação, ao respeito e à valorização da LIBRAS, que repercute na elaboração de propostas reguladas por políticas resultantes do amadurecimento da discussão na área.

A partir do início deste século, intensificou-se o debate sobre o desenvolvimento de uma política linguística para a LIBRAS, que conduziu a: um crescente investimento em pesquisas nos programas de pós-graduação em Educação e áreas afins; uma expansão de programas com a participação do surdo e iniciativas que põem um destaque à formação linguística de um profissional bilíngue. Nesse sentido, incentivam-se o desenvolvimento de profissionais bilíngues e a formação de pesquisadores dedicados aos estudos sobre as temáticas que incidem sobre a Educação de Surdos. Entretanto, essas condições são insuficientes e repercutem pouco na formação de profissionais para a Educação Básica. Ainda não há investimentos direcionados à Educação Bilíngue nos primeiros anos de escolaridade nem uma política que garanta profissionais para o desenvolvimento desse trabalho.

¹⁷Neologismo utilizado pelo professor Carlos Skliar para designar a visão normalizadora a cerca das pessoas surdas (SKLIAR, 1998, 15).

Quadros (2007) critica a política monolíngue no Brasil e aponta que, embora um país que se vê em várias políticas que se desdobram em ações educacionais e sociais, ainda não tem iniciativas que promovam o desenvolvimento e a difusão da LIBRAS. A mídia é um exemplo de instrumento de divulgação que mantém a lógica monolíngue. Isso significa dizer que a perspectiva monolíngue que incide sobre a política linguística neste país permite apenas recuperar e proteger o patrimônio histórico linguístico da Língua Portuguesa falada no Brasil. Nesse sentido, o investimento no curso LETRAS/LIBRAS¹⁸ representa uma iniciativa que propõe um debate necessário e urgente sobre as políticas linguísticas, que envolvem esse “outro meio de comunicação e expressão” (Lei 10.436/02- Lei de LIBRAS), um reconhecido modo particular e legítimo na interação com pessoas surdas. A conclusão do curso de graduação em Licenciatura - LETRAS/LIBRAS permite a docência para o ensino de LIBRAS. A formação prevista nesse nível considera a docência para o ensino de LIBRAS como primeira língua para surdos na Educação Básica e como segunda língua para ouvintes. Esse direcionamento legitima a docência nos níveis da Educação Básica até a Educação Superior (em particular, nos cursos de licenciatura de todo o país, que deverão ajustar-se ao que foi previsto no Decreto nº 5626). Esse profissional poderá também atuar em instituições especializadas no ensino da LIBRAS, como por exemplo federações e associações de surdos. O profissional com bacharelado em LETRAS/LIBRAS poderá atuar como intérprete em salas de aula, em reuniões e conferências, na tradução de textos técnicos e literários e na revisão e na preparação de textos.

¹⁸O Curso de LETRAS/LIBRAS prevê o estudo da língua, da literatura e da cultura da comunidade surda do Brasil e de outros países. A formação em Licenciatura, no caso da atuação como docente, ou no Bacharelado no caso da atuação como tradutor/intérprete. Na Licenciatura, o futuro docente deve realizar um estágio obrigatório de prática de ensino, em escolas de rede pública e privada. No Bacharelado, o aluno deve realizar estágios na prática de tradução/interpretação em diversos contextos, com ênfase particular no contexto educacional.

A ação de formação proposta a partir dessa iniciativa, que se realiza por meio de estratégia semipresencial de graduação em letras e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), teve início em setembro de 2006, em nove instituições de ensino superior públicas, tanto federais quanto estaduais, sob a coordenação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em 2010, a primeira turma concluiu a formação inicial, desta forma, os profissionais dedicados à Formação de Professores Bilíngues concentram esforços na formação inicial desses profissionais na Educação Básica. Assim, ações de formação são centralizadas pelas iniciativas da UFSC, que estabelece convênios para Curso LETRAS/LIBRAS, em diversas regiões do país. Embora seja importante, essa iniciativa se mostra insuficiente para cobrir a necessidade de formação continuada dos professores regentes de classe especial, salas de recursos e turma comum na Educação Básica, o que traz como consequência um cenário complicado para a implementação de uma Educação Bilíngue para surdos.

Dito isto, podemos destacar que esse contexto continua a depender de uma política de educação direcionada à compreensão das dimensões sociais, que a surdez como diferença, pode assumir. Parece ser uma discussão que incide, como extensão, sobre o debate da Formação de Professores na Educação Especial, que nos últimos dez anos ganhou destaque no debate sobre Formação Inicial, e, principalmente, sobre a Formação Continuada, pela atenção destinada às temáticas relacionadas à diversidade e inclusão social.

O debate destinado ao desenvolvimento profissional de professores na Educação Inclusiva, a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, orienta para a organização de instituições de Ensino Superior. Tal orientação prevê uma

estruturação curricular voltada para a atenção à diversidade e que considere os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência.

No mesmo contexto, o debate sobre o investimento na Formação Docente voltada à atenção à diversidade e à especificidade dos alunos com deficiência teve eco na Lei nº 10.436/02, que reconhece a LIBRAS. Dessa forma, o destaque ao projeto de formação do profissional para a Educação de Surdos aponta para: a necessidade de um desenvolvimento linguístico; a compreensão sobre a surdez como diferença sociocultural; as pedagogias que assumam as peculiaridades desse sujeito e, por fim, uma escola considerada como espaço educativo onde trabalhar e formar não sejam atividades diferentes. A formação deve ser um processo permanente, integrado no cotidiano dos profissionais e das escolas, e não uma função à margem dos projetos dos profissionais e da organização (NÓVOA 2000, p. 29).

Isto posto, a possibilidade de escolher participar de um trabalho que pretendia pensar sobre a realidade e a necessidade da Educação de Surdos, era a condição fundamental para formar um grupo e cada um dos subgrupos. Firmamos um pacto de que deveríamos manter nossos encontros enquanto fossem necessários, com o propósito de reflexão sobre a Educação de Surdos no município do Rio de Janeiro, e de que esse exercício deveria incidir sobre o desenvolvimento profissional de cada um dos participantes.

Vários foram os momentos nos quais precisei decidir se atuava como supervisora de uma secretaria de educação ou como um parceiro (supostamente mais experiente¹⁹) no processo de formação profissional. Ser supervisora educacional, com a

¹⁹Minha atividade profissional na educação sempre esteve envolvida com as questões relacionadas aos processos educativos no interior da escola. Em 1986, pedi para ser lotada em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). Pretendia participar da proposta pedagógica desenvolvida nos chamados CIEPs. Os princípios que nortearam a formulação deste projeto educacional fizeram parte das orientações recebidas durante meu percurso acadêmico no curso de pedagogia (1983-1987). Aos poucos, analisando os resultados e a realidade, fui reconhecendo que a permanência da criança na escola representava pouco

atribuição de informar e negociar com a escola o valor das propostas de formação oferecidas aos professores e demonstrar o quanto tais atividades incidiriam sobre o desenvolvimento dos projetos das escolas, significou, muitas vezes, experimentar contradições. Sentia o desconforto de ser o profissional que exigia de um diretor de escola a dispensa do professor para que ele pudesse participar dos encontros que deveriam colaborar na sua formação profissional, o que, na realidade da rede municipal, é o único lugar possível para tal formação. Havia a expectativa de muitos diretores de que as condições do trabalho do professor de surdos fossem as mesmas do professor de turma comum, muito embora sua prática resultasse de saberes mais específicos.

O cotidiano escolar exige desse professor uma especificidade para a qual o profissional muitas vezes não encontra apoio suficiente para alcançá-la. Os critérios e os manejos administrativos são os mesmos para professores de classes especiais de alunos surdos ou de turma comum no que se refere à carga horária e ao cronograma de dias letivos. Todos eles são exigidos da mesma forma, embora apresentem realidades de trabalho diferentes; ainda assim, no entanto, estão regidos por um único estatuto pedagógico, que não permite a relativização para encontrar saídas sem descumprir as orientações legais.

As condições de trabalho do professor de classe especial estão constantemente relacionadas com a suposta facilidade que uma turma com oito alunos poderia significar. Os professores de turma comum, ao realizarem suas comparações, muitas

em relação às expectativas de sucesso escolar. A escola que pretendia “compensar”, protegendo ou tentando evitar situações de violência de qualquer natureza ou oferecendo assistência social, resultou na formulação de um sistema escolar paralelo e específico para pobres. Foi com essas indagações que, em 1991, fui convidada para desenvolver um trabalho de alfabetização com uma turma de alunos cujo histórico escolar havia sido extremamente afetado por fracassos constantes e, principalmente, marcado pela não aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa turma, três alunos eram surdos. A presença desses alunos obrigou-me a rever alguns parâmetros de avaliação e a identificar que a linguagem, o discurso e a negociação de significados são grandes fontes de estudo para o professor. Destaco esse trabalho pela representatividade na minha decisão profissional e pelos debates que envolvem a reflexão sobre os processos educacionais no âmbito das relações entre cultura, educação, aprendizagem e desenvolvimento humano.

vezes atribuem ao número de alunos em turma, o diferencial que qualifica a atividade do professor de classe especial ou de sala de recursos como uma atividade mais “fácil e tranquila”. O cotidiano do trabalho de um professor de classe especial de surdos na escola expressa diferenças nas práticas pedagógicas e na organização das turmas²⁰ (em termos de progressão de escolaridade - classes multisseriadas), mas suas atribuições são as mesmas do professor da turma comum. No entanto, aquele professor de classe especial tem mais reuniões que os demais e ausenta-se para cursos e consultorias com a equipe de especialistas do IHA. Recebi várias vezes as seguintes indagações de diretores de escola:

Diretor 1: Tenho falta de professores. Quando Telma está em reunião, os alunos dela ficam em casa, pois não posso colocá-los em outra turma.

Diretor 2: Não deixo alunos em casa. Quando Fanni vai para reunião seus alunos ficam com outros professores. Ficam distribuídos nas turmas. Muitos professores reclamam. Acham não são preparados para lidar com essas crianças.

Diretor 3: Os pais compreendem porque não há aula, mas não é justo. Estes alunos têm o mesmo direito de 200 dias letivos que os alunos da turma comum.

Diretor 4: Capacitação é bom para todo mundo. Tudo bem, o professor da classe especial só tem 8 alunos. Fica mais fácil de ajeitar. Não dá para fazer o mesmo com o professor da turma comum. Já pensou eu ter que distribuir 30/40 alunos pelas outras turmas ou deixá-los sem aula? Ter que negociar com 30/40 famílias é mais difícil.

²⁰ Os alunos de uma classe especial permanecem em avaliação contínua, até que o professor indique nova enturmação, a partir de avaliação conjunta (equipe da escola e de especialistas do IHA). Neste sentido, a progressão escolar não é organizada da mesma forma da turma comum. Não há correspondência direta para a progressão escolar na classe e na turma comum. Logo, um aluno com três anos de escolaridade na classe especial pode ou não chegar à turma comum, considerando esse tempo de escolaridade. O que regularmente acontece é a permanência em classe especial e uma enturmação tardia (provocando uma defasagem entre a idade e os anos de escolaridade). Isso significa atestar que vários alunos são direcionados à turma com defasagem de idade em relação aos demais alunos ou são matriculados nas turmas de programas para correção de fluxo escolar ou na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Tinha que assumir o acompanhamento da participação dos professores nos encontros (frequências, declarações, atestados e outras documentações), ao mesmo tempo em que pretendia constituir um espaço de participação espontânea, pela compreensão das necessidades e dos interesses do professor. Da mesma forma, tive que construir um novo manejo para cumprir essa atribuição. A negociação da dispensa foi direcionada aos professores, para que estes construíssem a compreensão da atividade de formação junto aos seus diretores.

Com a negociação colocada para os professores, evidenciou-se em um dos encontros com o subgrupo de “Ações Formativas” uma situação na qual Dani propôs uma discussão que pareceu incomodar algumas professoras. Ela expressa a dificuldade de negociar as suas saídas para nossos encontros. Dani, um pouco indignada, afirmou que: “Preciso falar sobre uma questão de ordem administrativa: a direção quer um papel que comprove ou uma comunicação de alguém específico da Educação Especial que convide a Fanni a participar das reuniões? Entendeu?”

Esse parecia um problema simples de resolver, se dependesse apenas de um documento de comprovação de frequência. Outra professora complementou: “Mais algum comprovante... que deve ser entregue pelo IHA”. Essa solicitação tem relação com algo que faz parte do cotidiano ou é próprio de relações já estabelecidas: uma instituição oferece um curso ou reunião e atesta a frequência do profissional.

Dani: ...lembra aquela vez que a Elna colocou até se emocionou e a gente se emocionou com ela, lá naquela salinha lá embaixo? E aí a gente tinha que ver uma maneira da gente tá combinando alguma coisa, sei lá... alguma coisa que sirva para a escola da Fanni também.

A professora que apresentou a questão também sugeriu que o grupo reconhecesse a necessidade da comprovação, pois as reuniões representavam um trabalho como outro qualquer. O que estava em jogo, então, não era a necessidade de comprovação de uma atividade realizada fora do espaço escolar, mas a desconfiança no profissional e a possibilidade de sua atividade de formação não ser considerada importante ou produtiva para o trabalho realizado na escola.

Paralelamente, dentro da instituição (IHA), firmei um acordo com os demais supervisores para que formulássemos uma explicação coerente da proposta para os diretores, de modo a legitimar a movimentação dos professores nesse processo de formação. Esse procedimento poderia produzir esclarecimentos para que o contexto dos encontros não fosse confundido com as reuniões, regularmente organizadas a cada mês, que faziam parte da agenda institucional mais geral. Seria necessário liberar mensalmente os professores mais um dia para esses encontros, com a compreensão dos diretores das escolas. Tentei constituir um espaço “espontâneo” (oportuno), fecundo de discussão e elaboração de trabalho, o que exigia de mim a postura coerente com o compromisso em relação ao processo formativo: responsável com a construção do saber docente, autônomo, porque pretendia discutir a organização do trabalho na Educação Especial, a partir do ponto de vista do professor, e consciente da reflexão sobre a prática, por meio das experiências e problematizações do cotidiano. Optei pela explicitação dos sentimentos e convicções que me acompanhavam. Expus para o grupo de trabalho que cada professor analisasse sua realidade e as relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Percebi que cada escola ou diretor tratava a questão da liberação do professor de uma forma diferente. Um professor tinha a possibilidade de organizar sua atividade profissional, compartilhando com o diretor as decisões sobre: o professor que ficaria

responsável por sua turma de alunos surdos na sua ausência; as que atividades que desenvolveria ou mesmo a liberação ou não da turma da aula nos dias em que teria de se ausentar. Outros tinham a liberdade de estabelecer o cronograma de aulas e informar ao diretor. E alguns só poderiam sair da escola, mediante uma solicitação oficial da instituição para uma atividade externa.

Dani, por exemplo, do subgrupo de “*Ações Formativas*”, explicou sua posição na escola, falando em uma “*necessidade de papel*”, que não faz parte do cotidiano dela.

Dani: A minha diretora não me pede nada. Eu aviso. Falo onde eu vou, o que eu vou fazer, quando vai ser, etc. Mas ela não me pede papel algum. Se eu levo tudo bem... Aviso aos meus alunos... Porque de noite pode haver algum problema. Eu banco assim...

Trabalhando à noite, ela “*bancava*” suas saídas para as reuniões. A defesa que Dani fez a respeito de um “*papel*” de que ela não precisa representou para o grupo um sentimento de impotência. Ninguém contestou, indagou ou protestou. Assim, ela continuou analisando a forma como a instituição (IHA) é reconhecida na escola da professora Fanni. Ela afirmou que “em relação ao IHA a Escola já criou...” (e interrompeu para escolher melhor as palavras) “uma certa animosidade...”. Assim, Dani reproduziu falas que ouviu e que expressam o modo como a escola interpreta a saída da professora e a legitimidade dos encontros com os outros profissionais: “pra que essa reunião? Por que essa reunião?” Esse tipo de questionamento parece mostrar a falta de uma compreensão mais profunda, pautada em um conhecimento da realidade de um aluno surdo, a respeito da importância e necessidade da formação para a implementação efetiva de um Programa de Educação Escola Bilíngue. A formação é vista com descaso

e como algo pouco relevante, denunciando não haver aposta na abordagem bilíngue, mas em uma classe apartada do conjunto da escola monolíngue.

O grupo não havia apresentado essa indagação anteriormente. Após meses de encontros, a questão veio à tona e o subgrupo de “Ações Formativas” discutiu sobre “a tal direção que cobra”. A experiência, mesclada de um sentimento de impotência frente a essa cobrança, apareceu novamente quando a professora se ausentou da escola, também para um seminário de Educação de Surdos, em outra instituição especializada.

Kátia indaga (a respeito desta situação de ter que encontrar um jeito de comprovar as saídas da escola): ... como é que você viu isto?

Elna: Eu fiquei aborrecida..., não é aborrecida, eu fiquei chateada, até porque eu argumentei que era um Seminário de Educação, que seria interessante trazer alguma coisa para repassar dentro da escola...

Kátia: Mas, assim... é...: Você consegue pontuar com quem você se entristeceu? Porque olha só, tem coisas assim..., que a gente fica... Eu fiquei muito entristecida também, não pela condição de ter ido ao evento, mas pelo que o evento produziu na vida das pessoas... Eu ofereci uma oportunidade? Eu apresentei uma possibilidade? E muitos foram em função daquilo que foi apresentado... e, no entanto, aquele que apresentou, que fui eu, pude oferecer muito pouco em termos de respaldo para poder ir, sem o ônus para a sua vida funcional...

Os sentidos de tristeza, aborrecimento e indignação emergem fato de a professora não se sentir compreendida e valorizada pelas contribuições possíveis a partir da situação de “repasse” – como um efeito multiplicador ou de transferência de experiências e informações–. Isso dificilmente acontece, muitas vezes porque não há, de fato, essa possibilidade. Poderíamos arriscar um compromisso de/no grupo constituir uma realidade em que as questões discutidas no grupo de professores de surdos pudessem também alimentar as elaborações e propostas da escola. Nesse sentido, é possível indagar por que as questões da Educação Especial ficam em geral circunscritas

em sua própria realidade. Uma das explicações pode estar na expressão limitada da propalada e ansiada transversalidade nos debates sobre a Educação.

O “repasso” que carrega um sentido multiplicador parece um discurso presente na organização e na orientação do IHA. A dificuldade que essa instituição teve para fazer circular na escola um debate sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência indica que ela aposta que o professor da Educação Especial produza na escola, entre os profissionais, a construção do conhecimento ou a atuação necessária para atender às condições dos alunos. Na verdade isso não se verifica, visto que somente os professores de classe especial e sala de recursos são convocados a participar de ações e debates sobre a temática da surdez. A construção de um Programa de Educação Bilíngue requisita o envolvimento e a formação dos profissionais da escola como um todo na aposta de que esse pode ser um caminho que potencializa as mudanças necessárias no projeto que a escola elabora.

Sabia que, como supervisora, precisava organizar um cronograma oficial de encontros e solicitar a liberação do professor e formular um documento de declaração de frequência para que o profissional apresentasse na escola. Porém não fiz assim: conversei com os professores sobre a responsabilidade de cada um, no seu processo de formação profissional. Esclareci que, embora aqueles encontros fizessem parte do seu horário de trabalho, as horas destinadas à formação também estavam implícitas na sua carga horária e que, portanto, ainda significavam trabalho docente. A partir daí, o tempo e as atividades direcionadas à formação deveriam ser organizadas e defendidas, também, pelos professores individualmente, assim como eles defendiam e elaboravam suas propostas de trabalho com seus alunos. Essa defesa deveria propor que seu processo de formação também dependesse de cada profissional, como também que a

qualificação da sua prática dependesse, em grande parte, da importância que cada professor atribuía a esse processo formativo dentro ou fora do IHA.

Katia: Nesse momento, eu me senti assim: mexendo numa ferida que é autonomia . A possibilidade de você escolher o que você quer fazer. Que significa você poder fazer algo que lhe encanta, que lhe faz feliz e que você acha que precisa, porque vai ser bom pra você, porque você tem o direito de fazer, mas que o outro só reconhece o seu direito e a sua possibilidade de fazer se você faz valer por uma ordem. Então, isso mexeu muito comigo! Embora eu entenda que a experiência foi muito legal, ela, contudo, ela trouxe um prejuízo também muito grande, em todos os sentidos. Teve um prejuízo grande pra mim, não como pessoa, mas como profissional.

Elna: Por quê?

