

FORMAÇÃO DO PROFESSOR, INCLUSÃO EDUCATIVA: UMA REFLEXÃO CENTRADA NO ALUNO SURDO

*Maria José Oliveira Duboc**

RESUMO — *Baseado nos fundamentos da inclusão educacional, o presente artigo busca destacar a importância da formação do professor na escolarização dos alunos surdos. O tema faz parte de uma série de discussões que está sendo travada em torno do redimensionamento da educação especial e busca reforçar o debate sobre a importância de se compreender a especificidade dos alunos surdos, sua identidade singular e forma própria de assimilar e expressar o mundo.*

PALAVRAS-CHAVE: *Formação do professor; Inclusão; Aluno surdo.*

Não é a surdez que define o destino das pessoas mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez.

Vygotsky

APRESENTAÇÃO

As pesquisas e discussões sobre o desempenho dos professores, presentes nos meios educacionais, evidenciam a busca constante, de respostas às questões que cotidianamente lhes são colocadas. Por se referirem à existência concreta das pessoas e de grupos sociais diferenciados, marcadas no tempo espaço, não se pode pretender respostas simplistas, principalmente quando associada à problemática da inclusão educativa.

Estas constatações tornaram-se emblemáticos de um ciclo que, aliado a minha trajetória como professora, as reflexões efetivadas no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação do Professor/NUFOP/UEFS, os estudos desenvolvidos principalmente, no âmbito do Mestrado de Educação Especial, realizado na UEFS através de convênio com o Centro Latino Americano de

* Prof. Assistente. (DEDU/UEFS). E-mail: mariaduboc@ig.com.br
Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Educação. Tel./Fax (75) 3224-8084 - BR 116 – KM 03, Campus - Feira de Santana/BA – CEP 44031-460. E-mail: edu@uefs.br

Educação Especial/CELAEE/Cuba, têm respaldado a minha compreensão da formação do professor e da inclusão educativa.

Não posso deixar de reconhecer, contudo, os limites da inclusão educativa levando em consideração tão somente o papel do professor. Vale lembrar que os incluídos vivenciam um conjunto de experiências sociais e culturais que lhes asseguram larga vantagem em relação ao trabalho escolar. Não é por acaso que permanecem na escola, melhor se comunicam, têm melhor aparência, dominam mais conhecimentos e apresentam atitudes e comportamentos necessários ao mundo produtivo.

No quadro dessas reflexões, que se insere o presente artigo, indo de encontro a uma escola pautada na inculcação de preconceitos e que vem referendado a existência de grupos invisíveis e silenciados. Volto-me assim, para uma escola que valoriza a diversidade da população, sobretudo, uma população que, historicamente, vem sendo alijada dos direitos civis, sociais e humanos como é o caso das pessoas surdas.

Nesse sentido, organizo o presente trabalho discutindo em primeiro lugar, a inclusão educativa e suas implicações para o professor; em segundo lugar, focalizo configurações do processo de escolarização dos surdos e, em seguida, recorro à literatura para destacar algumas proposições sobre a temática da formação docente no que diz respeito à escolarização do aluno surdo. Ao final, apresento conclusões provisórias, na perspectiva de estimular novos estudos que permitam avançar o conhecimento sobre a formação do professor e a escolarização dos sujeitos que freqüentam o espaço escolar na sua diferença e especificidade.

A INCLUSÃO EDUCATIVA: IMPLICAÇÕES PARA OS PROFESSORES

A garantia de uma escola que eduque de fato, crianças, jovens e adultos, superando não só os efeitos da retenção e evasão, mas que lhes assegure o acesso ao mundo do conhecimento e o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã permitindo-lhes enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, tem sido um dos maiores desafios para os países na atualidade.

Embora tenha ocorrido no Brasil à implementação de um conjunto de medidas no terreno educacional, provocando alterações profundas no funcionamento dos sistemas de ensino, os resultados apresentados ainda são preocupantes. Estudos desenvolvidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (UNESCO, 2003), revelam que cerca de 41% das crianças não conseguem concluir os oito anos do Ensino Fundamental. Outro aspecto destacado, além do elevado percentual de “desistentes” da vida escolar, é a qualidade da aprendizagem dos alunos expressa na incapacidade de ler um simples bilhete.

