

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS: OS DISPOSITIVOS PARA GARANTIR AS PRÁTICAS DISCURSIVAS VIGENTES

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado – UFES

luczarina@yahoo.com.br

Resumo: Este ensaio tem como objetivo pensar sobre as questões políticas que sinalizam para uma formação de professores de surdos que condiz com as práticas discursivas sobre surdos, surdez e sobre a inclusão que é vigente na época em que se situa. Também quer localizar as questões políticas relacionadas a perspectiva de sujeito e o papel do Estado nesse processo de concepção social. Para tal análise escolhi algumas propostas de formação do MEC para o professor especialista e também algumas realizadas aqui no estado do Espírito Santo, mostrando a trajetória de mudanças de concepções e mudanças de discursos sobre a educação de surdos nas formações de professores.

Palavras-chave: formação de professores de surdos; professores bilíngües; práticas e políticas educacionais

INTRODUÇÃO

Há uma luta constante por uma educação que ressalte a diferença surda, marcando assim a sua identidade, e essa luta é o mote dos movimentos surdos. Porém, o Estado como regulador das práticas educativas, sempre criou conjunto de regras para a escola no sentido de que fosse garantido a educação dos surdos de acordo com o pensamento vigente. E a formação dos professores de surdos, acaba por acompanhar esse processo pois o mesmo deve ser o agente da norma mais importante nesse processo discursivo vigente.

A busca pela forma política e cultural de representação dos surdos sempre foi intensa e é parte dos movimentos sociais das pessoas surdas. O Estado como regulador dessas políticas, hoje une ao seu governo reivindicações desses movimentos sociais dos surdos.

Então como pensar os movimentos de formação de professores na história da educação de surdos, no Estado do Espírito Santo que há tão pouco tempo, tem aceitado a idéia de uma educação bilíngüe, muito mais por força de lei, decretos e determinação governamental? A idéia de educação inclusiva foi chegando ao Estado do Espírito Santo trazendo a educação bilíngüe no discurso, até mesmo como forma de controle dos

movimentos surdos que assolavam todo o país em prol do respeito ao uso da língua de sinais na escola. ⁱ

Antes de situar as políticas de formação de professores de surdos, vale a pena pontuar o processo histórico em que a mesma vem sendo constituída. Há aí, ranhuras por saber, entrelugares, proposições que se movem em momentos históricos diferenciados.

A QUESTÃO DO ORALISMO E DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

É impossível não relacionar a formação de professores de surdos aos movimentos surdos e as políticas nacionais. Vamos começar dialogando com as questões surdas no processo de constituição do que se pensa a formação desses professores de surdos.

Historicamente os surdos foram considerados “aleijados do signo” (Benvenuto, 2005, p.232) e por isso, o acesso ao universo humano definido pela comunicação fica vedado, apesar de estar em maior ou menor grau de integração na sociedade. De acordo com Benvenuto (2005, p. 232):

Se por um lado a linguagem é o único signo que mostra que há pensamento latente no corpo e se, por outro, é encontrada somente no homem, outorgar o estatuto de língua aos signos que os surdos criam para entrar em comunicação permitirá situa-los entre os seres humanos.

O abade l'Épée, inspirado em um encontro com duas irmãs gêmeas surdas e mudas, no século XVIII escrevia: “*O interesse que a Religião e a humanidade me inspiram por uma classe verdadeiramente infeliz de homens semelhantes a nós, mas reduzidos em certa medida à condição de animais, até que não trabalhemos para tirá-los das espessas trevas na que estão sepultados, me impõe uma obrigação indispensável de ir em seu auxílio, tanto quanto me seja possível*”ⁱⁱ (l'Épée, 1784, apud BENVENUTO, 2005, p. 233).

Diante dessa inspiração, o abade fundou as bases do ensino bilíngüe, valorizando sobretudo o francês escrito. O método do abade ia do francês escrito ao oral, uma experiência contrária ao que vinha ocorrendo.