Katia: Porque eu acho que muitas pessoas confundiram o papel, confundiram a intenção... confundiram... Enfim, confundiram. Entenderam a questão de um jeito que eu não esperava que fosse entendido... Bom, de qualquer forma, é algo que a gente precisa aprender e não simplesmente achar que foi ruim, por causa dos ônus que a gente teve. Então por isso que eu perguntei: a sua tristeza... quer dizer a minha eu sei pra onde eu canalizei, canalizei pra entender que: eu posso, mas eu não devo. E por que eu não devo? Porque eu não consigo segurar o seu (expressa a ênfase da fala) prejuízo...eu só consigo segurar o meu (expressa ênfase da fala) prejuízo. Eu sinto que com vocês não teve problema algum. Cada um pode, de alguma forma, sustentar os seus prejuízos... Mas eu me sinto na responsabilidade de no momento em que sugerir novamente algo nesse sentido, ter que também, do lugar que ocupo, tentar assegurar a possibilidade de vocês não terem prejuízo..." Eu fico triste por isso. Por isso eu perguntei: "Você fica triste com o que?" Você fica triste com a sua escola? Você ficou triste com a sua CRE? Você ficou triste com você de não ter pensado em fazer isto antes ou de não ter desistido no momento que podia desistir? O que foi?

Elna: Eu não desistiria. Porque eu acho que a partir do momento que eu tinha feito a inscrição e tinha pago... Não é pelo valor financeiro, entendeu? ...mas pelo valor da minha auto estim.; de quere ir e participar e adquirir alguma coisa para que eu pudesse até repassar Entendeu? Então, eu coloquei que eu iria. Eu assumiria as minhas faltas. É um direito que eu tenho. Eu iria de qualquer maneira, porque eu já tinha feito a inscrição e eu estava realmente decidida.

A discussão tentava explorar a importância de o professor apropriar-se também da dimensão política de seu fazer docente e que, nessa direção, buscasse condições para

compreender as condições inadequadas às quais os professores se veem submetidos para sustentar suas necessidades de formação. Por isso, esse caminho parecia conflitar com as condições legais e com os modos como cada diretor lida com o manejo administrativo. No trabalho da supervisão, reconheci o dilema entre a preservação de um espaço dedicado à formação e a elaboração de ações nesse sentido, de modo a fazer do professor protagonista do processo. Decidi investir no incentivo ao professor para achar seus próprios caminhos, na aposta de que essa também é uma atitude que pode contribuir para seu processo formativo. Isto poderia responder a uma necessidade de uma análise da construção de um sentido de autonomia, formulado no coletivo da escola, que aparece esvaziado pela organização das condições de trabalho.

Kátia continua o raciocínio/questão: “Pois é, você retira da escola a possibilidade de garantir..., por que quem é que garante o trabalho da escola? Não é a Secretaria, garantindo o abono do ponto. O que garante o efetivo trabalho da escola são as condições que a escola atribui e valoriza o trabalho do professor. Então, garantir, utilizar o pressuposto de que uma política pública garante a participação do professor, pelo abono de ponto que eu dou a ele, eu tiro da escola a análise e o peso da negociação. O resultado prático é o uso da isenção de uma gestão na tomada de decisões em favor da formação do professor.”

Rosa: “A direção diz: o que é que eu posso fazer, a Secretaria abona?”

Outra professora: “E não compreende realmente o valor desse momento de formação”

Telma: “Tem o discurso do próprio diretor, que chega de repente e diz assim: o que que eu digo pra esse pai?(Tania responde) diga que eu estou no Congresso, no INES, que é de surdo, que eu estou pagando pra ir lá. Que que você quer que eu diga? (Diretor: Ah, mas você tem que repor...) Tudo bem, mas eu estou aqui às quartas-feiras e não aparece o aluno.

A atuação docente não é um assunto de decisão unilateral do professor ou do diretor, da mesma forma que não podemos entender o ensino observando apenas os

fatores visíveis em sala de aula. O ensino é um jogo de “práticas aninhadas”, como explica Sacristán (2000), do qual fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas fazem parte juntamente com os fatores individuais. Assim, entender a relação entre as qualidades das atuações profissionais e as exigências da prática docente, revela a dialética entre as condições e restrições da realidade da escola e as formas de viver e desenvolver a profissão como uma combinação de manejo e posturas apresentadas pelos membros da profissão.

O docente não define a prática, mas, em todos os casos, seu papel na mesma; é através de sua atuação como se difundem e concretizam uma infinidade de determinações provenientes dos contextos. Sua conduta profissional pode ser uma única resposta adaptativa às condições e requerimentos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode entender-se a partir do ponto de vista crítico como fonte de interrogações e problemas que podem estimular seu pensamento e sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos. (SACRISTÁN, 1990 apud CONTRERAS, 2002 p.75).

Assim, o trabalho docente e o compromisso com a formação foram apresentados como eixo do debate e o exercício do pacto que firmamos nos primeiros encontros. Dessa forma, o subgrupo “Ações Formativas” destaca as ações endereçadas ao professor e as consequências para o trabalho docente.

Os professores desse subgrupo trouxeram argumentos sobre como e por que aprofundar conhecimentos sobre surdez. As temáticas que deveriam constituir os processos de formação continuada foram elencadas e as críticas sobre as formas e modos de formação propostos aos professores foram analisadas.

Dani: Os encontros dos seminários são muito teóricos, as pesquisas apontam que a educação e a escola devem ser bilíngues, mas a gente não discute o que devemos fazer com os alunos em sala de aula. Como devemos fazer com a LIBRAS numa sala de aula com alunos surdos e ouvintes, como o professor deve atuar numa escola que não sabe lidar com o surdo. Isso a gente não discute.

A proposição de um cronograma de debates com outros professores que não faziam parte desta proposta, mas que também são professores de crianças surdas, foi o modo encontrado para trabalhar e a oportunidade de aprofundar as próprias questões elencadas durante as discussões.

O subgrupo “Ações Formativas” sugeriu a organização de um fórum para contemplar temáticas “objetivas e concretas” a partir de depoimentos dos professores e atividades realizadas por eles. Isso poderia constituir um contexto de análise que resultasse em proposições e sugestões para o Instituto Helena Antipoff. Os professores fizeram diversas propostas relacionadas com formas e conteúdos da Formação Continuada.

Dani: Vamos montar um seminário com a participação de profissionais que estão em sala de aula junto com quem faz pesquisa, para não ficar só teoria.”

Elna: Mas ela é importante!

Berta: Só quando a gente sabe o que fazer com ela. De que adianta eu saber que a língua de sinais é importante, se eu não sei como lidar com ela em sala.

O fórum era uma atividade que guardava uma potência ou uma oportunidade de encontro e diálogo incomum no cotidiano dos professores, muito embora essa atividade também fosse tratada pelos professores como excessivamente “teórica”. Compreendi

que os professores formulavam a crítica aos seminários, mas, ainda assim, acreditavam que podiam utilizar a mesma atividade e dar um novo sentido a ela, um sentido mais íntegro e legítimo diante de suas necessidades.

Tive oportunidades de tentar outros caminhos, mas parecia que a posposta era juntar muitos professores que não se encontravam havia muitos meses. Contudo, da forma com que as críticas eram tecidas, me fizeram desconfiar de que o desdobramento a ser proposto gerasse uma atividade com as mesmas características criticadas, ou seja, o excesso de teorizações seria convertido em excesso de apresentações de experiências narradas como bem sucedidas. Guardei essa desconfiança para expressá-la no subgrupo durante a elaboração do fórum.

Os estudos sobre o que investigadores ligados a uma linha do conhecimento prático na formação de professores estimulam o questionamento do diálogo entre o que o professor realiza e as teorizações que emergem desse fazer ou que estão implícitas no modo de operar dos professores (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998; GÓMEZ, 2001). Estes privilegiam uma abordagem descritiva/interpretativa do saber profissional, analisando o conhecimento que manifestam os professores – o modelo do professor investigador (STENHOUSE, 1991) e do prático reflexivo (SCHÖN, 2000) . Precisei, portanto, explicitar para os professores as preocupações sobre o que fazer a partir de cada participação por meio de depoimentos sobre suas ações práticas nos congressos e cursos sobre surdez. Qual seria o aspecto que marca ou deve marcar a possibilidade de desdobramento da discussão? Como constituir um processo dialógico com os projetos e as atividades de cunho formativo?

O planejamento e os encontros de avaliação do fórum foram significativos para analisarmos o quanto a participação em eventos precisa de atividades que potencializem as discussões que delas emergem. Destaca-se a importância da sistematização das

experiências do professor no interior da escola, para que estas ganhem espaço para análise de parceiros profissionais, ou que possam motivar novas experiências e projetos. Isto também pode significar a organização de debates e a possibilidade de publicações de análises das experiências, fatos que valorizam e potencializam a reflexão sobre as práticas do professor. A compreensão sobre a complexidade da prática é possibilitada a partir da oportunidade de uma prática reflexiva sobre a atividade docente e isso significa valorizar os espaços de interlocução entre pares profissionais, pesquisadores e a prática da pesquisa aninhada na atividade docente.

A experiência de organizar o fórum foi absorvida pelo grupo como uma tentativa de superar as fragilidades e atender as próprias críticas que faziam aos encontros e às propostas de seminários e congressos que haviam vivenciado. Impregnados dos modelos vividos e frequentemente convocados a participar dessas atividades era possível considerar que utilizassem elementos, que os considerassem necessários e que tentassem modificar aqueles que percebiam como inadequados. A primeira questão discutida entre nós foi o valor de um congresso e um seminário no processo formativo de cada profissional: o que deve significar um congresso, seminário, fórum no processo formativo de um professor?

Nesse sentido, é comum a produção de filmagens e registros nos congressos, seminários e fóruns como publicações em anais das palestras e conferências. No entanto, esse tipo de material raramente aparece nas conversas ou nos centros de estudos de professores e não recebe tratamento analítico por parte dos profissionais no coletivo da escola. Os encontros científicos fornecem material para desdobramento e aprofundamento de questões e análises que fazem parte do cotidiano pedagógico. Há também narrativas dos professores de que as análises propostas nos congressos ou eventos científicos se afastam da realidade prática do contexto escolar. Trazer a questão

para ser considerada diante do grupo significou um ponto a reposicionar e rever sob outro foco a proposição de um fórum. O que fazemos a partir da participação em um congresso?

Kátia: É o tipo de coisa que a gente não pode deixar de fazer quando vai a um Congresso e a gente só consegue fazer isso, quando tem um grupo. Lembra quando a gente se reuniu, o que a gente falava do que ia fazer para os professores? Um fórum e tal...? E que a gente começou a discutir o que era reflexão? Como é que a gente diz que ele reflete sobre o que ele vê, sobre o que ele faz, quando ele vai pra lá (Fóruns, Seminários e Congressos) e fica num silêncio? Ele fica num silêncio com aquilo que vi, com o que ouvi num Congresso? Como é que reverbera um Congresso na minha formação? O que eu faço com aquilo tudo? Eu vou ao Congresso pra que e por que? O que esse Congresso representa na minha interação, na minha interlocução sobre o meu saber, sobre aquilo que eu fiz, faço ou vou fazer. Então, é isso: muito se perde, porque depois eu não tenho com quem dialogar, com quem trocar, como rever, de uma outra forma, aquilo que eu fiz no Congresso. Quantas coisas a gente falou aqui, que quem não estava lá pode discutir? E quantas coisas a gente viu lá e pode rever e consolidar ou reformular ou entende? E o que vai acontecer com esse trabalho que a gente está pretendendo fazer?

É inevitável relacionar essas questões e pensar como elas emergem em uma atividade como um congresso ou trabalho similar. Parece ser secundário e improdutivo no grupo de professores. Congressos, seminários ou Fóruns podem assumir uma dimensão de fazer pensar e possibilitar a circulação de outras ideias. Talvez o espaço “pós-congresso” seja pouco valorizado pelos professores. Por isso a inclusão desse tipo de atividade no processo formativo precisava ser discutida como espaço de circulação de ideias que podem fazer parte das reflexões dos professores sobre suas práticas. Isso significa considerar o material produzido nos congressos, fóruns e seminários como

motivação e pauta para o diálogo entre os profissionais ainda como parte de um processo formativo. Pensar, portanto, sobre o que os professores consideram participação em uma atividade e em um evento científico era necessário.

Participar de um congresso pode significar deslocar-se de um modo de pensar para outro. Ouvir experiências do outro, diferentes análises de um determinado problema, levantar questões ou realizar confronto de suas próprias experiências, não é um processo simples, confortável ou sem tensões. Exige parceiros nas análises sobre as questões pedagógicas, pesquisadores que compartilhem seus processos de investigação, garantia de espaço e tempo para que as condições de análises não sejam atravessadas pela sobrecarga de trabalho e, sobretudo, ajuda na sistematização dos conhecimentos e na expressão dos saberes docentes. Além disso, poder criar diferentes formas de registro, como filmagens, áudios, fotos, depoimentos, relatórios e portfolios, ganha valor e pode servir como espaço potente de diálogo e reflexão sobre as questões levantadas nos encontros.

Nesse sentido, rever significa manter a questão ecoando nos encontros de professores ou poder trazer outras vozes aos diálogos entre os profissionais. Destaquei a importância de organizar informações, para descrever e relatar as experiências de modo que esse material se tornasse fonte de outras problematizações. Pretendia mobilizar outras formas de registros, não utilizadas e valorizadas. Lembrei que nossos encontros eram gravados e que eu utilizaria os áudios para analisar o processo de formação dos professores de alunos surdos. Dessa forma, os materiais produzidos pelos professores poderiam receber outro tipo de tratamento analítico.

Esse grupo organizou um material para debate e produção coletiva de reflexões e documentos que revelam fragilidades, tensões, contradições e responsabilidade da

instituição quanto aos modos de fazer e desenvolver processos de formação. O grupo tinha textos, anais, arquivos de áudio e apresentações (em slides) de congressos de que alguns professores participaram. Eles organizaram arquivos, discutiram os conteúdos debatidos e compararam as realidades que conheceram apresentando suas experiências em seminários e congressos. Assim sendo, o destaque para as experiências de formação que localizam a escola como espaço de investigação-ação (Contreras, 2004) pode contribuir para compor novas maneiras de cumprir com a vocação formativa que a instituição apresenta.

Tínhamos encontros quinzenais, mas o envolvimento com a proposta de trabalho era grande e as expectativas em torno do fórum eram as de que seria possível discutir sobre Educação de Surdos examinando detalhes ainda não prestigiados. Como houve um questionamento, feito por mim, sobre a escolha do Hino Nacional como procedimento indiscutível de abertura, a ser executado no primeiro dia do fórum, o subgrupo marcou espontaneamente um encontro para debater esse tema. Segue o questionamento sobre a proposição, tão naturalmente aceita, pelo grupo. Minha questão incidia sobre a maneira como os professores poderiam problematizar uma construção social como o “Hino Nacional”, um símbolo cultural que representa uma experiência auditiva, carregada de sentido identitário, para o debate sobre Educação de Surdos.

Telma: Todo evento tem execução do Hino Nacional, por que esse não teria?

Kátia: Por que o momento cívico? Quais as intenções de utilizarmos o hino como expressão de formalidade?

Não relacionei a discussão ao ato mecânico sobre a execução do hino; embora tenha expressado isso, não prolonguei a discussão. Sabia que, se o fizesse, poderia comprometer um dia de encontro que tinha como objetivo planejar a abertura do fórum. O que significava a prática do hino na escola? Como era desenvolvida com os alunos surdos? Como realizar a interpretação dessa poesia/música na Língua de Sinais?

O questionamento expressa o momento em que os professores decidiram que o encontro (I Fórum de Educação de Surdos/SME-RJ) devia começar com a execução do Hino Nacional. O subgrupo discutiu a programação deste evento, reunido diante do computador com um deles digitando o que faria parte do texto da justificativa para escolha de uma versão diferente (sinalizada) do Hino Nacional.

Os professores compreendiam que o hino deveria ser executado em LIBRAS. Era necessário decidir que versão da língua seria escolhida. Havíamos combinado que escreveríamos um texto (espécie de cerimonial) que expressasse o que fizemos até chegarmos ao momento do encontro com professores no fórum. Então, as narrativas a seguir expressam os debates em torno da escolha do hino e da versão a ser apresentada:

Dani: Enquanto pesquisador em selecionar sua prática, questionando o direito do aluno a ter acesso...

Telma: É!... Isso aí.

Fanni: Questionando o direito do aluno a ter acesso ao conhecimento e a possibilidade de compreender

Telma: e construir o conhecimento através da sua própria língua, neste caso para os surdos, é a Língua de Sinais.

Dani: e construir...

Fanni: Hum-hum, hum-hum.

Dani: Porque é assim, na hora que a Kátia explana sobre o professor trabalhar, que ele, regularmente, não faz isso nem na Língua Portuguesa... isso é muito sério.

Telma: O Hino Nacional vai ser o nosso "carro chefe".

Dani questiona: Quem é que vai pra sala de aula explicar o Hino Nacional para os alunos?

Telma: A gente conta nos dedos quem é que vai fazer isso

Dani: Então é... eu acho que é isso aqui. Dar essa seguridade, de acesso ao conhecimento... Que é parte da cultura.

Telma: Mas aqui... Questionando o direito? Quando eu coloco "questionando o direito" é que eu estou tirando ou eu estou... Questionando o direito de ter acesso ao conhecimento?

Dani: Questionando o direito? Ai eu vou parar e refletir...

Telma: Acho que não seria "questionando", porque quando fala "questionando" eu tô colocando em duvida se ele tem direito ou não.

Dani: Ou então eu estou colocando em dúvida algo que não permitem a ele.

Fanni: Acho que não é "questionando". Acho que seria "valorizando" o direito do aluno a ter...

Dani: Permitindo o direito do aluno...

Telma: Ou tirar o "questionando"...

Fanni: Eu acho que pode tirar esse "questionando" permitindo ao aluno o direito de ter acesso ao conhecimento...

Telma: Permitindo ao aluno o direito a ter acesso ao conhecimento (vírgula) né?... na possibilidade, não sei, de compreender e construir conhecimento através da sua própria língua, neste caso para os surdos é a língua de sinais. Depois a gente até... dá uma melhorada.

No subgrupo as vozes foram se entrelaçando e construindo significação. Narrativas que vão ganhando completude na fala do outro, que ecoam e que vão se tornando palavra própria. A construção coletiva tece a dialogia que vai gerando sentidos, tensão e sustentam um processo do “fazer”. Refletir é formativo e favorece pensar nas lacunas, no que precisa ser dito. As narrativas revelam o diálogo possível entre os conceitos e os sentidos que cada professor dá ao seu fazer. Todo professor precisa exercitar o questionamento e a compreensão das suas escolhas. Diante do grupo, cada atividade era analisada e questionada sempre quanto aos motivos que sustentavam as escolhas dos professores. O texto formulado para explicar o processo de elaboração do fórum e para apresentar essa atividade aos professores descreve o modo como o grupo considera o trabalho que realizava durante os encontros.

Estamos dando início ao **I FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE SURDOS** do dia 26 de maio de 2008, no Auditório do Instituto Municipal Helena Antipoff.

Gostaríamos de dar as boas vindas a todos os presentes.

Desejamos que este encontro propiciasse a cada um de vocês uma reflexão sobre a necessidade da formação continuada do professor, uma análise sobre as práticas pedagógicas e principalmente a parceria na construção de novas práticas.

Este momento foi planejado, por este grupo... (MOSTRAR OS SLIDES).

O grupo de formação continuada, a partir de reflexões das próprias práticas pessoais e profissionais, dimensionou compartilhar através deste espaço uma nova escuta aos professores e a possibilidade de construir um processo de transformação da práxis pedagógica, nos aspectos intrínsecos a surdez.

Parafraçando Celso Vasconcellos “se não me comprometesse com a efetiva aprendizagem de todos, eu nada seria como educador”.

Dentro das discussões realizadas em nossas práxis e refletidas ao longo do ano de 2007 e início de 2008, um dos momentos que gostaríamos de exemplificar se deu em torno da escolha da apresentação do Hino Nacional, interpretado em LIBRAS, que referencia a valorização do trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula da rede.

Argumentamos que essa escolha não veio do nada e não representa o ponto final da discussão.

Ela representa uma escolha de trabalho, que instiga novas perspectivas de pesquisas, não somente referente à escolha do hino, como agora apresentaremos, mas também como uma proposta viável de trabalho do professor buscando compreender a necessidade, enquanto pesquisador, em selecionar suas práticas.

Na possibilidade de compreender e construir o conhecimento através da sua própria língua, neste caso, para os Surdos é a Língua de Sinais, assegura-se ao aluno o direito a ter acesso também à cultura.

O trabalho que será apresentado foi desenvolvido em sala de aula pelas professoras Lucia Júlia e Silva Nogueira.

Alunos das Escolas Municipais: XXXXX e YYYY, por favor, queiram acomodar-se.

Senhoras e senhores, todos de pé para a execução do Hino Nacional Brasileiro.