O fato de pessoas terem o direito de estar na escola foi um avanço. Graças a isso o trabalho infantil diminuiu nos últimos anos, a população em geral começou a perceber que tinha outras garantias: como a de ir ao posto de saúde, denunciar a violência doméstica ou o abuso sexual. Agora o desafio é fazer com que os alunos aprendam.

No caso dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, os dados são imprecisos. Segundo o MEC (2004) são em torno de seis milhões em idade escolar, e apenas cinquenta e cinco mil têm atendimento. Desses, 31 825 surdos estão matriculados no Ensino Fundamental e só 899 chegam ao ensino médio. O que vale dizer que uma parcela significativa vai sendo deixada de lado ao longo do percurso da escolarização, resultado de um processo de seletividade, exclusão, marginalização e negação de direitos.

Assim, **a escola para todos** vive uma crise, uma vez que, em muitas situações não consegue cumprir o seu papel de agente de integração social e de emancipação, porque não produz a mobilidade social aguardada por muitos sujeitos para quem a escolarização constitui a melhor ferramenta de que poderia dispor para se apropriar de conhecimentos necessários à participação mais efetiva na vida em sociedade.

Tomar consciência dessa realidade implica buscar meios e estratégias de valorização dos percursos e experiências dos alunos, abandonando a idéia mítica de aluno-ideal, sobre a qual as atenções têm sido dirigidas ao longo da história.

Contraopondo essa idéia está o projeto de uma escola inscrita no movimento transformador da educação e da sociedade

como um todo, pautada no princípio defendido pela Declaração de Salamanca:

todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (CONFERÊNCIA MUNDIAL, 1997,p 61)

A inclusão é considerada assim, como modalidade educativa que envolve todos os membros da instituição no processo de atendimento à diversidade de alunos. Como implicação, requer o reconhecimento da igualdade, de valores, de direitos e de atitudes que reflitam coerência entre o que se diz se faz. Em outras palavras, requer que as escolas se modifiquem para receber os alunos em classes regulares, independentemente das condições intelectuais, físicas, sociais e culturais. Enfim, de todos que estão em busca de desenvolvimento.

Tendo em vista a perspectiva da ampliação efetiva do acesso e de permanência de toda e qualquer criança na escola, pretendo abordar, neste estudo, a educação dos surdos, principalmente pelas dificuldades impostas no seu processo de escolarização marcadas pelo não compartilhamento da língua do ouvinte e quase sempre, num clima de estranhamento no qual uniformemente são ensinados conteúdos, comportamentos e posturas.

Assim, a incorporação dos processos vivenciados pelos diferentes grupos sociais é exigência que está posta para a formação do professor, principalmente na perspectiva da educação inclusiva. Integra essa nova realidade a garantia de uma formação inicial e continuada para os professores como condição imposta por uma sociedade que, cada vez mais, se refaz em novos patamares de conhecimento do saber escolar, de formas de convivência, de relações de trabalho e de valores sociais.

A ESCOLARIZAÇÃO DO SURDO: O QUE SE PRETENDE?

Ao tratar da escolarização dos surdos importa, inicialmente, destacar que tais sujeitos fazem parte de uma população que, por muitos anos, permaneceu à parte do convívio social, ou quando muito, limitado no âmbito do assistencialismo ou da filantropia quase sempre amparada pelo olhar médico.

O enfoque clínico só perdeu força graças aos acontecimentos dos últimos 50 anos, (desenvolvimento científico, fortalecimento de idéias democráticas e as formulações de políticas em diversos setores), que cederam espaço para outras formas de se compreender a problemática. A partir de então, o campo conceitual e de abordagem foram modificados, passando a transitar no âmbito educativo. Vale destacar que devido as necessidades particulares de comunicação, a educação dos surdos, historicamente, tem sido marcada pela disputa lingüística entre os defensores da sua oralização e os que defendem o uso do sistema de representação próprio: a língua de sinais.

Na presente reflexão, pretendo contrariar as orientações anteriormente esboçadas pela cientificidade que, ao centrar o discurso na deficiência e na neutralidade bem como no círculo vicioso de uma ou outra língua, deixou de lado as questões da identidade, da diferença, da alteridade e de uma existência complexa, elementos esses importantes na superação do estigma sofrido pelas pessoas surdas.