Com o tempo, a natureza humana só poderia ser restituída aos surdos, se fosse ensinado a língua oral. Pensamento que se propaga, entrecruzando a figura do “surdo monstro” (o aleijado do signo) com o sujeito a ser corrigido. O congresso de Milão, em 1880, é o ponto alto desse processo ao decidir que as línguas de sinais seriam erradicadas da educação dos surdos. Uma decisão global que tomou proporções gigantescas nas instituições especiais.

A partir daí, todas as práticas a educação de surdos eram pautadas em práticas ortopédicas e logo professores especializados precisavam ser formados.

O oralismo, como corrente teórico-metodológica da educação de surdos, que tem como premissa o ensino na língua oral por meio de diversos métodos, foi a forma institucionalizada de maior peso na educação dos surdos deixando marcas profundas nas práticas pedagógicas, nas formações dos professores, nas representações estereotipadas sobre a surdez que entranharam nas malhas sociais. Inclusive, a influência oralista é base para muitas decisões políticas principalmente educacionais.

O indivíduo surdo, nessa corrente teórico-metodológica, se trata de um sujeito a ser corrigido, que pode falar para se integrar na sociedade. Todas as práticas terapêuticas são voltadas a cura do ouvido deficiente. Mesmo que essas práticas na época representem algo do divino, algo caritativo, até hoje influencia as práticas e decisões políticas.

A formação de profissionais especialistas na atuação com alunos surdos, tem neste momento, uma obsessão pela surdez, que é a materialidade dessa diferença e busca a compreensão de sua superação e até mesmo cura. Todo curso de formação inicial tem a perspectiva da disciplina dos corpos que relutam em busca da resistência no uso da língua

de sinais. Nessas formações, há todo um discurso cuidadoso em relação a essa língua e a busca pela erradicação dela.

Levando em consideração o que Bauman (2005, p.27) afirma que: “Se não fosse o poder do Estado de definir, classificar, segregar, separar e selecionar, o agregado de tradições, dialetos, leis consuetudinárias e modos de vida locais [...]”; não podemos negar que no Estado do Espírito Santo, várias determinações políticas na educação dos surdos foram colocadas em prática, como dispositivo de garantia do discurso oralista vigente.

Quero chamar atenção para a formação de professores nessa proposta. Segundo Couto (2005), nos anos de 1958 e 1959, a Secretaria de Educação do Estado (SEDU), faz uma parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e inicia um trabalho com surdos por meio de classes especiais, através dos esforços de uma professora formada que iniciou em sua própria casa a primeira sala para alunos surdos. Em 1974 fora oficialmente fundada a Escola Especial de Educação Oral e Auditiva

Porém com o aumento da demanda de alunos surdos, em 1969 foi criado no Estado do Espírito Santo o primeiro curso para especializar professores de surdos. Até então, somente o INES era a instituição formadora, sendo que um professor por Estado, apenas poderia ir lá, ficar por um ano. Com a demanda aumentando nas classes especiais de atendimento, essa formação, no INES apenas, era insuficiente.

Vale ressaltar que o curso foi dado, junto com professores de deficientes mentais para baratear o custo do curso. As matérias comuns eram dadas em aulas conjuntas e as específicas, separadas (COUTO, 2005).

O curso era realizado em duas partes: a primeira teórica e a segunda, prática na escola, sob a supervisão da coordenadora do próprio curso, professora Álpia Couto.

Ainda em 1969, a fim de orientar o professor especialista em deficiência auditiva, a professora Álpia Couto criou a cartilha “Posso Falar” que utiliza o método oral puro.