O texto produzido pelo subgrupo “Ações Formativas” me levou a analisar o que Bakhtin (1992) chama de polifonia, que aqui está expressa pelas múltiplas vozes regidas por diversos autores de um “texto”, que se caracteriza por vozes polêmicas em um discurso. Como princípio constitutivo da linguagem, o dialogismo compreendido pela noção de recepção e compreensão ativa, proposto por Bakhtin (1992), indica que a

enunciação é um território comum entre locutor e interlocutor, ou seja, o esforço que ambos têm para colocar a linguagem em relação frente a um e a outro.

O locutor enuncia em função da existência (real ou virtual) de um interlocutor, exigindo uma postura responsiva, com previsão ou antecipação do que o outro vai dizer, o que significa que o locutor vive ou idealiza o lugar do seu ouvinte, da mesma forma que, ao recebemos uma enunciação, nos posicionamos em uma réplica (discordância, concordância, ação ou apreciação). Nesse sentido, nossa compreensão está relacionada com o movimento dialógico dos enunciados na articulação entre nossos próprios dizeres e os dizeres alheios.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está carregada de um conteúdo, ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN 1992, p.95).

Assim, considerando que a interação verbal é o território de enunciação e que esta se relaciona com os interesses de audiência e a responsividade entre interlocutores, podemos entender que o diálogo, na perspectiva bakhtiniana, é o estatuto mais precioso ao processo de interação verbal. Nele não há prevalência da voz (no sentido da sonoridade ou cadeia sonora expressa no ato da fala), mas sim das relações que ocorrem entre interlocutores em uma ação histórica compartilhada socialmente, ou seja, que se realiza em um tempo e local específicos, mas é sempre mutável devido às variações do contexto.

Essa experiência voltou à baila quando discutíamos o que faríamos para avaliarmos o desenvolvimento do fórum.

Elna: “Entre um dia e outro não era melhor fazer a avaliação de cada dia? Ou vai deixar pro final a avaliação dos três dias? Não vai fazer um arquivo de avaliação?”

Dani: “Colocar no grupo o que? Colocar na Internet?”

Kátia: “Olha só, isso aqui é só a programação. Tem o arquivo de fotos, tem um arquivo da programação. A gente pode até fazer um arquivo de avaliação. Vamos falar no Survey... (Alguém pergunta, estranhando a palavra: “O que???”...); Então, nós fizemos a cada encontro um questionário, não foi? A gente discutiu, o que era avaliação, no final de todo encontro. Foram questões assim: foi bom pra você? Estava alta a voz? Estava baixo o som? A cadeira estava dura? Estava confortável? Esse tipo de avaliação, a gente não queria que ficasse só nisso. A gente queria que, se a gente estava falando sobre a importância da língua de sinais, ao final do encontro, avaliar o quanto aquele conceito, aquela idéia estava sendo entendida, compreendida e como estava sendo assimilada. Então, esse é uma espécie de um questionário rápido, que na linguagem acadêmica ou na forma com que alguns pesquisadores utilizam, para verificar o nível de compreensão de uma determinada imagem ou de um determinado conceito, eles chamam de survey, que é um conceito de procedimentos de coleta de informações para pesquisa acadêmica; que é quando você faz um questionário, rápido, pra você saber a impressão imediata de um determinado conceito, pelas pessoas que estão vivendo aquela atividade.

Dani: Ah, eu fiz um no Prolibras. Eles dão, no final, isso...

Telma: Isso é uma espécie de questionário?

Elna: É uma impressão rápida daquele momento...

Kátia: Isto é um questionário tipo Survey..., que é pra capturar a impressão, as condições de compreensão de um determinado fato pelo sujeito.

A elaboração das perguntas para o questionário foi o momento em que os professores desse subgrupo passaram a analisar o formato temático do fórum, que deveria respeitar: o que existe e o que a história da educação para crianças surdas nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro narra sobre as práticas pedagógicas; o que os adultos surdos falam sobre a sua escola e seu projeto de Educação; quais são as

experiências pedagógicas para constituição de uma Educação Bilíngue; as tensões sobre a realidade das escolas da rede e as possibilidades e necessidades de mudanças, analisadas pelos professores de classes especiais e salas de recursos. Foi a partir dessa discussão que a programação precisava cumprir a lógica de apresentar o estado da arte da Educação de Surdos na rede municipal do Rio e as necessidades que emergem dessa análise. No primeiro dia: o que temos na Educação de Surdos nas escolas da rede. No segundo dia nos perguntamos: que práticas realizamos? Finalmente, no terceiro dia, nos perguntamos: o que precisamos mudar para alcançarmos melhores respostas para Educação de Surdos?

As análises construídas neste capítulo sugerem a necessidade de debate sobre os modos que envolvem os processos de formação, endereçados aos professores de classes especiais e salas de recursos que integram uma proposta de educação para surdos. Alertam para a complexidade dos problemas que os professores precisam enfrentar para garantir condições de trabalho e alimentar suas práticas com reflexões que potencializem a construção do trabalho no interior das escolas. É nesse sentido que outra questão aparece como debate fundamental para uma Educação Bilíngue e, portanto, fundante para o processo de formação docente: a questão do currículo.

As ideias expressas neste capítulo destacam algumas questões relacionadas com a autonomia do professor e as condições de trabalho que influenciam as escolhas de seus caminhos formativos, incluindo o entendimento de que horas de trabalho incluem processos de formação. A análise dos professores sobre as ações de formação sustenta críticas a eventos aos quais são frequentemente convocados. Eles apontam que esses eventos devem considerar a análise dos professores e incorporar os sentidos que emergem desse processo reflexivo. Isso alimenta a percepção de que os eventos para formação profissional podem ser mais bem aproveitados quando discutidos entre os

profissionais, assumindo sentidos que indicam um protagonismo do professor, como nas atividades destinadas ao seu processo formativo. Dessa forma, reposiciona-se a atuação dos profissionais responsáveis pela organização e elaboração das ações voltadas ao propósito da formação docente.

CAPITULO IV

O discurso da adaptação curricular para uma proposta bilíngue

As relações de ensino/aprendizagem pressupõem a circulação de questões sobre propostas curriculares e a interação entre dois sujeitos: professor, aluno e o conhecimento. O aluno focalizado neste trabalho, a criança surda, começa sua jornada escolar narrado como sujeito de direitos fundamentais, entre eles, o direito à Educação. Assim, ao buscar sua matrícula em uma instituição pública (ou particular), a criança deve receber um atendimento que responda às suas necessidades educacionais. Na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, essa obrigatoriedade constitucional é assegurada desde a Educação Infantil, com o atendimento em Creches e Pré-Escolas, e garantida a partir dos seis anos de idade para sua inserção no Ensino Fundamental. Uma vez matriculada, essa criança torna-se aluno de uma turma comum, onde precisará ser reconhecida como aluno surdo.

Para que esse aluno seja caracterizado como aluno da Educação Especial, ele precisará da intervenção de especialistas que, no Rio de Janeiro, estão ligados ao Instituto Helena Antipoff. Esses especialistas vão reconhecer e validar o aluno como surdo e, conseqüentemente, elegível ou não para uma classe especial. Nessa oferta educativa, ele deverá desenvolver as habilidades de leitura e escrita, além dos conceitos lógicos matemáticos e as possibilidades existentes de comunicação com os outros. Na turma comum os alunos recebem, no contraturno, a possibilidade de frequentar a sala de recursos específica para alunos surdos. Tal especificidade foi garantida até 2008, quando o Ministério da Educação (MEC) recomendou a criação de salas de recursos multifuncionais.

Tendo adquirido um domínio mínimo necessário de leitura e escrita da Língua Portuguesa – mínimo, este, subjetivamente definido a partir de critérios os mais variados e, por força da orientação da proposta inclusiva—, esse aluno é conduzido a uma turma comum, na qual novos problemas se agregam ao primeiro: ele participa de um contexto com outras crianças, que são ouvintes; estabelece uma relação com um professor, que não conhece o campo e as questões da surdez, e torna-se sujeito de um currículo que não é apropriado para suas condições de aprendizagem, isto é, que não considera as suas necessidades reais para aprender e não se flexibiliza para tanto.

Quando a matrícula é feita antes dos seis anos de idade, esta criança é encaminhada para a Educação Infantil, no atendimento em creche (na idade até dois anos e 11 meses) e para Pré-Escola (entre 3 e 5 anos e 11 meses). Nesse período, a atenção aos processos de desenvolvimento infantil é fundamental para a convocação da avaliação dos especialistas do IHA e para as análises e planejamento do atendimento às necessidades desta criança. É bastante comum a prevalência do diagnóstico médico em caso de uma suspeita de surdez. Nesse caso, a família do aluno é convocada a procurar o serviço de saúde. Portanto, nos casos de suspeita da criança ser surda, os professores e especialistas requisitam o encaminhamento da investigação do fato pela saúde, para apresentação de um laudo mais específico. Esse procedimento é também parte do processo de avaliação do aluno, pois é questão ou argumento presente em qualquer entrevista com a família.

Os casos de matrícula na turma comum estão condicionados a um grau de autonomia acadêmica do aluno que se relaciona ao domínio parcial da leitura e escrita, em Língua Portuguesa. Isso significa que, na maioria dos casos, os alunos surdos iniciam suas trajetórias escolares em turmas comuns, exceto quando a família possui laudo médico ou histórico escolar em outra instituição especializada. Assim, eles são

conduzidos para uma classe especial se, no processo de avaliação, a equipe de especialista do IHA conclui que esses alunos deverão receber um trabalho específico para aprendizagem da leitura e da escrita.

Portanto, a base de avaliação para participação e permanência na turma comum é a garantia de que esse aluno tenha algum domínio da Língua Portuguesa. Essa referência é considerada em qualquer etapa de ensino. É o critério que mobiliza a passagem de classe especial para turma comum, com suporte da sala de recursos. Isso significa que os professores organizam seu trabalho e orientam suas práticas segundo uma lógica de instrumentalização dos alunos surdos para sustentarem as condições pedagógicas propostas para uma turma comum, que é estruturada primordialmente nas interações com a Língua Portuguesa, fato que resguarda, conserva e reforça a prática de uma referência oralista na educação de surdos. É necessário considerar também a possibilidade de transferência do aluno surdo, de uma escola particular para a rede pública. Nesse caso, então, retoma-se a lógica da matrícula inicial, ou seja, matricula-se a criança surda em uma turma comum com acompanhamento de um professor de sala de recursos.

O tamanho da rede, bem como o número elevado de escolas, contribui para atender à possibilidade de acesso do aluno surdo a qualquer escola, uma vez que todo estabelecimento de ensino tem a responsabilidade com a matrícula de qualquer criança, conforme determina a lei (LDB 9394/96). Essa obrigatoriedade promove e garante acesso, porém, contraditoriamente, acaba gerando como consequência a dificuldade de composição de atendimento específico, uma vez que desfavorece a reunião de um número razoável de alunos surdos para que, juntos, possam interagir entre si. Essa é uma condição primordial para o surgimento e elaboração de um trabalho pedagógico que respeite a LIBRAS como construção identitária para o surdo. Ao mesmo tempo, a

aproximação com o espaço social de uso da Língua Portuguesa potencializa o debate sobre o processo de ensino dessa língua para crianças surdas, bem como os demais aspectos relevantes para a possibilidade de uma Educação Bilíngue.

O argumento da escola inclusiva como narrativa necessária ao cumprimento do ideal político e econômico de EDUCAÇÃO para TODOS, princípio defendido pela Declaração de Salamanca (1994), serve de referência para os debates sobre a escola e sua função social, para esses professores. Outro documento que ampara essas ideias é a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência (1975), que orienta a elaboração de documentos endereçados aos professores da Educação Especial neste país (BRASIL, 2008). Esse referencial faz parte da maioria de trabalhos e estudos elaborados, para analisar a realidade da Educação Especial no Brasil. Circula entre os professores a seguinte defesa:

(...) todas as crianças deveriam aprender juntas, independente das dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilo como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. (UNESCO - CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994).

Todavia, na organização escolar, as alterações propostas a partir da matrícula de um aluno surdo são de ordem complementar ou suplementar ao currículo. A complexidade que se estabelece quando outra língua é reconhecida como língua de instrução é fator de grande interferência no currículo. É, portanto, no mínimo, frágil uma proposta que pretenda oferecer uma formação bilíngue, posicionando a LIBRAS

como elemento com lógica “complementar e ou suplementar” ao currículo. Nas classes especiais a LIBRAS só está presente se o professor é proficiente. Acrescente-se a isso o fato de não haver ainda uma proposta ou projeto que incorpore essa língua como elemento do currículo.

Apenas o Programa de Educação Bilíngue orienta a organização de classes especiais como espaço para prática pedagógica baseada na Língua de Sinais. Para sustentar esse pressuposto ou princípio de organização do trabalho nas classes especiais, o IHA institui o “Laboratório de LIBRAS”, organizado por uma professora ouvinte e outra surda, ambas bilíngues. Os professores e alunos, então, têm acesso a esse trabalho, mas a disponibilidade de horário ainda é insuficiente para atender ao número de alunos e professores solicitantes. Portanto, a ação orientada para a aprendizagem e o aprofundamento do uso da LIBRAS têm espaço restrito, não sendo acessível a todos os professores do programa, assim como aos demais professores de alunos surdos.

Dessa forma, sustentar o princípio complementar ou suplementar do currículo para o trabalho pedagógico na classe especial ou na sala de recursos, no caso de alunos surdos, pode significar o descredenciamento da LIBRAS e da Língua Portuguesa, visto que ambas não são consideradas como elementos do currículo, mas um recurso ou instrumento para inclusão de alunos surdos nas proposta de ensino. Na realidade, são “apenas” motivos para adaptações e arranjos, para adequar a condição acadêmica do surdo, a um processo regular da escola e da turma comum. Há no contexto das classes especiais e das salas de recursos dilemas provocados pela interação entre os sujeitos surdos e ouvintes, seja entre professores, seja entre alunos.

Há também as problematizações geradas a partir da forma como os alunos surdos são percebidos na expressão do currículo. Assim sendo, o arranjo que vai se estabelecendo de ofertas educacionais, por meio das proposições do programa, é

considerado o modo mais apropriado para lidar com os dilemas. Ajustar a articulação entre classe especial e sala de recursos – de modo que a primeira deve instituir um trabalho pedagógico, considerando a LIBRAS como língua de instrução, e a segunda deve conduzir o trabalho para a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua— parece produzir incoerência e inconsistências, quando analisamos as indagações dos professores, quanto à posição da escola e ao tratamento dado ao currículo.

Diante dessas considerações, nos encontros com os professores do subgrupo de “Projeto Pedagógico” destaquei o fluxo que é estabelecido para o processo de avaliação e proposição de trabalho pedagógico. Esse fluxo é expresso pela responsabilidade do Instituto Helena Antipoff na determinação de qual “encaminhamento” (classe especial, turma comum ou sala de recursos) será dado aos alunos, após a avaliação dos especialistas. Esse processo assume um caráter seletivo, pois o aluno só é considerado (ou a turma só é considerada) como diferenciado(a), a partir de uma espécie de “validação” dos especialistas.

Esta é uma questão considerada importante na discussão sobre o projeto pedagógico para alunos surdos: o reconhecimento oficial da surdez conduz os debates sobre qual turma, qual professor e qual trabalho deverão ser escolhidos e feitos. Enquanto isso não se dá, o aluno surdo permanece na turma comum, sem receber a proposta pedagógica encaminhada pela sala de recursos, uma vez que esse trabalho implica uma avaliação e decisão dos especialistas. Caso o aluno não apresente o mínimo de desenvolvimento do processo de leitura e escrita em Língua Portuguesa, deverá ser re-enturmado (remanejado) em uma classe especial, na mesma escola ou em unidade escolar mais próxima.

Apontei também no subgrupo de “Projeto Pedagógico” os problemas que surgem quanto à compreensão sobre a surdez. O esforço do professor da Educação Especial para esses alunos também incide no fato de apresentar aos demais professores da escola, as possibilidades que esses alunos têm, diante de um processo escolar. Isso significa trabalhar para que seus pares profissionais reconheçam e favoreçam a condição de desenvolvimento e aprendizagem do surdo, o que suscita em *Alda* uma indagação sobre a forma como a escola conduz a questão curricular. Para ela, existe uma relação entre o currículo e a escolha do professor para determinada turma.

Alda: “a escolha da professora... Pra mim, tem que pensar na pergunta de como seria feita a escolha da professora na escola. A escola não escolheu. No meu caso, eu já fui com a turma, eu já estava fazendo um trabalho com a turma, antes da proposta do Programa²¹, de sala de recursos, no momento que foi transferida a turma para o programa... Então, a escolha foi feita sim, pela equipe do Helena Antipoff, pra trabalhar no programa bilíngue.”

Alda abordou tanto a forma como foi escolhida, como a compreensão da escola sobre o seu trabalho. Além disso, ela retratou a pressão exercida pelo outro, aqui representado pela política de Educação Especial e por seus representantes, determinando o professor e o tipo de trabalho que deve empreender. E essa política, em sua trajetória histórica, teve sempre um lugar secundário no que concerne às questões da Educação. A Educação Especial é narrada na lei como modalidade de educação, mas com a responsabilidade de impulsionar uma transformação necessária, de cunho inclusivo, para a escola, que pretende ensinar a todos.

²¹Ver nota 7, no capítulo 2.

Dessa forma, a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro apresenta uma realidade que não sustenta um projeto que atenda aos alunos surdos, pois não pensa o espaço escolar como lugar inclusivo, mas tão somente como espaço que trabalha para ajustar o desempenho acadêmico do surdo às expectativas curriculares da turma comum na escola regular. A questão não é apenas o que se ensina para o surdo e para o ouvinte, mas a maneira como a escola se comporta na elaboração de seu Projeto Político Pedagógico e quem se responsabiliza por ele, como compreende esses alunos ou como assume e respeita as condições de trabalho do professor. Cabe também considerar como as condições de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos aparecerem na dinâmica do projeto da escola. O que presenciamos é o esforço de adaptação do currículo para os alunos surdos alcançarem condições mínimas de participação em disciplinas de um currículo desenhado para os demais alunos da escola.

Alda parece achar que ser bilíngue é relevante para o seu trabalho, mas nessa questão outra se inscreve: o não reconhecimento da condição bilíngue como um pressuposto no currículo nega ao professor a condição primordial para qualificação do trabalho pedagógico e, ao aluno o exercício de direitos legítimos que pretendem garantir seu pleno desenvolvimento. Assim, a professora deve ser bilíngue para que as adequações possam ser “traduzíveis” nas línguas em questão sem que a escola analise como essa “trama curricular” deve ser tecida.

A professora não falou de sua escolha, mas sinalizou não ter sido escolhida pela escola, mesmo que indicada pelo IHA e, sendo assim, não ter sido escolhida pela escola, indicaria, como consequência natural, não ter sido também assumida, o que a colocou em condições desiguais em relação a seus pares. A professora destacou a importância de ter sua participação na escola como os demais professores, expressando a forma como a escola e os outros professores se responsabilizam pelo projeto pedagógico. Para

escolher a professora de uma turma é preciso se envolver e considerar o que deve ser endereçado àquela turma.

Carla: “A turma caiu pra mim de pára-quedas, porque a minha matrícula era numa turma de alunos com deficiência mental e eu ia fazer dupla na escola, aí tinha essa turma. Até no início eu fiquei com muito medo e dizia: “mas gente, eu não entendo nada de nada...”. Mas eu comecei e gostei. Eu comecei a fazer o curso de Libras, ainda estou fazendo e estou adorando e quero continuar.

Agora o que eu não sei, talvez, seja até um erro nosso, saber o histórico: porque a escola abriu essa turma. Eu nunca tive até a curiosidade, talvez até tenha sido um erro de não procurar saber, de como aconteceu...”

Em razão de tudo isto, a disponibilidade do professor, a orientação e propostas para organização de trabalho pedagógico, as ações para a formação de profissionais especializados não são tratados da forma necessária, se a escola também não se reconhece em um compromisso de especificidade do arranjo ou do novo ordenamento curricular. Por isso, a professora Carla expressa, quase em um tom de denúncia, que não estão disponíveis as condições necessárias para ela assumir seu dever social e a responsabilidade político-pedagógica que a decisão de se tornar professor bilíngue exige.

Se escola não se organiza para um currículo diferenciado ou para uma abordagem diferenciada retratada em um projeto, então não poderia também ter elementos para fundamentar uma escolha de professor. A questão, levantada por Alda, sugere que essa opção se refere ao tipo de envolvimento que a escola tem com os alunos e a maneira como pretende desenvolver um trabalho pedagógico.

Berta: “Eu acho que, de alguma forma, eu aprendi que tenho que buscar por mim mesma, porque se eu fosse depender de trocar com colega, eu não iria a lugar nenhum, porque lá, em todos esses anos, a gente troca muito, entre nós, professores da classe especial: eu, M., a L., a G... Tanto é que, se perguntar ao aluno: “quem é o professor?”, eles vão indicar qualquer um da classe especial, e isto para qualquer aluno que você perguntar. A gente trabalha muito em conjunto ali, mas a classe especial!!! Porque de resto... Tive que procurar mesmo... Buscar, fazer curso, estudar por conta própria, porque...”