Ao falar em identidade, o pressuposto é de romper com o princípio de permanência, do idêntico que em nossa tradição, em muitos momentos, foi responsável por práticas sociais rotineiras e reprodutoras do já produzido. A idéia é ir ao encontro da compreensão que se tem do eu, dos pensamentos e da emoção consciente sobre quem realmente somos. Significa dizer que: "as posições que assumimos e com os quais nos identificamos constituem nossa identidade"(WOODWARD, 2000 p.55).

A busca da identidade remete para o surdo, individualmente ou em grupo, a questão do reconhecimento e de ser reconhecido. O que implica entender que a identidade não é construída no vazio, mas se forma no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes. Pressupõe, assim, a dimensão

do outro e por ser uma categoria social e relacional, ela se constrói a partir de experiências comuns que se defrontam e confrontam entre si.

Para Skliar (1999), um dos elementos a se evidenciar nessa identidade é situá-la no mesmo patamar de importância da educação das minorias que passam a competir pela conquista de um mesmo espaço social. Contudo, é preciso considerar que esse processo implica construir a identidade em dupla dimensão: a de se perceber semelhante aos outros, e ao mesmo tempo afirmar a diferença enquanto indivíduo pertencente a um grupo.

Identidade e diferença são duas categorias intrinsecamente relacionadas na análise dos surdos. A identidade da pessoa surda como tal (quer dizer não como ouvinte deficitário, mas como alguém intrinsecamente diferente do ouvinte) deve ser o ponto de partida para pensar e investigar social e pedagogicamente a área da surdez (BEHARES, 2000, p.3).

Se a questão da identidade é fundamental para a compreensão da pessoa humana, no caso da pessoa surda, a diferença -não escutar - não pode ser o único traço capaz de identificá-la. Nesse sentido, o questionamento de Bueno se impõe: “Será que a surdez é suficiente para identificarmos dois sujeitos como uma mulher, negra, pobre, latino-americana, vivendo em pequena localidade rural e surda e um homem, branco rico e surdo vivendo em metrópole e surdo?” (BUENO, 1998, p. 44).

Significa dizer que não se pode considerar uma única identidade surda explicitada a partir desse traço padronizado e universal, mas sim como formas plurais, dinâmicas, formadas e transformadas continuamente através das quais são representadas nos diferentes espaços sociais. Uma particularidade importante do surdo é a que se refere a uma forma de ser e estar da pessoa em relação ao mundo em que vive e atua. Remetendos, necessariamente tanto a problemas políticos como educativos.

Contudo, a maneira como é considerada essa questão tem deixado de lado os conflitos, às contradições e exploração a que as classes hegemônicas têm submetido as minorias. A

identidade e a diferença devem ser vistas em relação a algo, não de forma neutra. São diferenças políticas, não simplesmente lingüísticas e formais, mas diferenças a partir de relações de poder estruturais e globais que não devem ser minimizadas (MCLAREN, 1997).

Por essa ótica, é importante lembrar que o aluno surdo, ao defrontar-se com o mundo da escola, é submetido aos mecanismos postos por relações estabelecidas pelo ouvinte que engendra condições e, muitas vezes, nega a condição do ser surdo não atendendo às suas necessidades mais elementares, cerceando-lhe as oportunidades para o desenvolvimento e o fortalecimento de sua identidade pessoal.

Eu diria que tudo isso nos traz como questão fundamental a possibilidade do exercício da alteridade, não só no sentido que comumente vem sendo dado de provocar alterações, mas de construir relações com o outro, o que supõe, o convívio da diferença. Nesse convívio, os surdos autoproduzem significados que lhes permitem entender de que é diferente. Essa diferença, contraditoriamente, só pode ser afirmada e vivida como tal, ao supor igualdade e reciprocidade. Daí a importância de preservar o direito da pessoa surda de se desenvolver, através de sua inserção em experiências condizentes com a heterogeneidade dos processos humanos Vygotsky (1995).

PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATENDER O ALUNO SURDO

As preocupações anteriormente explicitadas fazem com que se considere o papel do professor no processo inclusivista. Pois é ele que vai viabilizar na sala de aula as condições adequadas para atender a todos os alunos em suas necessidades e peculiaridades e, mais que isso, contribuir para o seu desenvolvimento a fim de que possam participar, efetivamente, em todas as instâncias de convívio social.

Contudo, abordar a formação do professor, baseada nessa perspectiva, é uma tarefa complexa, até porque se trata de, entre outros aspectos, fazer a articulação entre as dimensões da individualidade e da diversidade dos alunos que compõem a sala de aula.