Essa cartilha foi adotada como livro base por muitos anos nas escolas orais e auditivas do Estado sendo inclusive publicada e distribuída pelo MEC. Em 1977, após pesquisa dos resultados do trabalho realizado pelos professores com essa cartilha, feita pela própria autora, houve uma reedição junto a um livro de orientação de uso dela para o professor.ⁱⁱⁱ

A formação do professor visava ensinar técnicas e métodos de ensino da fala oral, propagando ainda uma perspectiva clínica da surdez. A idéia era de que se o aluno fracassasse, a culpa seria do professor que não soube aplicar o método corretamente ou até mesmo do aluno surdo que era um “preguiçoso”. Mas o método era perfeito!

Ainda nos anos de 1974 a 1977, para facilitar o atendimento^{iv} ao aluno surdo, foi esquematizado pela professora Álpia Couto, atendimento baseado nos graus de perda auditiva: a) Surdez leve: entrar diretamente na classe comum com atendimento individual especializado, no caso de ter alguma dislalia ou dificuldade em linguagem escrita, ou ir diretamente para classe comum sem necessidade de atendimento especializado. b) Surdez moderada: receber um atendimento especializado, individual ou em pequeno grupo, passar para a classe comum, com apoio do atendimento especializado, e seguir o ensino comum. c) Surdez severa: entrar na escola especial, continuar com o atendimento especializado, mais a classe comum. Ir diminuindo o atendimento especializado de acordo com a necessidade individual. Nos melhores casos a entrada poderia ser na segunda opção ou na terceira, seguindo a seqüência do atendimento e d) Surdez profunda: dependendo também da gravidade do comprometimento e do prognóstico de cada caso, o educando deveria seguir as alternativas: escola especial, escola especial mais classe comum.^v Nos melhores casos a entrada poderia variar, começando pela segunda alternativa ou mesmo pela terceira, seguindo a mesma seqüência de atendimento prevista para os surdos severos.

A idéia era facilitar a inserção do aluno surdo na escola regular, onde ainda não eram aceitos. Daí, vêm as primeiras intenções de inclusão do sujeito surdo no ensino regular no próprio Estado. Vale ressaltar que essa forma de atendimento, por anos, chegando aos

dias atuais, pautaram todas as práticas educativas e as políticas instituídas pelas secretarias de educação.

E essa forma de classificar pautou e pauta (tenho até medo de admitir) ainda hoje as práticas na área da surdez. Incluindo aí a formação de professores de surdos.

A formação de profissionais não deixa de ser uma das estratégias de constituir saberes-poderes dentro de ordens discursivas instituídas pela ciência. Os saberes valorizados pelos profissionais, em outras épocas, sempre foram pautados em uma proposta clínica que traz o surdo numa perspectiva subalterna, em busca da normalização desse sujeito. Incluí-se aí, toda a prática clínica travestida de pedagógica, todo o currículo, todas as formações desses profissionais. O saber subalternizado dos próprios surdos, silenciados não pela falta de fala, mas pela compreensão de sua incapacidade para falar. Saber esse que fora deixado anos sob tutela da ciência, das descobertas mirabolantes de transformação de “surdos em ouvintes”, de “mudos em falantes”. Transformando o deficiente auditivo em alguém fora da norma, sendo agenciado, primeiro pela família em busca de sua cura, depois pelos próprios professores na esperança de sua normalização. Enfim, pela sociedade que corrobora todo esse discurso e cai na escola que nada mais, nada menos, é parte da sociedade, é uma instituição em que Foucault coloca como uma das principais agentes da norma.

As formações para professores de surdos no estado do Espírito Santo, ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado, tem como base o oralismo até o ano 2000. Neste mesmo ano, numa formação de 200 horas, em 40 horas, professoras do estado todo (indicadas pelas superintendências), tiveram acesso ao conhecimento em Libras pela primeira vez. Uma quebra total de paradigmas. Resistências por todo lado. Mas impossível ser diferente quando os módulos do curso^{vi} eram mais ou menos divididos da seguinte forma (os cursos de formação de especialistas em deficiência auditiva em geral): a) Anatomia e fisiologia da audição e da fala; b) Estrutura da língua portuguesa; c) História da Educação de Surdos; d) Física acústica; e) Audiologia educacional; f) Avaliação audiológica; g) Aparelho de amplificação sonora; h) Lingüística aplicada; i)

Método Perdoncini: fundamentação teórica e metodologia audiofonatória^{vii} e pesquisas do método perdoncini; j) Prática de educação auditiva/ aprendizagem da língua portuguesa: teoria e prática; l) Estruturação da linguagem; m) Fonética aplicada; n) Prática de educação auditiva na sala de aula.