O depoimento de Berta expressa um sentido de isolamento que os professores de classe especial e, no caso, os professores de alunos surdos sentem no interior da escola. Um isolamento que é coletivo entre os professores da Educação Especial em relação aos professores da turma comum. O que cabe destacar é que, nesse contexto, as “ilhas” de saberes, propósitos educacionais e opção linguística constituem um cenário no qual o movimento dos professores de manter as trocas entre si, não expressa um pertencimento de grupo escolar como um todo, mas de grupos diferentes e de trabalhos com efeitos diferentes, mesmo que sob a imagem de um projeto comum e único (ensinar, educar e formar).

Para falar de uma tentativa de superar esse isolamento, os professores reforçam suas buscas entre os companheiros do próprio grupo, pois desconfiam que elas não sejam possíveis fora deste. Não atentam para o prejuízo de terem perdido o limite dentro das próprias classes especiais (de surdez ou de deficiência intelectual), de modo que os seus alunos também não se referem a um determinado professor como sendo o seu professor. No diálogo com esses professores, questiono a participação de cada um deles no seu contexto de trabalho. Destaco que as relações entre os pares professores da escola são parte do processo de trabalho e que se materializam nos projetos comuns para ensinar, educar e formar.

Kátia: As relações de trabalho, também nos formam. Elas têm que ser sempre muito legais. E isso vai fazendo da Berta, da Alda e da Carla as profissionais que elas vão se tornando. E se eu tenho um grupo... O grupo da escola é muito bom. O que é ser um grupo muito bom na escola? Vai depender do tipo de professor que você é e das relações que lá se estabelecem. O que é ter um grupo bom? Seu grupo da escola é bom? Por quê?”

Alda: “O grupo da escola que você fala é o quê? Todos os professores ou só da classe?”

Kátia: “Não, todos os professores! Seu grupo da escola...”

Alda: “Então, não é muito bom...”

Kátia: “E o seu?...”

Berta: Não é muito bom!...”

Kátia: “E o seu?...”

Carla: “Não é muito bom!...”

Kátia: “E o seu?...”

Berta: “Não é muito bom!... pra trabalho não...”

Kátia: “O que falta pra ele ser bom”?

Alda: “Eu acho que falta, é interagir mais um com o outro... Cada professor trabalha muito sozinho. Não há uma troca, não há uma preocupação com o trabalho do outro, de ver o trabalho do outro, de estar se desenvolvendo, de questionar, de opinar. É tudo assim muito solitário.”

O isolamento, colocado em destaque pelos professores, expressa a forma como a estrutura organizada para planejamento e propostas para a educação do aluno surdo (e de outros da Educação Especial) são gestadas fora do espaço da escola: no IHA, nas reuniões com os especialistas, em congressos específicos e em espaços de estudos diferenciados. Portanto, todos os professores constroem um lugar de estranhamento entre si: os da turma comum expressam não saber como atuar com os alunos surdos e os da classe especial se ressentem da falta de aproximação necessária para desenvolvimento de um projeto curricular.

Dessa forma, a professora Berta sugeriu haver uma aproximação possível quando se trata de um professor poder “socorrer” um outro da turma comum. No caso específico de Berta, ela foi escolhida entre os professores de turma comum para assumir a classe especial de alunos surdos, porque apresentou sua proficiência em LIBRAS.

Berta: No meu caso, a professora que estava na escola saiu. Eu já tinha LIBRAS, já tinha feito, porque gostava mesmo, então eu fiquei como professora. Agora, todo mundo recorre a mim, quando querem **falar dos** alunos surdos.

A proficiência na LIBRAS indicou que Berta tinha interesse em relação ao tema da surdez, mas ela chegou a esse lugar de professora de surdo porque alguém se afastou do cargo ou por uma movimentação administrativa, e não porque a escola assume para si a tarefa de repensar sua proposta pedagógica. Assim, Berta indica que, ter aprendido LIBRAS, fez diferença para a sua escolha e sua afirmação como profissional diante dos especialistas e da escola para promover um debate ou uma referência sobre o trabalho com esse aluno. Contudo, tendo se tornado, efetivamente, professora de alunos surdos, Berta passou a partilhar dos mesmos sentimentos de isolamento expressos por suas parceiras. Na conversa sobre o que é ter um grupo bom e se o grupo da escola é bom, Berta lamentou: “Não é muito bom!..(mas especifica) Pra trabalho, não...”

A interação fluente e a proficiência na LIBRAS legitimam a atividade pedagógica e a propriedade sobre a compreensão de como os surdos aprendem e como devem ser ensinados. Entretanto, isso não modifica as interações que se dão, de fato, no cotidiano da escola. Às vezes, a escola busca profissionais com melhores condições de atendimento aos surdos – profissionais bilíngues, experientes nas questões e na compreensão sobre a surdez, conscientes das problematizações que circulam no contexto da Educação Especial—, mas essa tarefa não é fácil. No caso de Berta, a escola parecia considerar as questões relacionadas à surdez, tentando ter um profissional com o

qual poderá compor um conhecimento, para poder *falar dos* alunos surdos, mesmo que ainda não *com eles*.

Do exposto até aqui, a análise sugere que os alunos surdos não são narrados como sujeitos de um currículo que a escola constrói e que a posição do profissional que trabalha com eles na escola é a de quem deve adequar ou favorecer modificações circunstanciais (complementares ou suplementares). Tais alterações não podem ser de ordem estrutural. São adequações que permitem que seu aluno participe das atividades e propostas pedagógicas, endereçadas aos alunos da escola que não são surdos. Em tais circunstâncias, é absolutamente ponderável o destaque aos aspectos sociolinguísticos pertinentes. Essa questão coloca a prática pedagógica, necessariamente relacionada com a fluência em LIBRAS, para favorecer a comunicação entre surdos e ouvintes e minimizar problemas na escola.

Nesse sentido, o projeto pedagógico segue monolíngue e a professora de sala de recursos ou as professoras de classes especial normalmente servem como mediadoras das relações entre alunos surdos e outros professores. Assim, a sala de aula da turma comum permanece fora da discussão curricular. Cabe sempre ao professor de sala de recursos ou de classe especial a responsabilidade de guardar ou legitimar a permanência e a participação possível no espaço escolar. Os outros professores atribuem a esses profissionais a tarefa de conduzir e elaborar as propostas pedagógicas que devem se ajustar às condições de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos surdos.

Alda: Eu vejo que ele vai ficar numa sala de aula, tranquilamente, sem o intérprete, a partir do momento que ele se sente parte desse grupo. Os meus vão para Educação Física sem necessitar de mim. Por que só na Educação Física eles participam tão bem com a turma 1901(9º ano de escolaridade), e só com a professora de Educação Física e eu não estou lá? Porque eles se sentem à vontade com aquela professora e

com aquele grupo, que eles vêm como grupo deles também... E olha que as regras dos jogos a professora vai ter que falar. A professora vai ter que explicar as regras.

Kátia: Mas o outro age e ele reage igual...

Alda: Mas junto com a professora... a professora tem disposição, a abertura de aprender com eles...

Berta: Também...

Kátia: Mas eles não perguntam, Alda...

Alda: Eles questionam algumas coisas...

Kátia: Sim, mas não perguntam...

Carla: Não para saber que é uma regra...

Kátia: Eles não perguntam, eles não simulam, eles não conversam: “e se for assim e quando for assado?”... Eles não fazem isso. Então o nível de interação daqueles alunos é uma interação possível e ainda é precária, por mais que ela não precise de você, mesmo que ela esteja aberta, a gente precisa entender que, ainda assim, é precária, porque aquele surdo que está lá, não tem o mesmo tipo de participação que o outro aluno, que diz assim: “Ah, professora, eu vi isso em tal lugar assim, assim,...; aconteceu isso, isso, isso...; a gente pode fazer isso quando acontecer essa situação?”... Ela (a professora) está num nível de diálogo e de interação muito mais rico e muito mais fluido... do que com um surdo, mesmo que ele esteja presente na aula de Educação Física. Porque ele está interagindo de algum jeito. Só que tem um outro lado que a gente não considera...os conceitos específicos da Educação Física que rolam ali. E aí novamente está o currículo. O currículo está existindo para aquelas crianças da mesma forma? Não!... Que o currículo que aquela professora cuida para os outros alunos é muito diferente do currículo que ela cuida para aquele surdo. Ela está aberta para mantê-los ali, pra fazer uma explicação de forma que depois eles possam imitar os outros, mas ela não sabe das dúvidas que aqueles alunos têm. Os alunos surdos não podem apresentar as dúvidas que eles têm pra professora.

A professora Alda está atenta aos professores mais abertos ao debate sobre a inclusão, que incide no nível de participação de seus alunos em diferentes espaços de possíveis interações. Parece entender, contudo, que o simples fato de poder colocar os alunos surdos na aula de Educação Física comum, junto com os alunos ouvintes, e ver os primeiros fazerem o que os outros fazem seria suficiente para estabelecer a integração à atividade e a interlocução entre aqueles que participam da aula. Ela valoriza esse nível de participação dos alunos, mas foi importante analisar com ela que, o fato de não considerar que a possibilidade de o aluno perguntar, expressar suas ideias

e interagir com os colegas. Isso aponta para a capacidade investigativa e analítica do aluno (no sentido de poder colocar algo sob atento exame) e, portanto, a função planejadora e reflexiva que a linguagem constitui para o sujeito.

Por outro lado, se os próprios alunos surdos revelam sentirem-se à vontade com aquela professora de Educação Física e com aquele grupo de alunos ouvintes. Isso também faz pensar que, quando um professor de turma regular, acha possível admitir o aluno surdo como seu, faz diferença, porque de alguma maneira, ele promove um lugar mais inclusivo para todos, do mesmo modo que para a própria professora Alda. Além disso, podemos supor que, a partir do que ocorreu na aula, o currículo de Educação Física talvez seja mais facilmente adaptável aos alunos surdos, por conta da expressividade corporal decorrente dessas aulas, que acabam servindo também como base visual de comunicação.

Entender e traduzir o que o outro fala ou ser entendido e traduzido por alguém é uma situação que os surdos brasileiros enfrentam no cotidiano das escolas. Assim, ser surdo e falante de LIBRAS pode ser uma condição limitante para criança na escola, se nesta não houver um profissional que possa garantir o processo de interação. Essa situação também aparece quando o aluno surdo não fala nem a LIBRAS e nem a Língua Portuguesa.

Colocado dessa forma, o esforço de interlocução se organiza em torno de recursos semióticos constituídos de forma espontânea e circunstancial com todos na escola que o surdo pode encontrar: alunos ouvintes, outros alunos surdos e os profissionais em geral. A cada encontro com o outro significa construir novamente, modos de interação particular, o que requer o estabelecimento de relações que são mediadas por recursos semióticos que, na realidade, são frágeis, porque impedem que o diálogo seja fluente e guarde os traços discursivos que uma língua comum permite. A

escola como espaço de relações se afasta do compromisso de garantir um lugar para pensar sobre o que é *ser bilíngue* como projeto de formação do professor e para a formação do aluno.

Encontrei nas indagações de Vieira-Machado (2010) parte do esforço que os professores realizavam ao discutir currículo.

Em meio a tantas perguntas, quero discutir alguns conceitos para pensar o bilíngue: para começar, conceito de língua, já que rapidamente respondemos a qualquer pergunta que nos vem: ser bilíngue é aquele que tem duas línguas. Então, em que lugar se encontram essas línguas na constituição do sujeito bilíngue? Outro conceito interessante é o de sujeito, uma vez que estamos inventando um: o sujeito bilíngue. E, para discutir isso, caminharemos na direção dos saberes, poderes e discursos envolvidos na criação desse sujeito. Outros conceitos: cultura, identidade e diferença, pois, quando nos relacionamos com a língua, logo esses conceitos se atrelam. Por fim, é preciso discutir as políticas inclusivas atuais como políticas “maiores”, [nos termos de Deleuze] já que esses são os conceitos disparadores para pensar tudo isso. Afinal, será que eu pensaria no surdo como sujeito bilíngue se não tivesse que incluí-lo seja lá onde for e seja lá o que for isso (VIEIRA-MACHADO 2010, p.49)?

Assim, a discussão entre os professores do subgrupo de “Projeto Pedagógico” parecia entrar em uma lógica recorrente: somente os professores de sala de recursos e de classe especial, indicados para o trabalho, são convocados a reconhecer os dilemas e desafios da prática pedagógica para alunos surdos. Os professores do subgrupo de “Projeto Pedagógico”, preocupados com os debates na Educação de Surdos, alertaram que, na discussão sobre currículo, preponderam a concepção da adequação e a flexibilização curricular, como princípios que poderiam garantir ações complementares e/ou suplementares, defendidas para as salas de recursos e não como um compromisso do projeto da escola. Apontam que são muitos os aspectos necessários a ser

considerados, para haver um planejamento pedagógico e linguístico da Educação de Surdos. A questão da língua exige mudança na arquitetura, nos modos de organizar os espaços, nas formas de interação e na formação dele (professor de alunos surdos) e dos demais professores da *Jane*: “Estive numa oficina sobre nutrição que ocorreu na escola. Eu comecei a passar o que a professora estava explicando. Num dado momento..., o aluno virou e falou assim:

Aluno: Ué, eu sou palhaço?

Jane interrompe a atividade para compreender a questão do aluno.

Jane: Espera aí um momento, que agora eu vou resolver um problema aqui. Aí, eu falei: Por quê?

Aluno: É que falaram que era pra ficar bombado e não pra emagrecer... Me fizeram de palhaço!

Jane: E ele ficou revoltado, porque ele achou que o fizeram de palhaço, pois não explicaram o que era. Então falei:

Jane: Mas por que você não perguntou isso antes de vir pra cá?” Jane: Então, ele viu “Nutrição”, pensou que era alguma coisa para ele ficar fortão, “bombado” e entrou. Entrou no barco. Quando ele chegou e começou a ver o que era, aí ele veio me perguntando se ele era palhaço, porque eu não tinha explicado isso pra ele. Quer dizer, eles não questionam antes... Falei: “Por que você não perguntou isso antes? Agora as outras oficinas já acabaram?” Como ele perguntou isso no final, ficou revoltado. Ficou ali assistindo, mas estava indignado e sempre me perguntando. Quando eu falava em emagrecer, ele falava (Aluno): “E se fosse para engordar? Tem que fazer o contrário? Se ela mandar parar de comer seis bananas, então eu vou comer...”

Jane: Porque ele queria engordar. Ele queria pegar corpo.

A partir desses relatos, podemos entender quais são as relações que se estabelecem, ou seja, percebemos o tipo de interação possível existente na maioria das atividades no interior da escola. Então, parece frágil o debate sobre currículo sem considerar a dinâmica e as condições de interação. Como estabelecer um currículo que responda a questão das interações fluentes entre os sujeitos? A sistematização dos conceitos acadêmicos, as interações nas relações de ensino e o debate sobre a avaliação

do desempenho escolar são elementos básicos para o desenvolvimento curricular dentro da escola. Como garantir que esses elementos sejam considerados, possibilitando cada vez mais que o aluno surdo possa perguntar, interagir e participar da dinâmica discursiva dos contextos escolares? É bastante frágil o processo de aprendizagem, sem que essa condição seja satisfeita, além de enfraquecer a função do professor, que, ao trabalhar com alunos surdos, pode, nessas circunstâncias, favorecer, paradoxalmente, o silenciamento de seu aluno.

Os princípios norteadores da Educação de Surdos proclamados pelas diretrizes que são expressas em documentos legais anunciam alterações importantes, mas dependem da superação de práticas monolíngues da escola comum e como sugerem Quadros e Campello (2010):

Para viabilizar essa educação bilíngue nos espaços das escolas públicas, os projetos educacionais precisam estar nas almas dos profissionais implicados, afirmando as duas línguas que possam fazer parte da escola. (...) Para isso o português precisa sair da posição do pódio. Não há mais pódio; há diferentes espaços em que as línguas ocupam diferentes papéis, e há também, o contato entre essas duas línguas. (QUADROS; CAMPELLO, 2010, p. 39).

Emergiram outras noções e orientações para organização da escola e como a docência toma outra configuração.

Alda: Estive pensando nas questões levantadas no nosso último encontro e até comecei a rascunhar sobre o assunto, mas ao pensar sobre quais são as questões que permeiam a escola, quando esta recebe um aluno surdo, vi que a resposta continuaria sendo da pessoa mais envolvida no processo - eu. Na verdade, acho que a resposta deveria ser de acordo com o olhar de quem nos enxerga - os outros. Eu tenho o envolvimento profissional, pessoal e emocional, qualquer

resposta seria com base no que acredito, sendo tendenciosos, quando creio que seria melhor ouvir e saber a opinião de quem “não nos conhece”, diretores, docentes e os demais profissionais da escola, talvez, assim, saibamos quais são as reais questões que passam pela cabeça de cada um.

Esse reconhecimento foi seguido de lamento por não poderem tornar isso uma experiência do cotidiano escolar. Eles relatam um distanciamento entre seus pares professores (de turma comum) e interlocutores nessa proposta. Atestam que muitos professores não podem ser considerados pares, pois são em alguns momentos “opponentes”, na medida em que, na rotina do cotidiano descredenciam e até mesmo negam as características de uma proposta curricular que prevê a participação de alunos surdos.

A comunicação ou a falta dela é o primeiro argumento para o afastamento ou o impedimento de qualquer proposta que considere todos os professores da escola como profissionais também responsáveis pela elaboração de um currículo e que reconheça as condições diferenciadas de alunos surdos. O contexto parece indicar uma proposta em que o manejo da diferença passe a ser responsabilidade *exclusiva* do professor de surdos. A referência para a construção da proposta escolar é o aluno ouvinte e os professores de surdos são responsáveis pela adequação do ambiente linguístico e da concretização de uma proposta curricular bilíngue, paralela àquela vivenciada pela escola. O professor escolhido pelos especialistas do Instituto Helena Antipoff tem, portanto, a incumbência de realizar as adequações necessárias (ações complementares e ou suplementares) ao desenvolvimento de um currículo e a participação do surdo nas atividades previstas para os demais alunos da escola.

Parece ser uma questão complexa e cuidadosa para análise. O currículo que tem há tem uma existência dupla: uma para aluno ouvinte e outra adequada para os surdos –

que pode ser reconhecida como uma espécie de “subcurrículo”—. Uma prática ajustada nas interações, com conteúdos simplificados, reduzidos, traduzidos de forma econômica, isto é, sem a expressão da complexidade das relações conceituais que estão no cotidiano do currículo da turma comum. Então, pode-se entender o que a escola tem a oferecer ao aluno surdo. Conforme disse Kátia: “A gente estava comentando sobre o currículo que se quer e, como Alda falou, matrícula e cadeira.”

A professora fez esse comentário expressando o modo como ela compreende o que a Educação Especial propõe para a organização escolar, destinada a alunos com deficiência. A “garantia de matrícula e um espaço para sentar” foi a expressão utilizada por uma professora para indicar o sentido de silenciamento e de não participação ativa do aluno no contexto escolar. Essa era uma das temáticas que *Alda* levantou, a partir da análise da política pública do MEC. Acrescenta-se a essa situação o precário investimento na formação bilíngue desses professores, a falta de cursos ou mesmo iniciativas que promovam e garantam o desenvolvimento linguístico dos professores no interior da escola – presença de instrutores surdos e outras ações relacionadas ao aprofundamento do debate sobre as práticas pedagógicas com alunos surdos e o registro das experiências que emergem delas—.

Os espaços destinados à formação tencionam as práticas desenvolvidas para Língua Portuguesa, o desenvolvimento das áreas do currículo e as proposta endereçadas ao desenvolvimento da escrita para que esses alunos possam utilizar essa forma de linguagem estão vinculadas à possibilidade de prosseguimento do processo de escolarização. Dito isso, cabe perguntar: como sair desse lugar onde os professores de surdos reconhecem as fragilidades, apontam as necessárias mudanças e expressam as possibilidades de transformação, mas as alterações ora estão fora do alcance do professor, ora imobilizam sua atuação?

Sem uma política linguística bilíngue para professores e alunos, o universo de interações fica insuficiente para a construção de identidades linguísticas e culturais. Uma política que facilite a aprendizagem da LIBRAS no interior da escola para aqueles que a utilizarão com língua de instrução e para aqueles que terão a Língua de Sinais como instrumento de interação. Isso significa reconhecer a necessidade de um espaço social que proporcione um ambiente linguístico favorável às interações em LIBRAS para o efetivo desenvolvimento linguístico dos falantes aprendizes (surdos e ouvintes). Nesse sentido, uma política linguística bilíngue cria condições para construção de experiências pedagógicas necessárias à proposta de ensino das línguas envolvidas (Língua Portuguesa e LIBRAS), correspondendo desse modo às necessidades dos alunos surdos e professores bilíngues. Seus efeitos podem assim se estender à dimensão subjetiva dos sujeitos envolvidos. Professores, alunos surdos e ouvintes mergulham em um processo de interação fragmentado, aguardando uma revolução e, enquanto ela não ocorre, o projeto que se realiza na prática é o de “matrícula e cadeira”.