Acredito não ser possível pensar a formação de professores para alunos surdos de forma isolada; ao contrário, importa considerá-la integrada à formação do professor em geral, portanto, sujeita às discussões que ocorrem nas várias esferas da sociedade. Essas discussões não dicotimizam a educação especial da educação geral, ao contrário, buscam uma nova institucionalização para a formação do professor e um novo papel para o Estado e para a sociedade civil face à realidade instaurada.

Por conta disso, considerando as propostas desencadeadas mundialmente, Guijaro (1997) mostra a necessidade de se repensar a escola, a aprendizagem e a formação do professor para atender à diversidade. Tendo como referência o trabalho que desenvolveu em Cuba, propõe que se promovam experiências de investigação – ação, nas quais se possam colocar em prática as formas diferentes de atendimento às Necessidades Educativas Especiais. Nesse sentido, devem ser considerados os conceitos estudados nos programas de todas as disciplinas e atividades curriculares do curso sem jamais se priorizar qualquer disciplina.

Sustentado na teoria Vygotskyana, o estudo referido enfatiza que o professor deve ser preparado para atender o desenvolvimento dos alunos, o ritmo de aprendizagem de cada um e com a clareza do seu papel de educar e desenvolver a todos. Nesse sentido, destaca a importância da avaliação educativa como um processo contínuo e permanente das particularidades positivas e negativas dos alunos, a fim de se organizar estratégias, empregando procedimentos metodológicos para o grupo e/ou para o aluno individualmente, visando atender e superar, assim, as dificuldades detectadas.

Essa proposta, contudo, não deve ser tomada de modo ingênuo, mas, considerada a partir do entendimento que a aprendizagem supõe a ação do outro e acontece com o outro e, assim sendo, é preciso que a formação do professor lhe assegure as condições de mediar processos “edificadores e equilibradores,” Vygotsky (1998) para o desenvolvimento da criança.

Nóvoa (1995), por outro lado, ao mostrar em seus estudos que a escola é um local por excelência para realização dessa

formação, alimenta a expectativa de que é possível encontrar elos entre o conhecimento escolar e os conhecimentos que o professor traz da sua formação acadêmica, beneficiando melhor os alunos surdos.

Skliar, cujos trabalhos na área da surdez têm sido uma referência no Brasil, ao tratar da formação do professor, ressalta a dimensão política dessa formação. Política compreendida como relação de poder e conhecimento que deve estar contemplada, não só na proposta pedagógica, mas além dela. Ele propõe ruptura com o modelo vigente caracterizado “como positivista ahistórico e despolidizado” (SKLIAR,1997,p.7) e defende uma ressignificação da escola como espaço de fronteira e onde diferentes identidades possam conviver.

Na formação do professor para a educação de surdos, em relação a uma escola inclusiva, ele considera relevante, em primeiro lugar, os significados políticos que circulam sobre a surdez e os surdos presentes nas escolas. Considera, também, a “questão da língua dos sinais, as identidades, a comunidade, a cultura e o acesso dos surdos às segundas línguas” (SKLIAR, 2000, p. 162).

O foco de abordagem de Skliar é bastante pertinente numa sociedade como a brasileira, em que as políticas educacionais não têm sido capazes de impedir/ dificultar os mecanismos de exclusão existentes. Lembrando autores como Gentil (1994), torna-se urgente uma reeleitura dos debates empreendidos na década de 80, voltados para a democratização do ensino, em que o cerne da educação era a pessoa e não o capital.

Nessa perspectiva, impõe-se um projeto coletivo que aglutine os interesses das pessoas com Necessidades Educativas Especiais/ NEE; que a diferença seja valorizada como elemento significativo, e que a existência de percursos diferente dos alunos não sejam fator impeditivo da aprendizagem e do desenvolvimento dos mesmos.

Assim, a formação do professor, que tem como preocupação essas questões, deve compreender a história dos sujeitos surdos; as restrições sociais, familiares e escolares a que sempre foram submetidos, os nexos políticos com a sociedade e as formas de constituição do saber escolar, resgatando a

educação como um bem social e ao terem acesso a um ensino de qualidade saiam da condição marginal e melhorem suas condições de vida.