Essa basicamente era a grade curricular de cursos para formar especialistas em deficiência auditiva, toda voltada a educação auditiva e a oralização. Voltada a surdez como deficiência a ser erradicada e focada principalmente no método, não no sujeito surdo. E além de tudo, era o lugar principal de erradicação da Língua de Sinais, lugar onde se aprendia todos os malefícios dela para as pessoas surdas.

Ainda nessa direção, parafraseando Deleuze (2005), o que é característico desse grupo e dessas formações com essas perspectivas, não é terem condenado a língua de sinais a permanecer na obscuridade, mas sim terem se dedicado a falar dela ininterruptamente (mesmo que de forma negativa), valorizando-a como um segredo, constituindo-a como mito. E isso, acabava por fortalecer os grupos de resistência surda.

A INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE SURDOS: NOVAS PERSPECTIVAS?

Com o emergir da política de educação para todos desde 1994 em Salamanca^{viii}, a língua de sinais, demonizada, agora passa a fazer parte dessas discussões e os surdos, passam a ter seus saberes valorizados através de suas narrativas denunciativas. O saber clínico aos poucos, com o discurso da inclusão, foi sendo substituído por um espaço vazio que o discurso da educação especial criou com a nova racionalidade instituída quando corrobora com a figura do surdo no espaço discursivo das deficiências. Quando se pensou que mudanças seriam prerrogativas fundamentais, foi se percebendo que o discurso não muda tanto. O que ocorre é um travestismo lingüístico.

Mas mesmo assim, nesse momento passou a ser fundamental repensar saberes e práticas dos professores especialistas. A formação desse profissional passou a ser confundida com

a formação do generalista em educação especial. Porém o conhecimento da língua de sinais passou a ser imprescindível, principalmente quando a lei de Libras (10.436/02) foi sancionada em 2002. Vitória da comunidade surda? Sim, resultado de lutas. Porém, novas perguntas surgem aí: o que faremos em nossas práticas? Como repensaremos a formação do professor de surdos?

E claro, os cursos de Libras ofertados, não supriam a necessidade lingüística que era necessária para resolver problema da comunicação e com isso, os alunos surdos passaram a ser “os alunos que a inclusão não dava conta”^{ix}. Aos poucos, o curso oralista (método Perdoncini) passou a ser substituído pelo curso de 120 horas de libras. Porém, por se tratar de um curso de uma língua como a Língua de Sinais, o tempo era insuficiente para que esse professor a adquirisse e que realmente garantisse o lugar da diferença surda na educação. Ou seja, mesmo com o discurso da inclusão incorporando a língua de sinais, fica claro que não há um real interesse das políticas atenderem a diferença surda na educação, mas garantir que a “diversidade” esteja na escola, colocando um deficiente auditivo, um deficiente visual e um deficiente mental na sala de aula, garantindo assim a visibilidade da diversidade (essa é a intenção) no espaço escolar, perdurando o discurso da inclusão baseada na visibilidade de TODOS no mesmo espaço. A língua de Sinais também acalma os ânimos da comunidade surda, mostrando que as reivindicações de suas lutas estão sendo atendidas. Mesmo que sendo usada para garantir o discurso da diversidade.

As formações dos professores generalistas passou a ser um problema quando este não conseguia dar conta da complexidade do uso da língua de sinais nos atendimentos, reduzindo a educação de surdos a sua permanência na sala de aula e atendimentos em salas de recursos uma vez ou duas por semana (como uma terapia) para algum tipo de trabalho de “estimulação cognitiva”.