A complexidade da realidade das escolas e a rede de investimentos e intervenções necessárias às mudanças parecem imobilizar o desenvolvimento das propostas que nascem no cotidiano da atividade do professor. Os professores de surdos se sentem muito diferentes dos demais professores. Essa diferença os afasta dos debates gerais da escola, que conferem legitimidade no fazer do professor. A diferença expressa aqui se relaciona com os espaços de linguagem e a adequação curricular que essa circunstância exige.

Isso expõe o professor e o aluno à condição de isolamento, que traduz uma solidão expressa nas relações sociais no interior da escola. A solidão fala de um lugar que representa uma desatenção sobre os aspectos problemáticos, que rondavam a prática “especial” para o aluno surdo. Os professores do subgrupo “Projeto Pedagógico”

destacam que, na Educação Especial, por influência do movimento internacional, na década de 1990, que culminou na redação da Declaração de Salamanca, anuncia-se a necessidade de assumir a constituição de uma escola inclusiva. Este debate lança um olhar mais atento às questões do currículo e das adaptações curriculares, como saídas possíveis aos propósitos de construção de uma sociedade inclusiva.

Após discutir textos, tomamos como referencial de debates aqueles propostos por Silva (1999), Bayer (2005), Thomas e Lopes (2006) e Skliar (2003) sobre as Diretrizes da Educação Especial, na Educação Básica (2001), e o subgrupo questiona a possibilidade de um currículo traduzido em uma outra língua (LIBRAS), sem considerar os aspectos de expressões culturais e o discurso da “adaptação curricular” para uma proposta bilíngue.

Os professores alertam para a necessidade de discutir sobre a elaboração de uma experiência curricular específica para uma escola que tenha surdos e ouvintes. O conceito de adaptação curricular enseja a possibilidade de que, qualquer currículo, tenha a flexibilidade para sofrer as alterações necessárias, ao modo de ensinar e aprender em um contexto onde a grande maioria é de ouvintes. Os professores assinalam que o espaço de desenho político-pedagógico e de ideal educacional é o currículo de uma escola. Nele estão expressas a maneira e os modos de pensar e constituir as práticas. É um espaço de negociação de como a escola se organiza para cumprir sua função primordial: ensinar a todos independente das dificuldades e diferenças que seus alunos apresentem. O currículo não pode ser adaptado, porque o arranjo de flexibilidade curricular precisa prever professores com domínio da LIBRAS e um processo fluente de comunicação não é favorecido uma vez que os envolvidos não partilham o mesmo sistema linguístico.

A escola passa a ser um espaço de concessão de convívio, com algum esforço pedagógico, direcionado aos alunos surdos, por força da sua existência e participação no cotidiano escolar. Portanto, não há necessidade explícita de pensar sobre o professor, os alunos surdos e, conseqüentemente, o que ensinar a esses alunos. O que ensinar é a questão a ser respondida na origem dos estudos sobre currículo. Não se trata de questão simples nem secundária para compreensão sobre o que consideramos currículo. Embora esse seja o centro da perspectiva tradicional de currículo, é nela que residem outras elaborações em torno do tema. Silva (1999), considerando as transformações que ocorrem no campo do conhecimento, traçou um mapa dos estudos sobre currículo desde a sua gênese nos anos de 1920. Este estudo indica ainda que as teorias elaboradas para problematizar, descrever e explicar currículo encontram nesse autor uma referência:

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto elas têm que voltar à questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, 1999, p.14).

Compreende-se, então, que o que está em jogo com essa pergunta são os critérios para eleição e seleção desse ou daquele conhecimento. Entretanto, o que motiva ou justifica possíveis respostas também carrega intrinsecamente outra indagação importante: o que os sujeitos sociais devem ser? Dito de outra forma “o que eles devem se tornar?” Assim, atribuímos um tipo de pessoa ideal, o tipo de ser humano desejável e

pretendido por uma sociedade. Silva (1999) destaca que o tipo de currículo se configura a partir da concepção de Homem que se tem e a formação pretendida para ele como cidadão.

Será uma pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será uma pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será uma pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será uma pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos de ser humano” corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA,1999, p.15).

Esta última afirmação põe em relevo as questões de subjetividade e identidade nas teorias sobre currículo. Quando pensamos em currículo, reconhecemos que estamos relacionando esse conceito ao que somos ou aquilo que nos tornamos na nossa identidade e na nossa subjetividade. Dessa forma, há na construção dos sentidos que envolvem o conceito de currículo processos que se relacionam diretamente às operações de poder. Escolher um conhecimento e organizá-lo implica intrinsecamente relações de poder, porque se sustenta a partir de questões como quem, por que e para quem escolhe. Considerando esses aspectos, os debates sobre currículos, principalmente os que são organizados com bases nas teorias críticas, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, recrutam outros elementos para sustentar as análises possíveis para novas formas de conceber currículo.

Por conseguinte, o que vem sendo destacado aqui, sugere que o planejamento e a organização dos professores para Educação de Surdos, não expressa essa necessidade ou exigência: ser bilíngue. A escolha de professores está relacionada às contingências do

professor, da escola ou dos critérios da equipe de especialista da Educação Especial. O contexto de Formação Continuada parece não considerar esse fator. A condição bilíngue é uma possibilidade cujo investimento está relacionado à disponibilidade particular de cada professor.

As narrativas das professoras assinalam que as escolhas são condicionadas por critérios que não se relacionam com o desenvolvimento de uma proposta da escola para esses alunos, mas com uma professora que vai adequar a proposta da escola às condições de aprendizagem dos alunos surdos. Nesse sentido, uma proposta de Formação Continuada cujo debate relacionava-se ao propósito da Educação e a realidade de um Programa de Educação Bilíngue, tem como efeito a possibilidade de constituição de um espaço de produção de saberes, de desenvolvimento profissional ou como aponta Garcia (1999):

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais o professor – em formação ou em serviço – se implicam individualmente, ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de o seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem. (GARCIA, 1999, p.26).

As análises sobre as narrativas dos professores do subgrupo “Projeto Pedagógico” sugerem que o espaço de formação, no sentido do desenvolvimento profissional, precisa considerar as experiências que, na maioria das vezes, são evocadas para exemplificar “como fazer”, longe de serem consideradas como espaço de reflexão e produção de fazeres. A análise dos elementos que sustentam a discussão sobre

currículo constitui um espaço fértil para explicar, justificar e motivar a continuidade de aprofundamento do espaço de formação. É a perspectiva de discussão sobre a produção de fazeres que anima as análises que seguem.

CAPITULO V

A prática pedagógica nas narrativas dos professores em processo de formação

A partir de 2002, a mobilização para implementação de um Programa de Educação Bilíngue nas escolas de rede municipal do Rio de Janeiro, conforme descrevemos no capítulo II orienta para a sistematização de uma política educacional para surdos. Isso significou a proposição de uma nova organização pedagógica, diferente daquela que era vigente na rede até então.

Essa organização foi proposta a partir de um processo que reflete, de um lado, a resistência sobre o lugar da LIBRAS no contexto escolar e de outro, a construção da opção de uma Educação Bilíngue para alunos surdos nas escolas da rede, como expressa o relato de uma das supervisoras, da equipe responsável pela área de surdez, do Instituto Helena Antipoff:

Tornou-se claro reconhecer que precisávamos definir politicamente a nossa opção e assumi-la integralmente. Desse modo, o bilinguismo tornou-se consenso, tornou-se meta e um enorme desafio. (...) a questão da pesquisa agora assumia um novo foco. Não queríamos saber se a Língua de Sinais favorecia, ou não a aprendizagem dos alunos surdos, pois já sabíamos disso. A questão era saber: como organizar o contexto educacional a fim de garantir ao surdo uma formação bilíngue (CRUZ, 2008, p.2).

Essa narrativa faz parte da apresentação de uma supervisora do IHA, durante o primeiro dia do I Fórum de Educação de Surdos, planejado e realizado pelo subgrupo de “Ações Formativas”. O fórum ocorreu em três dias com a participação de 64 professores no 1º dia, 84 no 2º dia e no 3º dia 52 professores da rede municipal do Rio de Janeiro

(anexo 1). Os aspectos destacados indicam a implementação de uma política e como os espaços de formação são usados para isso, mas também apontam como a pesquisa e as ações vinculadas a essa prática produzem novos discursos e fazem circular os sentidos do trabalho docente e da autonomia do professor.

As narrativas dos professores e suas expressões revelam as fragilidades, e contradições nos modos com que as escolas e seus profissionais constituem o trabalho para alunos surdos. E, nesse processo, os professores destes alunos expressam narrativas sobre suas compreensões, em relação a ser professor neste cenário, destacam tensões geradas pelas formas de atuação docente, que são estabelecidas no interior da escola a partir da existência desses alunos. O debate sobre as contradições geradas no processo de negociação e desenvolvimento de ações de formação continuada (em serviço), analisadas no capítulo III, expressa a complexidade da construção de uma proposta de Educação Bilíngue para surdos.

A necessidade de adequação curricular, discutida no capítulo IV, aponta para a forma como este discurso toma sentido na compreensão dos professores que participaram do processo formativo analisado. Na realidade, as análises presentes nos capítulos três, quatro e cinco, considerados aqui, são como paredes de um labirinto, que ao mesmo tempo em que delimitam os caminhos pela posição dessas estruturas também parecem constituir um conjunto de percursos intrincados, criados como que propositadamente com a intenção de desorientar quem os percorre. Recorro a essa imagem para pensar sobre o desafio que a professora especialista do IHA indica: *como organizar o contexto educacional a fim de garantir ao surdo uma formação bilíngue?* Essa indagação (CRUZ, 2008) se aproxima das narrativas que os professores do subgrupo de “Prática Pedagógica” e do subgrupo de “Registro e Documentação”

trouxeram para o enfrentamento das questões que emergem nas relações de ensino com alunos surdos.

É interessante observar que os dois subgrupos destacaram o cenário da prática pedagógica como referência para as discussões que aparecem durante os encontros, pois entendem que a *prática* concretiza a organização do contexto educacional e é nela que os professores sentem e avaliam suas experiências, que dão sentido às decisões necessárias ao seu fazer pedagógico. É a partir da *prática* que esses profissionais formulam as perguntas que norteiam suas construções e as elaborações das estratégias e demandas de recursos que farão parte das mediações possíveis e necessárias ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos surdos.

O subgrupo de “Prática Pedagógica” tinha como preocupação principal os modos de intervir no processo de aprendizagem dos alunos surdos, enquanto o subgrupo de “Registro e Documentação” discutia a função do registro na compreensão do processo de aprendizagem do aluno, processo que se realiza na dimensão da prática pedagógica.

O destaque formulado pelo subgrupo de “Registro e Documentação”, a partir dos questionamentos sobre “o que faço” e “por que isso é importante para o meu trabalho”, originou o debate sobre o que deveria ser necessário e significativo em termos de questões a serem propostas para registro, ao ponto de serem consideradas como informações válidas para os professores de alunos surdos. Esse material (documentação) deveria ser usado de forma que os professores em geral e os do Programa de Educação Bilíngue em particular pudessem compreender o desenvolvimento de seus alunos ao longo das ações pedagógicas. É para esse foco que convergiram as atenções dos dois subgrupos citados. Além de decidir sobre as questões

válidas, restava também decidir o que deveria ser arquivado como informe que conduz a um tratamento da história do processo educacional do aluno.

Os aspectos colocados em debate por este subgrupo são fonte de análise dos professores, para dar condições de compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo, o que levanta outras questões: *qual o propósito do registro dentro deste contexto educacional? Que tipo de registro serve para quem?* Nesse sentido, a escrita é reconhecida como forma de legitimar o trabalho realizado pelo professor, orientar as análises do processo de aprendizagem e sistematizar o que deve fazer parte do cotidiano das práticas e procedimentos de ensino.

Todos os professores de todas as classes especiais e de sala de recursos recebem orientação do IHA para organizarem uma documentação com o propósito de arquivar informações para descrição e avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Esse material é constituído por um conjunto de formulários que devem ser preenchidos por cada professor; uma parte deve ser preenchida bimestralmente e outra é preenchida apenas uma vez durante o ano, de preferência no início do período letivo.

Assim, os formulários a ser preenchidos uma única vez no ano são “Termo de Compromisso”, “Autorização para foto e filmagem”, “Relatório de Observação Inicial” e “Entrevista com o responsável”. O “Termo de Compromisso” é o documento pelo qual a família toma ciência do trabalho pedagógico realizado no contraturno (salas de recursos), que objetiva manter uma complementaridade com a classe especial. Esse documento também assume o lugar de responsabilização da família, pelo reconhecimento do serviço e frequência do aluno ao trabalho de sala de recurso. A matrícula na classe especial ou na turma comum corresponde à mesma matrícula na sala de recursos, dado seu caráter complementar. É importante destacar que o trabalho

desenvolvido na sala de recursos está articulado com aquele realizado nas classes especiais e, portanto, não caberia duplicar uma matrícula já existente.

O formulário de “Autorização para foto e filmagem” pressupõe o uso de imagens em recursos multimídia para apresentações ou levantamento de dados para pesquisas. Há também a necessidade de solicitar da família a liberação para recorrer a imagens produzidas em sala de aula, como recurso pedagógico e fonte de informações que poderão sofrer tratamento científico, considerando que os registros visuais podem favorecer as avaliações e o cotidiano do fazer do professor de alunos surdos.

O “Relatório de Observação Inicial” e a “Entrevista com o responsável” são organizados nos primeiros meses de atividade do aluno na escola. O preenchimento desses formulários pressupõe um elenco de informações para compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo. O primeiro organiza as primeiras impressões do professor. O segundo relaciona informações fornecidas pelo responsável. Ambos servem para organizar o planejamento endereçado ao aluno.

O “Relatório de Acompanhamento Periódico” relaciona-se com a descrição do planejamento e das respostas educativas alcançadas junto ao aluno, a ser entregue ao coordenador pedagógico ao final de cada bimestre. Esse documento também cumpre a função de informar à família sobre a produção do aluno. É importante destacar que esse é o registro que mais instiga os professores, pois, dentre todos, é o que serve ao propósito de levar a discussão sobre a prática pedagógica. Os professores do subgrupo “Registro e Documentação” apontaram a legitimidade dos documentos, reconheceram a necessidade de expressar as experiências que vivenciam com seus alunos e discutiram formas de apresentá-las: *como registrar para diferentes realidades, propósitos e necessidades?*

Diva: Olha só, esse documento que vocês estão vendo (Relatório de Observação Inicial) já existe e é manipulado pelos professores, mas a gente sentiu que faltam algumas informações. Se você tem uma classe, dentro da estrutura de hoje do “Programa Bilíngue”, você tem uma classe de alfabetização em LIBRAS, que tem uma sala de recursos de Língua Portuguesa. Então, acrescentamos essa informação ao documento. Dentro da constatação de que “temos um documento, mas que fica devendo em algumas coisas” observamos as questões primordiais da língua. Nesse “Relatório de Observação Inicial”, a Língua de Sinais, aparece, mas de forma que não há muitas opções. Então, aqui começamos a tentar esmiuçar a questão da Língua de Sinais. Como não temos tempo hábil para preenchimento de relatórios longos, optamos por fazer marcações (substituindo a descrição por símbolos que poderiam economizar tempo), porque facilitaria. Têm espaço embaixo para escrever, porque colocamos anotações ao final de tudo. Aqui tem as conclusões, de que forma expressa seu pensamento etc.

Esse recorte representa a base dos debates, da mesma forma que expressa os aspectos relevantes em uma proposta de Educação Bilíngue para surdos. A narrativa das professoras sugeriu ser a escrita um elemento capaz de auxiliar no modo de analisar a prática que existe e a que poderia ser. Destacam que o formulário original (e anterior) não contempla as necessidades atuais. O detalhamento de aspectos do uso da LIBRAS não foram considerados, já que o documento tinha um compromisso com o um contexto de prática pedagógica para uma situação monolíngue. As professoras apontaram que o novo programa, na direção cotidiana, exigia nova organização para o registro e que os professores sentiam e realizavam os ajustes possíveis. Mas, para eles, era o momento dessa questão ganhar outra expressão nos debates entre os professores. O reconhecimento desses aspectos está aliado com a indagação quanto à repercussão que um registro mais detalhado teria sobre os demais professores (afinal, outros aspectos estão sendo introduzidos na avaliação dos alunos surdos). Todavia, ao mesmo tempo esse relatório precisa ser “econômico”, pois os professores relacionaram sua prática com as condições de trabalho que apresentam. Os depoimentos desses profissionais

iluminaram as condições inadequadas com que lidam para o preenchimento desses formulários dentro do espaço escolar e a falta de importância atribuída aos registros.

Dessa forma, como expressar o desempenho escolar, quando o que é exigido neste contexto é a performance do aluno em Língua Portuguesa (oral e escrita)? Que proposição deve ser oferecida a LIBRAS (mesmo considerada como língua de instrução) uma vez que esta não é uma língua curricular para escola?

Diva: A gente abordou Língua de Sinais, Língua Portuguesa Oral e Língua Portuguesa Escrita, porque são coisas separadas. Agora, aqui, ao final dos três itens propostos (Libras, Língua Portuguesa Oral e Escrita) tem o espaço para colocar observações (por extenso), sobre elaboração de conceitos das crianças. Nós entendemos que algumas coisas que já existiam naquele primeiro relatório eram importantes, como: Como é a comunicação e expressão em Libras dessa criança, em que? Em ordens, ela compreende?...Como é a compreensão e a expressão em Libras de recados, de histórias, de diálogos, de notícias, outros textos que você quiser, a gente deixou dois espaços aqui embaixo, pra você acrescentar que tipo de texto ela compreende.

Os professores modificaram um formulário anterior, mantendo alguns itens que já existiam, substituindo alguns e reformulando o formato de marcação de outros, de modo a torná-lo mais adequado à realidade que eles vivenciavam. E, ao elaborarem esse documento, o processo de reformulação também se reflete sobre suas práticas. É nesse sentido que a proposição de um Programa Bilíngue exige a análise da participação da LIBRAS no contexto pedagógico e, com isso, condições para a elaboração de um registro que represente o trabalho realizado nessa língua. Não havia formulário ou qualquer forma de registro do trabalho do professor responsável pela prática pedagógica para o ensino da LIBRAS ou para a dinamização do currículo, considerando-a como língua que favorece as relações de ensino.

Silvia: Não chegamos a debater sobre a viabilidade desses documentos. Mas, em função da fala da Kátia “esta documentação reflete diretamente a concepção de avaliação que possuímos” devemos retomar e analisar a concepção do Programa Bilíngue no intuito de levarmos para o documento nossa concepção de avaliação. Gostaríamos que os professores de surdos também opinassem sobre o nosso material.

O subgrupo discutiu as duas formas de registro possíveis: o **formulário** como um rol de habilidades e expectativas de aprendizagens a serem elencadas, no processo de escolarização do surdo, ou a elaboração de **relatório** que expressasse a aprendizagem e as estratégias presentes no trabalho pedagógico. Estes dilemas foram expressos pelo subgrupo com muita frequência: “*muito se escreve e muitas informações não são consideradas*”. Dessa forma, esse subgrupo propôs discutir a escrita inscrita na prática pedagógica do professor e o debate incidiu sobre o que escrever para fazer sentido e expressar o trabalho necessário na Educação Bilíngue para surdos.

Diva: Veja bem, Kátia, acho que a nossa preocupação, na hora que fizemos o quadro foi a seguinte: a gente recebe crianças sem nenhuma comunicação estabelecida socialmente.

Mara: A gente recebeu uma criança, que chegou à escola e ela não compreendia nada.

Kátia: Mas quando você não marcar um item, você está indicando que ela não expressa nem nunca, nem sempre, nem quase, nem nada... aí vai ficar um espaço preenchido, por isto também é informação.

Diva: Mas eu acho que esse quadro acompanharia o crescimento dessa criança. Pra mim ele me faz visualizar assim: ele está assim aqui, ele está assim ali... Eu não sei vocês. Porque eu acho que a única pessoa que lê os meus relatórios sou eu! Porque a verdade é essa! Você me desculpe Kátia, porque sabe que eu falo mesmo... E só quem pega somos nós, pra dizer assim: “Caramba! Ele falava assim: agá, agá, agá, pra tudo o que via, não fazia... sinal. Que vitória!”... Então, se é só você que lida com a dificuldade, eu acho que a gente tem que criar uma coisa funcional, pra que dê conta da nossa necessidade. O que dá conta da minha é isso! Vê o crescimento dele. Eu não tiraria, porque pra mim me direciona.