As argumentações, tanto de Guijaro como de Skliar, são muito úteis no enfrentamento das dificuldades teórico-metodológicas e práticas, que precisam ser superadas, na difícil construção de uma escola inclusiva. De igual modo, a análise das experiências concretas nas escolas poderá possibilitar uma melhor compreensão dessa formação.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

As discussões desenvolvidas no presente artigo deixam claro que não é possível se ater à tradição de formar professores “especialistas” para alunos surdos: importa que esses profissionais detenham sólida fundamentação teórica e prática que lhes permita identificar as dificuldades comuns dos alunos, visando eliminar as barreiras próprias de suas relações na escola.

Outro aspecto a ser destacado é que esse profissional tenha condições de realizar reflexões e questionamentos sobre a sua prática, enfatizando o trabalho coletivo em detrimento do individualista e, acima de tudo, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, refletindo, planejando e assumindo a responsabilidade de estar formando homens e mulheres. Significa que a escola precisa mudar institucionalmente, para que o professor possa entendê-la, não só como local onde ele ensina, mas onde também aprende, como lembra muito bem Nóvoa (1995).

A incorporação desse olhar para a formação do educador é uma tentativa de responder as demandas dos estudantes que têm vivido uma trajetória escolar de insucesso. Certamente, essa experiência será mais rica, e simultaneamente, mais conflituosa na medida em que pressupõe o fortalecimento da identidade de um grupo discriminado em virtude de toda uma problemática histórica de dominação e segregação.

No processo de caminhar em direção de proposições que melhor dêem conta das complexidades individuais e coletivas dos alunos surdos na perspectiva inclusivista, defendo, assim, a necessidade da formação do professor, tanto inicial como

continuada que o fundamente pedagogicamente para atender a diversidade.

Em outras palavras, destaco a importância de professores que acolhem cada aluno, surdo ou ouvinte, livres de preconceitos e comprometidos politicamente com a função cultural e social de construir conhecimentos e reconhecer a plenitude do desenvolvimento humano, a despeito de suas diferenças.

THE TEACHER FORMATION AND THE EDUCATIONAL INCLUSION: A REFLECTION UPON THE DEAF STUDENT

***ABSTRACT** — This text, which is based upon the foundations of educational inclusion, aims at emphasizing the teacher formation concerning the educational development of deaf-and-dumb students. This theme is part of a series of discussions which has been held around the restructuring of special education and it strengthens the debate about the importance of understanding the deaf students' singularity, their particular condition as well as their own way of assimilating and expressing the world.*

KEY WORDS: *Teacher formation; Inclusion; Deaf students.*

REFERÊNCIAS

BEHARES, Luis Ernesto. **Novas correntes na educação do surdo:** dos enfoques clínicos aos culturais. Santa Maria: UFSM, 2000.

BUENO, Geraldo Silveira. Surdez, linguagem e cultura. In: A NOVA LDB e as necessidades educativas especiais. Campinas: UNICAMP, 1998. (CADERNOS CEDES 46).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA DE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA PARA AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Salamanca, Espanha, Brasília: CORDE 1997.

GUIJARO, Rosa Blanco. Nueva conceptualización de la educación especial y perspectivas de futuro en el marco de los acuerdos internacionales. Cuba: 1997.(Mimeo).

_____. **Que es integracion escolar?** In: PONNENCIA CONGRESSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2. 1998, Habana, Cuba.

MEC . **Política Nacional de Educação Especial**, Brasília; SEESP, 2004.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez,1997.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: realidades e perspectivas .Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Codex. 1995.

NÚRIA, Ilian Romeu. **Educação especial**: passado presente e futuro. Espanha: Yerba Murcia, 1992.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico- cultural da educação. .Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia, *In. Neoliberalismo qualidade total*. Rio de Janeiro: Petrópolis 1994.

SKLIAR, Carlos B (Org.) **Educação e exclusão**: abordagem sócio antropológica da educação especial. Porto Alegre: Média, 1997.

_____. (Org.) **Atualidades da educação bilingüe para surdos**, Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR. Carlos Bernardo. **A formação de professores (surdos e ouvintes) desde a perspectiva da diferença**, In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10. 2000, Rio de Janeiro, *Anais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

UNESCO e organização para a cooperação e desenvolvimento.**Veja**, São Paulo, n. 9, julho 2003.

VYGOTSKY. L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____.**Obras Completas**: fundamentos de defectologia. Habana: Editorial Pueblo Y Educación. 1995. *Tomo 5*

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórico e conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva de estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

Sitientibus, Feira de Santana, n.31, p.119-130, jul./dez. 2004