A narrativa da professora expressa a necessidade não só da adequação dos formulários às condições da prática dos professores, como também do resgate da real função desses documentos, que deveriam ser considerados não como algo a ser preenchido para a burocracia, e sim como algo a ser um parâmetro para ele mesmo realizar avaliações.

Os professores também falaram da tentativa de encontro do discurso adequado ao contexto pedagógico. A preocupação dos professores refletia a necessidade de um documento que os ajudasse ou os orientasse na organização, no modo e na escolha dos conteúdos necessários à avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

Diva: (escreve no caderno de registro dos encontros): “Retomando os trabalhos do final de 2006, resolvemos rever o documento (Relatório de Acompanhamento Periódico) no sentido de corresponder à concepção do Programa de Educação Bilíngue, uma vez que até então, nossa ênfase estava centrada na estrutura da Língua Portuguesa escrita, em função da cobrança que nos é imposta. Após esta constatação compreendemos a necessidade de abordar de forma mais contundente a expressão de como os alunos estão constituindo a língua, tanto no aspecto oral, quanto na Língua de Sinais, por compreendermos a importância que é dada pelo programa à constituição dessa língua, em especial a LIBRAS pelo indivíduo surdo.

Acrescentamos então, novas questões a serem observadas no Relatório de Acompanhamento Periódico, que dão conta da Língua Portuguesa. Daremos maior aprofundamento aos aspectos da LIBRAS no próximo encontro.

A narrativa dos professores desse subgrupo sugere que, na prática pedagógica, a LIBRAS é evocada como instrumento necessário para a interlocução fluente entre alunos e professores. É também considerada recurso para ensinar outra língua (a Língua Portuguesa), ao mesmo tempo em que é conteúdo curricular, além de ser um modo de demonstrar respeito ao surdo e reafirmar a opção bilíngue. Nenhum desses fatores é abordado nos formulários disponíveis. Assim, os professores desse subgrupo, sob o

argumento de criar um documento novo, modificaram o que existia (*Relatório de acompanhamento periódico*) para adequá-lo na direção da proposta bilíngue acrescentando aspectos relacionados com a avaliação da proficiência em LIBRAS. Esse subgrupo passou a refletir e criar novas indagações que tornassem o documento sintonizado com a perspectiva proclamada na política vigente e requerida pelo Programa de Educação Bilíngue.

Os professores defendem que a proficiência em LIBRAS é algo que precisa ser avaliado e que o trabalho escolar deve favorecer isso. A proposição de análise do desempenho linguístico dos alunos também indica a forma como esses professores atestam a presença e a legitimidade que as línguas – LIBRAS e Língua Portuguesa - têm na prática pedagógica dos professores e o modo como aparecem no contexto escolar. Essa consideração aparece refletida na produção dos professores quando estes formulam o item de “expressão e compreensão” das línguas envolvidas no universo da sala de aula.

Os quadros a seguir expressam as escolhas dos professores na sistematização do registro, ao mesmo tempo em que refletem a prática pedagógica que elegem para o

LÍNGUAS	SIM	NÃO	Com Dificuldade	Com Ajuda	Com Autonomia
I - COMPREENSÃO E EXPRESSÃO EM L.PORT (ORAL) :					
Compreende palavras soltas					
Se expressa por palavras soltas					
Compreende o que lhe é falado no contexto					
Responde a perguntas					
Compreende sentimentos, sensações					
Expressa sentimentos, sentimentos					
Compreende histórias					
Conta histórias					
Compreende recados, ordens etc.					
Dá recados, ordens, etc.					
Compreende notícias.					
Repassa notícias que viu e compreendeu					
Compreende descrições de fatos e pessoas					
Descreve situações vividas por ele próprio					
Descreve situações que lhe foram relatadas por outros					
Atribui vários significados a uma palavra					

Quadro 8: Análise de desempenho em Língua Portuguesa (oral) – Programa de Educação Bilíngue.

contexto da sala de aula de alunos surdos. Todos são partes do documento “Relatório de Acompanhamento Periódico” e incluem os acréscimos sugeridos pelos professores, especificando o modo de manejar a prática nas línguas envolvidas.

LÍNGUAS	SIM	NÃO	Com Dificuldade	Com Ajuda	Com Autonomia
II – COMPREENSÃO E EXPRESSÃO EM LIBRAS :					
Reconhece e compreende sinais					
Expressasse com sinais					
Compreende a mensagem, mesmo não conhecendo todos os sinais					
Responde à perguntas					
Sustenta um diálogo					
Se expressa com coerência					
Percebe o uso de metáforas					
Comunica-se expressivamente usando:					
-Rosto:					
-Corpo:					
-Som:					

Quadro 9: Análise de desempenho em LIBRAS – Programa de Educação Bilíngue.

LÍNGUAS	SIM	NÃO	Com Dificuldade	Com Ajuda	Com Autonomia
III – COMPREENSÃO E EXPRESSÃO (ESCRITA)					
Reconhece seu nome					
Reconhece o alfabeto					
Reconhece nomes de colegas e familiares					
Faz correspondência entre alfabeto manual e escrito					
Reconhece palavras					
Realiza a datilologia das palavras					
Lê e compreende frases					
Faz interpretação de textos					
Escreve seu nome					
Escreve nomes de colegas e familiares					
Escreve palavras					
Escreve frases					
Faz uso de conectivos					
Escreve textos					
*Coloque as observações que julgar ser necessárias quanto ao desenvolvimento das diferentes línguas:					

Essas considerações estão relacionadas com o modo de ser bilíngue ou com a dinâmica pedagógica de um professor bilíngue sala de aula. O modo de compreender a

função da linguagem para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno foi muito discutido e apareceu como preocupação primordial dos professores, mas a construção do documento reflete a condição de conhecimento sobre a LIBRAS e a maneira como os alunos surdos devem expressar sua aprendizagem. Aparentemente, espera-se muito mais do aluno surdo o conhecimento em Língua Portuguesa do que em Língua de Sinais. Essa condição parece estar relacionada com a forma de envolvimento dos professores nas duas línguas, ou seja, os professores refletem na elaboração documento uma natural aproximação dos itens para avaliação da Língua Portuguesa.

O debate entre os professores para reconstrução do documento “Relatório de Observação Inicial” apresenta o dilema do registro e expõe o modo como os professores compreendem o *status* das duas línguas no contexto da sala de aula. Explicita-se nele a dificuldade de produzir um documento que ajude a analisar o desempenho do aluno na LIBRAS.

Diva: Ok, a gente pensou nesse primeiro documento em “Relatório de Observação Inicial”, então eu dou uma sugestão: dêem sugestões de nomes. A colega já falou um ali: “Avaliação Inicial”. Na verdade, o nome não é relevante, só que pensamos em fazer algo diferente, pra deixar marcado mesmo, pra marcar um espaço nosso. A escolha da Mara foi essa.

Kátia: Eu queria muito que Mônica [professora Surda] estivesse aqui, pela propriedade que ela pode dar à revisão. Mas, eu queria perguntar

* COMPREENSÃO E EXPRESSÃO DE L.S					
	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre
De ordens					
De recados					
De histórias					
De diálogos					
De notícias					
Outros textos					
DE QUE FORMA EXPRESSA SEUS PENSAMENTOS?					

Quadro 11: Itens para observação do professor sobre o desempenho do aluno surdo em LIBRAS.

e compreensão e expressão em Língua de Sinais? Os dois aspectos são iguais? Eu tenho condições de colocar as duas em patamares idênticos pra dizer assim: “Ele compreende e expressa em Língua de Sinais, ordens, sempre?”

Diva interrompe e afirma: Obviamente que não!

Katia: Pois é, mas do jeito que a gente colocou ali, as duas condições estão em patamares idênticos. “Compreende” e “Expressa” estão em patamares idênticos, então sempre que você colocar lá: “Poucas vezes”, você está se baseando na compreensão ou na expressão?

Diva: É, na verdade, olha só, quando a gente fez o documento, a gente percebeu isso. O que aconteceu é: a gente imaginou que ia ficar muito extenso. Então, pra isso, deixamos espaço aqui embaixo pra pessoa poder especificar. Porque realmente compreensão é uma coisa e expressão é outra. E se você parar para observar, nós fizemos isso não só na Língua de Sinais, mas na Língua Portuguesa Oral e na Língua Portuguesa Escrita, não por uma questão de não compreender, até porque eu me sinto muito mais conseguindo me expressar com Língua de Sinais, do que compreender. Então a gente sente na carne. A gente vê que uma coisa não é par da outra, não anda emparelhada. Contudo, achamos que o documento ia ficar muito extenso. E por isso optamos por fazer assim: “De que forma expressa o seu pensamento”, dava pra gente colocar “Como compreende e como se expressa”, escrevendo nas observações. Assim, por exemplo, eu poderia escrever: “Tendo em vista que o meu aluno utiliza isso, isso e isso” ou “percebo que a sua compreensão está muito além da sua expressão e vice-versa” ou “necessita ainda de apoio nisto, nisso e nisso.

A preocupação com um documento mais “prático” de preencher e que tenha espaço no tempo possível do professor pode também estar relacionada com as dificuldades de aprofundamento nas questões linguísticas ligadas à LIBRAS. Os professores apontaram os elementos que consideram necessários para analisar e compreender o nível de expressão dos alunos em LIBRAS, considerando não somente o conhecimento, mas também o nível de envolvimento deles no processo de aprendizagem.

A LIBRAS recebeu importância e destaque por parte dos professores, mas quando sua existência é colocada em um documento de avaliação, ela assume um tratamento instrumental. Os elementos relacionados estão submetidos a uma análise

“objetivada” por categorias que podem ganhar profundidade de análise, de acordo com o grau de proficiência em LIBRAS de cada professor.

Nas narrativas, os professores reconheceram que podem manter uma interlocução com os alunos surdos, mas que ainda falta conhecimento linguístico para poderem analisar ou formular avaliações mais criteriosas sobre o desempenho linguístico do aluno em LIBRAS. Isso implica dizer que o nível de proficiência na Língua de Sinais faz diferença: desde aquela que é suficiente para a interação cotidiana até a que exige um nível que permita estabelecimento de relações de ensino em que o professor consiga formular a transposição de conceitos acadêmicos em outra língua. Essa proficiência exige um investimento no aprofundamento linguístico que atravessa as formas de aprendizagem de uma segunda língua pelo adulto – nesse caso, o professor–. Assim, a preocupação com a proficiência de alunos e professores interfere decisivamente na prática pedagógica.

A preocupação com a explicitação das condições de expressão e compreensão das línguas em jogo, no processo pedagógico, está presente nos documentos “Relatório de Acompanhamento Periódico” e “Relatório de Observação Inicial”. A proficiência linguística (em Língua Portuguesa e LIBRAS) é o elemento nuclear para iniciar e desenvolver o trabalho pedagógico. Representa a análise das condições de aprendizagem do aluno e ainda organiza o que ele deve aprender para alcançar a condição bilíngue.

Há duas questões importantes a considerar em relação à formação do professor: uma é a formação para o desenvolvimento da prática pedagógica no ensino de segunda língua (Língua Portuguesa) para os alunos surdos; a outra é a formação para a prática pedagógica, quando a língua de instrução (LIBRAS) é uma segunda língua para o professor. Portanto, o destaque para a proficiência é relevante, mas não suficiente para

explicar as questões que emergem para a sistematização da prática pedagógica, especialmente para esse professor.

A dificuldade de expressar a forma como conduzir a participação dessa língua na atuação dos professores apareceu como fato imobilizador de uma prática bilíngue, expondo as fragilidades na elaboração de instrumentos que possam orientar o processo de construção da prática pedagógica do professor.

Kátia: Eu estou falando de diálogo e diálogo pressupõe negociação de significados e de sentidos... Nesse diálogo, mesmo que você não me devolva imediatamente... aconteceu em você!... Isso é um diálogo! Então, por exemplo, a gente vai lá com o surdo, que não dialoga na mesma língua que a gente, a gente estabelece uma série de estratégias: visuais... pressupondo que ele vai entender. O que existe ali é uma tentativa de se comunicar. Quando eu estou falando de diálogo, eu estou falando dessa interação e dessa troca de significado, que ocorre, mesmo que você não me expresse nada. Por exemplo, a leitura é um exemplo bem legal pra isso. Quando você lê, você não está expressando verbalmente a mim, nada, mas há operações: vozes que estão ecoando em você, para a compreensão daquilo, não estão? Isso é o que? Diálogo! Mesmo que você só me olhe. Eu posso, através desse olhar, interpretar milhões de coisas e eu vou continuar investindo no diálogo se eu perguntar: “Pra você está ok?” Então, como é que a gente resolve a questão da compreensão e expressão em Língua de Sinais, nessa relação que é através do diálogo? Então, eu precisava fazer essa escolha. Se eu entendo a compreensão e expressão através do diálogo, o meu tópico fundamental é como eu realizo o diálogo com essa criança, como é a minha interação com essa criança. E eu acho que o que está implícito ali na intenção do documento, é deixar pontuado como é a interação dessa criança, nas situações de diálogo que ela estabelece, nas formas de enunciação, expressão, e de se constituir nesta língua ou através dela, língua...

Diva: Nas duas... Porque os tópicos de Língua de Sinais e de Língua Portuguesa são os mesmos.

Kátia: Os meus questionamentos em relação ao trabalho são esses: por isso que vocês têm no primeiro documento, um documento descritivo, pra que a gente pudesse relatar a forma de interação que aquela criança apresenta. E aí a gente vê, bem nítida, que há uma preocupação de vocês de tornar isso claro. E a forma de tornar claro é colocando as categorias mais ou menos textuais.

Diva: Na verdade, a gente tentou juntar duas coisas: tornar claro e tornar... funcional, porque a questão do tempo é uma premissa importante para quem está na sala de aula. A gente gostaria de falar da criança surda assim: “Ele utiliza um diálogo com outro, mas algumas palavras não, o conceito não é usado”. Mas a gente não tem tempo de

fazer isso, porque não paramos para analisar tanta coisa, vamos vendo o crescimento do aluno durante o nosso diálogo com ele.

Kátia: Pois é, mas vamos perceber que o que, de fato, vai esclarecer todas aquelas marcações é o que você pode escrever lá embaixo.

Diva: Não, eu não acho. Sabe por que eu não acho? Eu não acho que seja, porque esse tipo de marcação me ajuda a pontuar...

Mara: Com certeza!

Diva: Me direciona na hora de redigir...

Mara: Com certeza!

Diva: Então, que eu não consiga abranger tudo, mas alguns pontos que considero relevantes vão me ajudar, na hora de chegar aqui embaixo e fazer a descrição.

Os debates sobre as formas de registro puseram a nu as dificuldades, mas explicaram também as preocupações do professor com o processo de registro como instrumento potente para avaliar e reconduzir os planos e as atividades, capaz de auxiliar na reflexão sobre as práticas que os professores realizam. Entretanto, o sentido que mais mobilizou a atenção do professor de classe especial foi a responsabilidade de analisar e indicar os alunos que deveriam ser matriculados em turma comum. No caso de professores de sala de recursos, a atenção se volta à avaliação do grau de compreensão dos conceitos acadêmicos em turma comum, pois os alunos surdos permanecem em classe especial até alcançarem um grau de desenvolvimento de leitura e escrita suficiente para participação da dinâmica pedagógica da turma comum. Assim, a discussão realizada pelos professores, que apresentei até aqui, destacou o papel relevante da LIBRAS, o que impõe a reflexão sobre a forma de avaliar e se posicionar diante dessa língua e construir a prática pedagógica.

A discussão proposta pelo subgrupo de “Prática Pedagógica” expressou a indagação sobre *o que fazer com os alunos para que esses alcançassem uma condição bilíngue*. Trazer o debate sobre a prática, inicialmente, provocou uma mobilização para descrever o que esses professores realizavam nos seus contextos, o que levou à necessidade de narrar o que existia na sala de aula, as condições de trabalho possíveis,

os recursos materiais disponíveis e os modos como os utilizavam. As primeiras iniciativas formuladas por esse subgrupo foram descrições do que regularmente faziam e do que ouviam das experiências de outros professores, conforme atesta o trecho que segue, do caderno de registro do subgrupo de “Práticas Pedagógicas”:

Os conceitos serão passados através de textos, mostra-se sempre a estrutura da LIBRAS e a língua Portuguesa; desses textos são retiradas as palavras que facilitam a compreensão dos significados do contexto; ressalta-se o uso dos verbos, faz-se catacrese; faz-se reescrita do texto e interpretação com as palavras norteadoras. (trecho do caderno de registro do subgrupo de “Práticas Pedagógica”).

As narrativas do fazer do professor estavam regularmente associadas com a idealização de um aluno (crianças surdas usuárias de LIBRAS) e com a expectativa de se tornarem professores bilíngues e de que a escola, a família e comunidade assumissem posturas favoráveis à dinâmica bilíngue (pais, professores, alunos ouvintes e pessoas da comunidade falantes da LIBRAS e conhecedoras das questões que se relacionam a surdez). Parece uma visualização de uma configuração necessária a uma proposta de Educação Bilíngue, tomando essa expectativa como sua utopia. É possível supor que, a partir dessa idealização, os professores reconheçam que:

Como o aluno surdo não tem uma língua, devemos fazer ações que permitam o encontro com a Língua Portuguesa. Por exemplo: usamos recursos visuais, para depois articular com a Língua Portuguesa, ressaltando tempo e espaço (elementos gramaticais de derivação, flexão e composição verbal). Uso da Língua de Sinais na discussão e representação das imagens (com a LIBRAS que nós dominamos). Os recursos visuais são utilizados como apoio para o ensino da leitura e da escrita. Futuramente com a Língua de Sinais o surdo se constituirá como sujeito e esperamos que ao adquirir essa língua, resgate esse

conhecimento que adquiriu anteriormente. (trecho do caderno de registro do subgrupo de “Práticas Pedagógica”).

Essa narrativa inspirou uma reflexão sobre o encontro entre uma prática possível e outra que é sonhada. Também expressou uma crítica da realidade que causa tensão para uma mudança, denunciando a falta de formação, de condições de trabalho e de uma escola que realiza o pressuposto de uma Educação Bilíngue. Os professores apontam para a transformação necessária ao estabelecimento da prática pedagógica reconhecida como importante, mas ainda ausente.

A discussão sobre os modos de interação com a criança surda que repercute em qualquer análise sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos está na base do debate sobre os arranjos da prática pedagógica desenhado pelos professores. Portanto, as dificuldades nas relações de ensino da escrita da Língua Portuguesa surgem porque não se consideram as condições de significação do mundo, apartando do sujeito o processo de subjetivação, que é fundado na relação entre pensamento e linguagem. Essa reflexão emergiu nos encontros com os professores e pode ter gerado um movimento que suponho ter interferido em seus modos de compreender e conceber outros sentidos para a inclusão e a prática pedagógica. Houve narrativas que expressaram a compreensão do professor sobre a necessidade de sua proficiência na LIBRAS e, além disso, sobre sua condição de profissional bilíngue.

Quando se fala em inclusão, pressupõe-se que a Língua de Sinais circule pela escola. Como conseguir isso? Achamos que é com posturas, tais como: conquistando toda comunidade escolar, com atitudes que proporcionem a presença da comunidade surda na escola, superando entraves que impossibilitam o professor de levar seu aluno até essas comunidades, tais como: liberação dos responsáveis e a autorização de saída do aluno e professor para esses locais (há uma proibição de circular com alunos em transporte coletivo; a alternativa para saída de professor com alunos é em transporte escolar, fato que

depende de iniciativa da escola). Realizar nos espaços de Centro de Estudos dos professores, oficinas com os próprios alunos, para que estes possam expressar seus sentimentos e conhecimentos na LIBRAS. Envolver os familiares nesse processo, mostrando para eles que é através da LIBRAS que seu(ua) filho(a), se apropriará de conhecimentos e se constituirá como sujeito que, pensa, elabora, opina... Discutindo com a equipe da escola mostrando a importância da LIBRAS como elemento do cotidiano dos alunos surdos e ouvintes, ou seja, faz parte do projeto político pedagógico. Ressaltamos a importância de nossa prática pedagógica para que nossos alunos conquistem tudo aquilo que escrevemos nos parágrafos acima. Por isso, estamos reunidos para “troca”, pois esta é a forma de enriquecermos nossa prática, propiciando dessa forma o sucesso do nosso aluno. (trecho do caderno de registro do subgrupo de Práticas Pedagógicas).

Essa responsabilidade gera preocupação com a sistematização de um “fazer” que ainda não se realiza e de uma visão que ainda não é compartilhada no cotidiano escolar. Os professores expressaram a necessidade de compreensão pelos profissionais da escola em geral, e que atuar com alunos surdos exige pensar sobre estar imerso em um mundo, não de silêncios, de ausência de som, mas, muito provavelmente, de referências onde um mundo apartado de significações via experiências auditivas faz das possibilidades visuais uma forma potente e compensatória para os processos de significação.

As “trocas” de experiências podem lançar luz no caminho não percorrido por seus companheiros de profissão: uma prática pedagógica em um Programa de Educação Bilíngue. Os espaços destinados às “trocas” são valorizados pela possibilidade de conhecer as experiências de outros professores de surdos, uma vez que no interior da escola elas não são possíveis. São análises cada vez mais solitárias, baseadas em iniciativas particulares de inovações e experimentações de práticas que não podem ser avaliadas coletivamente. Desse modo, a prática pedagógica com alunos surdos parece ser construída a partir do tipo de iniciativa singular, solitária e corajosa do professor. Existem poucas oportunidades de coletivização e de sistematização das experiências, o

que poderia significar um espaço de reflexão sobre a ação dos professores. Por isso, a opção dos professores pode sugerir a intenção de descrever a prática pedagógica para ver melhor a sua ação ou poder reconhecer e legitimar modos de operar com uma realidade descrita como difícil e de lenta transformação.

Diva: Vou apresentar uma prática em sala de aula e achei por bem registrar algumas coisas, que a gente tem na nossa sala. Durante dezenove anos fui fazendo, ou fui copiando... (porque na verdade “nada se cria, tudo se copia”) e fui colocando na minha sala.

A professora Diva destaca seu processo de aprendizagem docente e relaciona a importância das ações para formação continuada. “Fui fazendo”, “fui copiando” e “fui colocando na minha sala de aula” expressam a repercussão ou a natureza da aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional do professor. Diva recorreu aos anos de trabalho anteriores para indicar de que forma eles foram decisivos no seu desenvolvimento profissional, da mesma forma como seus companheiros de profissão e as orientações organizadas pelos profissionais da supervisão educacional fizeram a sustentação do seu modo de ser professor. Nesse sentido, ela expressou a forma como seu trabalho foi/é construído na relação com outros e como aprendeu com seus pares professores. Isto revela a base de argumentos que ampara os debates sobre a Formação Docente. Há um consenso discursivo sobre a necessidade de investimento, conforme aponta Nóvoa (2011), para assegurar a:

Articulação da formação inicial, indução e formação em serviço ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à

inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores. (NÓVOA, 2011, p.11).

A possibilidade de tornar pública ou falar sobre a sua atividade, explicitar seus pressupostos e suas dificuldades na prática pedagógica para outros profissionais tem efeito de revisão ou de organização do que a sua prática pode representar para os alunos. Diva apresentou sua prática indicando suas fragilidades diante dos alunos, ao mesmo tempo em que mostrou sua convicção nas decisões que tomou no direcionamento dos objetivos escolares. Ela também falou dos objetivos que julga serem relacionados ao que ela chama de “preparação para a vida”, apontando para um compromisso com as expectativas de uma sociabilidade possível, diante das condições impostas na relação que os sujeitos têm com o surdo. Diva continuou sua narrativa tentando descrever e justificar cada escolha na prática pedagógica.

Vou tentar mostrar a minha prática. Primeiro vou mostrar a minha sala. Durante dezenove anos de trabalho com surdos, percebo que muitas vezes nos pegamos descontentes com o nosso trabalho em sala de recursos, pois nos parece que nosso trabalho não passa de um eterno recomeço... Acredito que, ser for necessário, para o desenvolvimento do aluno, até podemos fazê-lo. Contudo, nosso papel vai mais além: creio que o nosso desafio é prepará-los para a vida (Olha que desafio, gente!). Se é que é possível dizer que alguém está realmente preparado para a vida. Eu não estou preparada para lidar com surdos. Eu estou engatinhando na Libras há dezenove anos. Até hoje acho que não aprendi o suficiente. Eu achei por bem registrar o ambiente.(mostra por slides fotos da sala de aula). A importância do ambiente que a gente tem em termos de materiais, que são usados para não portadores, que você pode trabalhar com qualquer surdo. Na verdade, é só pegar e colocar na sua sala. O que vai denotar a experiência é o modo que você vai trabalhar com eles, ou seja, é trabalhando com LIBRAS, porque o que a gente quer é a compreensão. Tem calendário...Então, ontem, hoje e amanhã, registro no quadro. Isto eu uso tanto na sala de recurso quanto na classe especial. Tem os recurso multimídia. Deixamos fixados na sala: números, organização familiar (através de fotos: pai, mãe, irmão...),

verbos (uma questão que para surdo é muito intrincada; verbos e substantivos fica muito misturado na escrita, e , aí, é uma dificuldade participio, passado, gerúndio...). Então, fomos registrando cada forma verbal e fomos colocando num livrinho. Também usamos o Alfabeto Manual. A gente fala, mas quando mostramos o alfabeto manual dá outra visão... Mas, isto tudo pode estar em qualquer sala.

A prática descrita por Diva recupera a história das orientações propostas nas ações de formação: cursos, consultorias e trocas de experiências. É um relato rico de impressões e revelações sobre a prática pedagógica na história da Educação de Surdos. Ela descreveu a tensão sobre as concepções relacionadas com a construção e a função da linguagem no processo de desenvolvimento do sujeito, em especial quando se trata de alunos surdos.

Essa professora expressou sua dedicação e seu compromisso com seus alunos, buscando agir como guardiã e protetora do trabalho, que promove o desenvolvimento dos alunos e denuncia a frágil relação da proposta político-pedagógica que a escola estabelece com ela e seus alunos. Lamentou e comparou sua atividade com outras experiências, identificando algum elemento que gostaria de experimentar: a coletividade, a colaboração ou uma “equipe” que poderia favorecer a superação de dilemas da prática pedagógica na Educação de Surdos. Por exemplo, a reflexão sobre os impasses da dialogia entre diferentes interlocutores, no contexto pedagógico para alunos surdos.

Diva se queixa de solidão, sugerindo insegurança ao analisar sua condição de professora bilíngue, levando-a ao questionamento inclusive do seu nível de proficiência na LIBRAS. Ela organizou um jogo dual entre ser professora com anos consideráveis de atuação, valorizando assim, sua historia profissional, mas, ao mesmo tempo, afirmou estar “engatinhando” e dessa forma descredenciou a própria prática. A colegiabilidade

entre profissionais professores, para dinâmica de análise e reflexão sobre a prática é a experiência formativa mais imediata no processo de Formação Continuada (em serviço).

Portanto, o relato de Diva revela a semelhança de vivenciar sua solidão como professora e a experiência de isolamento que seu alunos vivem quando participam de uma turma de ouvintes. Ela também mostrou estar atenta ao debate sobre a educação regular e percebeu que sua prática tem aproximações possíveis à prática pedagógica para uma turma comum, mas seus colegas de trabalho, que embora amigos, não podem ser seus parceiros profissionais, com os quais ela poderia travar debates sobre os dilemas da prática.

Eu vi o trabalho da colega ali e eu pensei assim: “Meu Deus, como tem equipe!” Mas na minha escola eu me sinto só. Não em relação às colegas para trabalhar, pois eu e as minhas colegas, professoras de alunos ouvintes, estamos sempre juntas. Eu me sinto só assim: parece que eu sou a deusa da Língua de Sinais e eu não sou! Sobre os recursos específicos para trabalhar com alunos surdos: começamos com os sinais específicos que vamos colocando na medida da necessidade.

Diva, atenta às questões sobre o universo da pessoa surda, destacou a maneira como procura cuidar para que os aspectos relacionados aos modos de existir da pessoa surda sejam incorporados à sua prática pedagógica. As expressões culturais que acompanham as relações sociais entre esses sujeitos parecem fazer parte das preocupações da professora.

A identidade surda: não é simplesmente colocar o nome da criança, estabelecer um sinal para ela e tentar registrar esse sinal ali. Vai muito, além disso. Por exemplo: eu recebi um menininho há umas três semanas e esse menininho tem mais alguma coisa, não sei, a gente

ainda está investigando quais são os problemas. Mas... esse menininho ficava na porta da minha sala, não queria entrar de jeito nenhum... e se jogou no chão... e jogou o sapato e os outros alunos: “Professora, sapato!!!”... E eu dizia: “Finge que não está vendo...” E a mãe realmente tinha pena dele, pois ela não fazia nada... Às vezes ela dizia assim: “Não pode, Fulano...” Bom, mas na última aula, como se nada tivesse acontecido, ele chegou, entrou, sentou, participou e compreendeu Língua de Sinais. A mãe ainda disse assim: “Ele não precisa de Sinais; ele fala...” E eu disse: “Mas aqui ele vai aprender LIBRAS ou pelo menos vai aprender o que eu souber de LIBRAS.” Ele começou a olhar, porque na atividade que nós fazíamos, os alunos começaram a rir. Então, ele ficou curioso sobre o porquê da turma estar rindo e eu vi a oportunidade de nos aproximarmos dele. Depois, nós fizemos a chamada e eu ia chamando cada um através dos sinais deles, enquanto cada um ia respondendo, levantando o dedo. No final eu falei: “Ih, gente, faltou um colega...” E eu perguntei: “Você tem sinal?” E pela primeira vez ele respondeu: “Não!” Mas ele entendeu... E era a primeira vez que ele via Língua de Sinais na vida dele. E eu fiquei apaixonada. Só que não sou eu que dou um sinal para ele; é o grupo, é a coletividade que dá o sinal para o surdo... Mas nós conseguimos estabelecer o sinal dele: assim (a professora coloca os dedos, indicador e médio, em V e leva ao rosto- demonstrando o sinal), porque ele faz duas “cavinhas” assim, quando ele ri. E ele adorou o sinal. Então ele fez o desenho dele, com ajuda (uma espécie de auto-retrato) e nós combinamos: “Quando eu fizer a chamadinha, toda vez que eu fizer o sinal assim, você já sabe que é você.” Enfim, por aí vocês podem ver que a identidade surda não é só fazer um desenho e colocar ali. É trabalho! Eu uso também coisas que eu já usava há algum tempo atrás, porque eu não posso me furtar de coisas, que eu usava antes e que deram certo, ao menos pra mim, mas, é claro, o tempo todo fazendo perguntas, interagindo, verificando se eles estão entendendo.

Um exemplo disso é o Organograma da Linguagem, que os meus alunos usam muito, porque é visual. Esta aqui é a hora (encontro de professores- o fórum) em que nós temos que estar decidindo a nossa prática, construindo o nosso caminho de trabalho. Cada um vai construindo o seu, ao longo da sua experiência e interação com os alunos surdos. Por isso eu uso também a minha experiência passada.

Outro trabalho é “Criando o seu próprio material”. Com os anos começamos a perceber que o surdo tem certa dificuldade, para apreender nomes próprios, porque não há significado para eles nesses nomes. Então o que acontece? Começamos a estabelecer sinais para as pessoas que convivem com eles. Em cima dos sinais, esses nomes vão passar por um significado; e começamos a enxertar a Língua Portuguesa associada à fotografia, desenho... ao visual! A gente criou o álbum da família, um álbum com os nomes dos professores da escola, porque se não quando pedimos para dar recado a um professor ou perguntamos se ele veio ontem, o aluno não sabe quem é. Então, vamos associando a foto do professor ao nome dele: com isso aqui não há dificuldade, porque eles lembram o nome do professor e lembram o rosto dele.

A professora Diva detalhou seu trabalho, lamentando seu nível de proficiência na LIBRAS e apontando sua preocupação com o modo como a escola se posiciona diante da condição pedagógica do aluno surdo. Ela expressou sua convicção sobre o modo de operar com o aluno, preparando-o para vida, e identificou diferenças entre sua prática e a de outros colegas de profissão na escola. Também analisou a possibilidade e a necessidade de o professor construir sua prática, mas frisou que o “outro” tem participação intensa no processo de formação. Ela iniciou seu testemunho afirmando que “fui fazendo”, “fui copiando”, “fui colocando na minha sala de aula”, indicando que a prática pedagógica está intrinsecamente relacionada com a complexidade do conhecimento, do fazer e da criação.

Mesmo se referindo à cópia, Diva dedicou atenção à crítica e à análise de procedimentos e abordagens, como formas de criação e recriação da sua prática. Os anos de docência funcionaram como selo de autoridade, respeito e riqueza de experiências pedagógicas, mas também funcionaram como acervo histórico das abordagens e das orientações emanadas pelo IHA. Um exemplo disso apareceu quando ela enumerou elementos presentes em orientações para abordagem educacional que não pressupõe a Língua de Sinais como fator preponderante para o espaço escolar. Isso sinaliza a importância de o processo de formação não ser considerado universal, tendo efeitos previsíveis ou plenamente controláveis. Mesmo na assimilação de práticas, o professor realiza escolhas, recria seu trabalho, mantendo estratégias que ele compreende como eficientes para resolver os dilemas da prática, ainda que sejam escolhas que guardam certa contradição nas bases conceituais sobre a função da linguagem.

Dito isto, não há, então, um modo de ser professor ou uma prescrição para a prática pedagógica que seja regular e plena de sucesso. O que há é um processo plural, porque o que está inscrito no contexto das relações intra e intersubjetivas, requer a

disponibilidade de assumir sempre um certo ineditismo, pelo compromisso com a diversidade e com a diferença. Essas questões, aliadas aos modos diferentes de existir dos professores e dos alunos, asseguram uma tensão entre a *prática pedagógica e o que os professores elegem para analisá-la*. O exame do relato da Professora Selma desvela um modo diferente de análise da prática.

Selma: Eu levo meus alunos para vários lugares: teatro, cinema, eventos no Centro Cultural Banco do Brasil... Eles não têm quem, faça isso com a possibilidade de explicar para eles, o que acontece nesses lugares. Depois, isso serve para eu usar na sala de aula. Também vou a diversos encontros com surdos adultos. Isso me ajuda a melhorar a minha proficiência na LIBRAS. Aprendo várias coisas quando estou com eles. Os surdos adultos também me procuram para perguntar e tirar dúvidas. Acho essa troca muito legal. Fiz o curso básico de LIBRAS, mas depois foi acompanhando surdos e participando com eles de atividades, que fui melhorando.

A Professora Selma contou como expressa seu compromisso com os alunos e se posiciona em relação à responsabilidade com o seu desenvolvimento linguístico e dos seus alunos. Esse desenvolvimento linguístico se entrelaça na sua própria prática pedagógica. Ela constrói uma dialogia nos grupos de surdos adultos, favorecendo um envolvimento que potencializa um conhecimento dos modos e expressões culturais próprias desses sujeitos. Desenvolve potencial profissional deles, mas também contribui para a troca e a circulação de sentidos e significados que não são regularmente acessíveis alunos surdos. Trata-se de um compromisso que organiza as escolhas que Selma faz em relação a sua prática pedagógica. Essa concepção revela um profissional que torna flexível o tempo escolar, formulando arranjos que exigem acordos e disponibilidades não convencionais para a atuação do professor.

Selma: O trabalho com os surdos na escola é difícil, porque alguns professores não aceitam, outros querem ajudar, mas não sabem como.

Então, eu fiz assim: como sou professora da sala de recursos, alguns alunos são da classe especial e outros da Educação de Jovens e Adultos e não sei ensinar LIBRAS. Mas reconheço (por causa da minha experiência com a aprendizagem da LIBRAS) que, o fato dos alunos surdos que não sabiam a LIBRAS, participarem da sala de recursos, foi muito importante, pois eles começaram a aprender só nesse convívio. Depois, eu percebi que podia usar isso para os dois grupos: os que tinham um grau elevado de proficiência de LIBRAS e os alunos de classe especial que ainda não falavam LIBRAS, usavam sinais, mas ainda não era bem uma Língua. Eu acho.

Selma usou as condições do espaço escolar do qual faz parte para criar momentos de interlocução mais efetivos em LIBRAS. Os diferentes níveis de proficiência dos alunos passaram a motivar a elaboração de estratégias, que formula uma rede de expectativas de aprendizagem para alunos surdos de uma turma da EJA e de classe especial – todos eles alunos da mesma sala de recursos–.

Selma: Um dia a professora de História da EJA me pediu para ajudá-la a demonstrar que a História pode ser narrada com diferentes versões. Achei que seria um caminho para trabalhar com os dois grupos de alunos surdos. Conversei com os meus alunos surdos da EJA sobre a possibilidade deles serem contadores de histórias, falei sobre as formas de contar as histórias e o quanto era importante para quem está assistindo compreendê-la através dos recursos que utilizamos. Fizemos um curso no Centro Cultural Banco do Brasil sobre contação de histórias. Atuei como intérprete nesse curso. Nos encontros de sala de recursos discutia com os alunos (os da EJA) as diferenças de um texto usado para narrar um fato, descrever um lugar, caracterizar um personagem, identificar os elementos que estão ou não nos textos ou como as imagens podem ajudar na interpretação da história. Senti a necessidade de separar os planejamentos, embora soubesse que estavam interligados. Fazia atividades para que os alunos compreendessem o trabalho da professora lá da turma comum, mas estava apostando que o trabalho de contação de histórias para os alunos menores (alunos da classe especial do Programa de Educação Bilíngue) fosse repercutir na compreensão sobre as diferentes versões que a História pode assumir (como era o objetivo da professora da EJA).

A professora mostrou cuidado com seu “fazer pedagógico”, organizando estratégias que entrelaçassem os interesses e as necessidades dos alunos com as demandas encaminhadas pelos professores com os quais trabalha. A composição das atividades parece tecer uma rede de intenções pedagógicas que articula condições de desenvolvimento dos alunos para aprender e ensinar entre eles. Selma disse propor e estimular a responsabilidade de compartilhar saberes, enquanto os alunos surdos da EJA contam histórias para os alunos de classe especial, com o objetivo de ampliar o espaço de interlocução em LIBRAS. Isto responde a uma teorização que ela elabora, a partir da reflexão que fez sobre sua experiência de aprendizagem de LIBRAS entre adultos surdos, com os quais ela busca se relacionar fora do espaço escolar. Essa imagem, construída a partir das relações que se travam fora do espaço escolar, parece potencializar outra teorização: a de que a aprendizagem entre pares é potente e deve ir além da oportunidade ou espontaneidade de encontros sociais. Essa teorização deve ser sistematizada e considerada como caminho de realização de uma prática pedagógica, onde o professor cumpre uma presença/ausência no processo de concretização da atividade no espaço escolar.

Selma: A intenção da professora da EJA era mostrar aos alunos que a História não é neutra: quem a narra tem uma opção ou uma posição política e que interfere na narrativa e nos elementos que são destacados. Selecionei uma história que expressa outra versão de uma história que eles já conheciam: “A verdadeira história dos três porquinhos”. Este texto tem a versão contada pela ótica do lobo. Apresentei aos alunos da EJA o livro e conversamos sobre a possibilidade de contar esta história para as crianças surdas da classe especial. Conteí a história em LIBRAS. Li com eles, a cada página explorando as imagens do livro. Fiquei surpresa, pois alguns alunos não acreditaram na possibilidade de aquela história “existir”. Expliquei que era uma “versão”- uma forma de contar a história com outros argumentos, com outros motivos para os fatos. A proposta de contar a história se transformou numa atividade da sala de recursos. Eles tiveram que montar outras imagens para ajudar no momento da

contação da história, organizar e planejar como fazer para atrair a atenção das crianças e usar uma forma de falar (LIBRAS) que os alunos tivessem curiosidade de perguntar ou pedir para contar a história novamente... Foi muito legal, adorei o trabalho, eles também. Agora, percebo o quanto foi importante para os surdos da EJA se preocuparem com os outros alunos que ainda não sabiam (como eles) a LIBRAS, ao invés de ficar criticando o modo deles falarem.

A estratégia de trabalho descrita pela professora Selma mobiliza a análise sobre ampliação discursiva, que ela realiza por meio do diálogo com os seus alunos, para compreensão de mundo que sustente um processo de aprendizagem, acolhendo elementos da própria necessidade e do interesse dos alunos. A discursividade é um elemento que essa professora usa na sua prática pedagógica, planejando junto com seus alunos a construção das atividades e explicitando as intenções que ela, como professora, tinha frente às expectativas de aprendizagem. Sua atitude parece comprometer os alunos nesse mesmo processo. Dessa forma, Selma mostrou ter um modo de compartilhar sua prática negociando os sentidos que as atividades devem assumir em cada contexto escolar (classe especial, sala de recurso e turma comum). Há uma expectativa de que as experiências discursivas apareçam como trabalho endereçado ao ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua, que toma com base a LIBRAS.

A narrativa da professora apresentou vários elementos que alimentam a análise sobre a prática pedagógica para alunos surdos. A importância do envolvimento com o processo de aprendizagem parece sustentar os desdobramentos das ações promovidas pela professora. A mediação que existe entre professor e alunos parece fazer muita diferença. O fato de ser uma professora bilíngue permite que as oportunidades geradas produzam interações diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do espaço de formação continuada para observar e interagir com professores e, por meio dessa interação, discutir sobre os sentidos que os professores de alunos surdos atribuem ao seu fazer docente tornou possível perceber que os professores envolvidos nesse cenário educacional convivem com a necessidade de constituição de um contexto pedagógico bilíngue, que demanda que sejam feitas adaptações no currículo escolar, que tem orientação monolíngue. Tal orientação preferencial se baseia no privilégio da aprendizagem da leitura e da escrita, comprometendo as ações previstas pelo projeto pedagógico voltado para o aluno surdo, e ainda propõe que a Língua Portuguesa seja referência curricular que “sofrerá” a adequação necessária para todos os fins educativos, pelos quais a escola é responsável. Afinal, a Língua Portuguesa, nessa configuração, é a língua de instrução e de interação entre os alunos da escola e é a língua de constituição intelectual e subjetiva dos professores.

A Língua de Sinais assume um lugar curricular de segunda ordem, o que compromete a constituição de um contexto sociolinguístico com a responsabilidade de formar e desenvolver uma prática pedagógica bilíngue. A formação do professor pressupõe a condição de proficiência em duas línguas e os conhecimentos necessários à prática pedagógica para o ensino de segunda língua (para ambos os sujeitos: surdo e ouvinte). Esse é outro aspecto a ser considerado, para os professores participantes da pesquisa, uma vez que poucos são proficientes na LIBRAS e a interação com outros surdos adultos proficientes nesta língua ainda precisa ser incentivada e garantida. Uma política linguística que incorporasse essas constatações poderia auxiliar os professores no desenvolvimento e aprendizagem dessa língua e, conseqüentemente, provocaria desdobramentos nos debates sobre os modos de compreender e agir diante dos dilemas que a prática pedagógica para alunos surdos impõe.

Minhas análises propõem a problematização da Formação Continuada de professores para alunos surdos na realidade da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, contribuindo para o aprofundamento dos debates sobre a temática da Formação Continuada. O *status* conferido à formação do professor nesse trabalho institui outro foco de análise: o que eles ensinam e quais os sentidos que os professores de alunos surdos atribuem ao seu fazer docente. As vozes que emergem dessas questões são referências que inspiraram e conduziram as análises sobre a docência no contexto educacional do surdo.

É importante ressaltar que as narrativas destacadas neste estudo representam o professor não como profeta da transformação, depositário exclusivo de esperança, mas como trâmite do diálogo, meio sensível da alteridade. Um modo possível e fundamental para a existência da democracia e para a realização de sonhos e projetos das crianças e dos jovens surdos. Os encontros com os professores e o desenvolvimento da pesquisa foram experiências formativas para todos nós – professores e pesquisadora–.

Reconheço que não será possível recolher todos os sentidos deste processo de trabalho, mas posso declarar que as experiências insistiram na delicadeza do diálogo e na cumplicidade intelectual e afetiva entre os integrantes de cada subgrupo. Se eu e os professores avançamos no debate, foi porque construímos encontros mensais que, aos poucos, extrapolaram as orientações técnicas, apostando na direção de produzir abertura para o outro e para as experiências ainda inéditas ou aquelas que não encontram apoio nos espaços em que os professores atuavam.

Ainda me indago sobre a expectativa do grupo de professores em relação às orientações objetivas para organização do Programa de Educação Bilíngue. Percebi que esse anseio pairou sobre os primeiros encontros. Não contabilizei as horas nem os minutos que permaneci com a palavra diante do grupo, mas nas transcrições é possível

perceber que, a cada indagação dos professores, faço questionamentos, exponho minha indignação, altero o tom da voz, uso metáforas provocadoras e explico minhas ideias e as elaborações a partir do conhecimento produzido por meio das pesquisas e estudo que realizei.

Foi muito difícil ouvir a minha própria voz e analisá-la com o critério e a amorosidade com que ouvi as vozes dos professores. Diversas vezes tive que lamentar a perda de oportunidades de refletir com os professores sobre determinada questão ou não ter tido tempo nem recursos técnicos e científicos suficientes para aprofundar certos debates com eles. Mas há uma marca que espero ter compartilhado com os professores que participaram dos encontros: a “experiência” de desenvolver um trabalho que se ocupa dos “sentidos” produzidos **na e por meio** da “experiência”, fazendo valer a pena estudar, confundir-se, misturar-se, perder-se, para surpreender-se com o encontro de outra realidade e de outro conhecimento. É assim que ecoa em mim a reflexão de Larrossa (2004) sobre experiência e sentido:

(...) as palavras produzem sentido, criam realidade e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de **nossas palavras**. (LARROSSA, 2004, p.114).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSSA, 2004, p. 122).

Os dois anos de encontros mensais renderam 45 horas de conversas e debates. Reconheço o valor dessa experiência em mim e o modo como esse tempo pode ser eternizado, posto que a “experiência”, no sentido de Larrossa (2004), produz marcas e essas lembranças nos movimentam, nos deslocam e nos transformam. Não expus, neste texto, um conceito sobre formação, nem arrisco esboçá-lo, mas é possível indicar que o processo de formação continuada precisa partir do pressuposto de que os sujeitos envolvidos (formadores e formandos/pesquisador e professores) constroem um espaço/tempo da “experiência”. Dessa forma, para expressar a possibilidade de a formação continuada ser um processo em que *sujeitos da experiência* se encontrem, recorro novamente a Larrossa (2004):

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a imposição (nossa maneira de impormos), nem a pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de expormos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, **mas não se ex-põe**. É incapaz de experiência aquele que a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSSA, 2004, p.124).

Assim, as considerações possíveis sobre esse tempo/espaço formativo se inscrevem provisoriamente no espaço/tempo deste texto. Aguardam um certo “acabamento” formulado pelo leitor, porque esperam produzir o efeito de instigar a elaboração de outras questões. O exame das narrativas dos professores indica a formação continuada como espaço/tempo fundamental para a circulação de sentidos que afetam os discursos que emergem de suas práticas pedagógicas. É nessa relatividade

(espaço/tempo) que, coletivamente, é possível criar modos diferenciados para que professores exponham suas ideias e suas práticas com o propósito de formularem problematizações sobre a realidade da qual participam. O que está em jogo é colocar em pauta o protagonismo do professor no processo e nas ações de Formação Continuada.

As análises sugerem que as relações estabelecidas nas ações de formação devem tomar por base a concepção de conhecimento como uma produção social localizada e elaborada a partir da compreensão de sua própria realidade cultural e histórica. O conhecimento fundado na reflexão das experiências vividas foi tomado como ponto de partida e como *outra* chegada – para o diálogo com o conhecimento já sistematizado—. Os professores, nesse contexto, foram convocados a analisar seus próprios processos de formação continuada. Frequentemente eram envolvidos em ações de formação concebidas apenas como acumulação de cursos, palestras, consultorias e seminários, embora a instituição envolvida, o IHA, demonstrasse preocupação e interesse quanto à formação e desenvolvimento profissional de professores na Educação Especial nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Nesse sentido, a concepção de formação aqui se referia à acumulação de informações, à apropriação de técnicas e à implementação de propostas resultantes de decisões dos especialistas, mesmo que se baseassem em observações e acompanhamentos das atividades dos professores.

A instituição responsável pela orientação das políticas endereçadas à Educação Especial expressa as diretrizes das políticas públicas do Ministério da Educação. O esforço para empreender ações de formação continuada apoia-se na participação dos especialistas da instituição em atividades de pesquisa e envolve também convênios com instituições universitárias, mas o investimento sobre um tratamento analítico da experiência docente e a prática dos professores ainda é escasso.

Entretanto, as narrativas dos professores de alunos surdos, foco desta pesquisa, colocam em evidência a necessidade de investir mais em ações de formação que mobilizem um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. Isso, conseqüentemente, altera as relações entre os participantes das ações de formação. Assim sendo, a clareza das bases do diálogo foi importante para constituir o alicerce do cenário das relações a serem estabelecidas entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, entre supervisora e professores em processo de formação. A clareza favoreceu a compreensão sobre os objetivos relacionados à pesquisa, ao processo de formação e as responsabilidades institucionais. Outro fator importante foi a mobilização constante para a participação nas diferentes etapas desse trabalho de pesquisa, já que, como foi colocado, esse processo, da forma como foi concebido, implicava uma disponibilidade dos professores participantes para expor sua forma de ser e de realizar o seu trabalho.

Nesse sentido, as narrativas também sinalizam a forte exigência do professor de respostas diretas, soluções e fundamentos que justifiquem o seu modo de operar com a prática pedagógica. Uma exigência legítima frente ao contexto político e social igualmente exigente com os professores e com a escola. As cobranças relativas ao registro do acompanhamento, com um sentido de vigilância das práticas desenvolvidas, um patrulhamento das posturas e do discurso adequado ao trabalho, eram sinalizadas pelos professores, como expressa o esclarecimento a seguir:

Silvia: Preciso esclarecer: é porque, por conta da minha outra profissão, eu tenho um vício de relatório. Eu uso esse termo, eu sempre esqueço e uso o termo diagnóstico e sou chamada a atenção, por isso, porque dizem que eu não posso fazer diagnóstico. Porque da mesma forma que eu sou chamada a atenção, eu estou chamando a atenção para isto.

Essa fala de Silvia foi formulada por ela quando, em companhia de outras professoras, analisou a documentação e os registros propostos pela instituição. Nesse espaço de interlocução foi possível relatar a experiência e expressar o movimento que é exercido sobre o professor. Dessa forma, é como se houvesse algo que você pode pensar, mas sobre o qual não deve falar. É uma questão ética, como também são o modo e os saberes em jogo na atividade docente ou os sentidos construídos nas teorizações formuladas pelos professores. Não se trata de julgar se os conceitos são coerentes ou não: o que importa é indicar como os sentidos circulam, com a autorização ou sob a censura do outro. Há um jogo de forças atuando para moldar os discursos dos professores, mas também há uma força interior, composta por seus saberes, sua história de vida e seu modo de ser profissional, que emergem quando um espaço para análises e problematizações se abre.

Nesse sentido, os processos e as ações formativas não são neutros: sugerem e sustentam, no seu modo de conduzir, os sentidos do trabalho do professor e uma construção silenciosa do valor político da atividade docente. Na reflexão sobre o contexto da Educação de Surdos, isso pode significar a compreensão da atividade do professor de crianças surdas como uma prescrição de outros profissionais, mesmo que esses “outros” sejam pares e interlocutores de profissão. Além disso, o exame crítico das práticas pedagógicas, criação e recondução de propostas para Educação Bilíngue para Surdos ficam restritos aos cenários específicos de estudos sobre a LIBRAS e pouco explorados nos debates mais amplos sobre as necessidades de investimento que este tipo de educação exige.

A forma como o processo e as ações de Formação Continuada dialogam com a prática docente podem autorizar ou legitimar uma prática ou proporcionar aos professores a formulação de proposições e conhecimentos que alimentem a

possibilidade de a escola se constituir como um espaço de coletividade. Desse modo, o trabalho coletivo entre professores é um modo potente de organização e ação de processos formativos. No contexto em questão, a formação de professores faz circular sentidos que afetam os discursos que emergem da prática pedagógica desses profissionais, principalmente para o desenvolvimento do debate sobre a proposta de Educação Bilíngue para surdos, pois a consciência da necessidade surge com o problema e a tentativa de resolvê-lo.

Assim sendo, precisam fazer parte do processo de Formação Continuada (em Serviço): a proposição dos professores a respeito da sua formação bilíngue; a forma como a escola se organiza para receber os alunos surdos; as expressões das questões que emergem no currículo a partir da orientação de uma abordagem bilíngue e o modo como os professores constroem suas práticas pedagógicas. Esses elementos podem constituir um referencial para a formação inicial de professores para a Educação Básica e alimentar outros espaços formativos para profissionais na Educação de Surdos.

Afinal, nos encontros com professores, percebia nas vozes (silenciosas) que, no processo formativo, **eu vou compreendendo melhor o meu trabalho e, ao fazê-lo, eu vou elaborando melhor (ou refinando mais) os meus conceitos e, conseqüentemente, vou adaptando meu discurso para expressar melhor o meu pensamento e, por outro lado, também vou percebendo melhor (ou mais) a minha realidade ou vou percebendo os problemas por outros ângulos.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAYER, O.H. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BENTES, J. A.de O. **Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais**. São Carlos (SP): UFSCAR, Tese de Doutorado, 2010.
- BLANCO, L. **Lembranças do vivido: a Educação Especial no Município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2010, no prelo.
- BLOISE, M. L. **Educação Especial no Currículo da Graduação em Pedagogia**. Centro de Especialização Lato Sensu em Educação Especial – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem – CRDA, São Paulo. 2010.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Decreto 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Dispõe sobre a Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 2001.
- BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educar na Diversidade. Material de Formação Docente**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2005.
- BRASIL. **Lei Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, Brasília, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critério básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução Nº 4. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. 2 de Outubro de 2009.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: SEESP, 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **O INES e a educação de surdos no Brasil. Aspecto da trajetória do Instituto Nacional de educação de Surdos em seu percurso de 150 anos.** Rio de Janeiro: INES, vol.1, dez. 2007.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para a educação do aluno com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998

CONTRERAS, J. **La investigación en la acción. Cuadernos de Pedagogia:** abril, 2004, p. 7-19.

CONTRERAS, J. **Autonomia dos Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, A. M. **A história e os desafios vivenciados pelos para implementação de uma proposta bilíngue na Educação de Surdos nas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Instituto Helena Antipoff- Fórum de Educação de Surdos, 2008)

CUNHA, M. I. Lugares de Formação: Tensões entre a academia e o trabalho docente. IN.: DALBEN, A. DINIZ; J. LEAL L. SANTOS, L. (org.) **Coleções Didática e Prática de Ensino.** Belo Horizonte : Autêntica, 2010. p.129

CUNHA, M.de F.G. **Instituto Helena Antipoff 25 anos de história 1974-1999.** Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação. 2000.

DALBEN, A. I. L. F. **Concepções de Formação Continuada de Professores. Anais Fórum Permanente de Formação Continuada de Professores.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, J. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais.** Cadernos CEDES vol.19 n.46 Campinas Set. 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: os saberes necessário para a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997

GARCIA, C.M. **Formação de Professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. **Cartografias do trabalho docente: apontamentos para uma epistemologia da prática pedagógica.** Campinas, Mercado de Letras, 1998.

GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GROSJEAN, F. **Life with two languages.** Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 1982.

GROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

JANNUZZI, G.de M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

LACERDA, C. B. F. **A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico.** Caxambu: 23ª Reunião ANPED, 2000.

- LARROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência IN.: GERALDI, C. M. G. RIOLFI, C. GARCIA, M. F. **Escola Viva - Elementos para a construção de uma educação de qualidade social.** Campinas (SP): Mercado Das Letras, 2004.
- NEVES, Fátima Maria. **O método lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889).** 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.
- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto-Portugal: Porto, 1999.
- _____. **Vida de professores.** 2. ed. Porto-Portugal: Porto, 2000.
- NÓVOA, A. **O regresso dos professores.** Pinhais (PR): Melo.2011.
- PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Portfólio** – Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro: Departamento Geral de Educação, 2004.
- QUADROS, R. M e PERLIN, G. (orgs) **Estudos surdos. II.** Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.
- QUADROS, R.M.; SOUZA CAMPELLO, A.R. A Constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. In.: VIEIRA-MACHADO, L.M. da C. LOPES. M.C. (orgs.) **Educação de surdos: políticas, línguas de sinais, comunidade e cultura surda.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010
- ROCHA, S. **O INES e a Educação de surdos no Brasil.** Rio de Janeiro: INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2007
- SACRISTÁN, J.Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In.: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor.** Lisboa: Porto. 2000.
- SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos histórico e teórico do problema no texto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação São Paulo:Universidade Estadual de São Paulo, nº 40, jan./abr. 2009.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto alegre: Mediação, 1998.
- _____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del currículo.** 3.ed. Madrid: Morata, 1991.
- TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação 2000, n.13, p. 5-24.
- THOMA, A. S. LOPES, M. C. (orgs.:) **A Invenção da surdez II.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.
- UNESCO. **Conferência Mundial de Educação Especial.** Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

VIEIRA_MACHADO, L. M. da C. Ser bilíngue: estratégia de sobrevivência dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea. IN: LOPES, M.C.; VIEIRA_MACHADO, L. M. da C. (orgs.) **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul (SC): EDUNISC, 2010. p.48-65.

PROJETO

I - IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO:

a) Tema/ Título:

I FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

b) Órgão Responsável:

Secretaria Municipal de Educação

Instituto Helena Antipoff

c) Justificativa:

O Instituto Helena Antipoff está organizando o “I Fórum de Educação de Surdos”, tendo como objetivo favorecer reflexões sobre a prática pedagógica dos professores no contexto da Educação Bilíngüe. O Fórum será realizado no Auditório do Instituto Helena Antipoff - Rua Mata Machado, 15 - Maracanã, em três momentos: abertura em 26 de maio de 2008 e mais dois encontros programados para os dias 23 de junho e 21 de julho do ano corrente.

Para ministrarem as palestras serão convidados:

- Professora Micheli Aciolly, graduada em Psicologia e Pós- graduada em Psicopedagogia, profissional com vasta experiência em Educação Especial, que abordará o tema “Educação de Surdos na Política Pública da SME/RJ”, cujo enfoque da apresentação será a história e os desafios vivenciados pelos surdos brasileiros ;

- Professora Elisa de Fátima Cardoso B. de Magalhães, graduada em História e Mestre em Educação, profissional com enorme experiência na Educação Especial, atualmente desenvolve pesquisa no Centro de Referência em Educação Especial. Sua apresentação contextualizará a Educação Especial em que está inserida a surdez;

Outros profissionais importantes para o desenvolvimento dos objetivos deste encontro são os intérpretes de Língua de Sinais, que possibilitarão a compreensão e a fluência de interlocução entre surdos e ouvintes. Instrutores Surdos também fazem parte do cronograma de atividades do Fórum. O

Instrutor Marcus Vinícius Pinheiro e Bruno Ferreira Abrahão apresentarão questões que orientam as práticas pedagógicas no cotidiano de um projeto de Educação Bilíngüe.

Durante o Fórum serão realizadas discussões e debates sobre temáticas que inspiram e inquietam a atuação profissional do professor. Teremos apresentação das trajetórias vividas pelos alunos surdos em nossas Escolas, enfocando projetos realizados; apresentações culturais de alunos da rede; depoimentos de surdos, profissionais e responsáveis que estão envolvidos nas relações de ensino com alunos surdos; apresentação de painéis promovendo várias reflexões sobre a prática pedagógica do professor em sala de aula num contexto bilíngüe de educação, com a participação de professores que atuam em Classes Especiais, Salas de Recurso e de Educadores Surdos.

O objetivo deste Fórum é possibilitar reflexões sobre a prática pedagógica dos professores em sala de aula com alunos surdos a fim de fomentar ações e reflexões sobre a necessidade de construção coletiva de um programa bilíngüe que contemple uma educação inclusiva.

Com a apresentação deste Fórum, a equipe do Instituto Helena Antipoff tem a expectativa de propiciar também a realização de uma análise crítica-reflexiva da prática vivenciada, durante muitos anos, enfocando uma nova postura de qualidade aos professores que atuam nesta área.

d) Objetivo:

- Promover espaço para desenvolvimento de estudos, reflexões e trocas que permitam transformações nas práticas escolares.

e) Público Alvo:

- 200 professores que atuam nas Classes Especiais, Salas de Recurso, Turma Regulares com alunos Surdos integrados, professores Itinerantes, Coordenadores Pedagógicos, Diretores de Escola e profissionais envolvidos em áreas afins.

Obs: Os professores participarão do Fórum dentro do seu horário de trabalho.

f) Horários e período de Realização:

Data: 26 de maio, 23 de junho e 21 de julho de 2008.

Horários: De 8h às 12h e de 13h as 17h

g) Local de Realização:

Auditório do Instituto Helena Antipoff_ SME/RJ_ R. Mata Machado, 15- Maracanã.

h) Palestrantes:

- Micheli Aciolly- “ Educação de Surdos na Política Pública da SME/RJ- Histórias e Desafios I”
- Elisa Magalhães- “ Educação de Surdos na Política Pública da SME/RJ- Histórias e Desafios II”
- Marcus Vinícius Pinheiro- Práticas Pedagógicas e Educação de Surdos
- Bruno Ferreira Abrahão- Práticas Pedagógicas e Educação de Surdos
- Monica Astuto – Práticas Pedagógicas e Educação de Surdos

i) Organizadores do Fórum: Professores do Subgrupo “Ações Formativas” (PROFESSORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – RJ)

II – Ações:

- Realização de palestras para professores, com coffee break, tipo 3, para os participantes em cada horário;
- Realização de Mesas- Redondas com a participação de professores Surdos e Ouvintes e de ex- alunos Surdos da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro;
- Apresentações Culturais realizadas por alunos Surdos da SME/RJ.