Quando começamos a superar o oralismo, o que deveria ser uma vitória da comunidade surda já que a Libras começa a fazer parte dos debates (de leve, mas entra nos espaços vazios), entramos numa política nacional de Educação para Todos, indiscriminadamente,

com o discurso “bom” da inclusão em detrimento inclusive do próprio oralismo. A política nacional de inclusão, não tardou em incorporar o bilingüismo (sabendo de suas variadas formas de existir^x) obtendo assim adeptos e apoiadores entre os próprios surdos que começaram a ver nessa política uma possibilidade de uso da Língua de Sinais nos processos educativos, coisa que já tinha sido banida da educação de surdos desde o século XIX.

Mas qual não foi a surpresa em ver nos cursos de formação de professores generalistas em educação especial, no módulo “Surdez”, elementos do próprio oralismo ali existentes. Muito difícil desvencilhar de algo arraigado por séculos na tradição educacional dos surdos.

Um exemplo de material produzido pelo MEC/SEESP em 1997: “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental”, Deficiência Auditiva, da série Atualidades Pedagógicas, em três volumes, já traz a perspectiva bilíngüe no bojo de seu conteúdo, mesmo colocando em funcionamento algumas práticas de normalização e correção da surdez por meio de métodos orais e de educação auditiva.

De acordo com Lunardi (2002), o grupo das pessoas com “necessidades educativas especiais”, são consideradas um grupo de risco já que não cabem na norma e por isso, as ações dos programas de capacitação de recursos humanos, são focadas em gerenciamento desse risco. E em relação a população surda, o programa, segundo a autora, investe em duas frentes: “a) sensibilização para com a deficiência e; b) A Educação Especial como programa de preparação para a inclusão” (LUNARDI, 2002, p. 154). E com esses amplos mecanismos, ainda segundo a autora, o projeto de inclusão se propõe manter os alunos surdos “[...] nos bancos escolares engrossando positivamente as estatísticas, como também evita o desenvolvimento de outros fatores que associados a esses, geram riscos para a população” (LUNARDI, 2002, p. 155).

Por mais que o discurso de garantia da “igualdade de condições” exista no projeto da Política Nacional de Inclusão, penso que quando a autora aponta para fatores associados

ao desenvolvimento de “riscos para a população”, no que se refere aos alunos surdos, acredito que está se referindo a situação em que os próprios vão tomando seus posicionamentos em relação a política tornando-se assim um grupo de risco a política. Na contramão dela, a comunidade surda vai reivindicando escolas para surdos bilíngües (lembramos que saímos de escolas oralistas direto para o projeto de inserção dos surdos nas classes regulares de ouvintes, diferente de outros países, que numa perspectiva bilíngüe, sempre manteve os dois tipos de escolas para surdos até os dias atuais, bem como os surdos inseridos em classes regulares), salas bilíngües, intérpretes em salas de aula etc.

A escola regular dos ouvintes, não deu conta de cumprir todas as promessas de igualdade na educação para essa população. Segundo Skliar (2006, p. 28), “[...] o sistema que exercia o seu poder excluindo, e tem se tornado agora cego àquilo que acontece lá fora- e já não pode controlar com tanta eficácia-, se propõe a fazê-lo por meio da inclusão ou, para melhor dizer, mediante a ficção da promessa integradora”.

Os surdos, quando não oralizados, estavam fadados ao limbo, a um lugar de não saber muito perigoso. E estavam atentos a isso. De acordo com Costa (2007):

Uma das maiores questões apontadas pelos narradores (surdos), que os fazia, inclusive, ficar confusos, era justamente a questão do currículo. Devido ao próprio desejo que os surdos apontavam em estudar os conteúdos, ter disciplinas “mais difíceis” e não infantilizadas, a “escola dos ouvintes” acabava se tornando uma boa solução, porém se deparavam com práticas segregativas dentro da própria escola, por exemplo, separar surdos de uma mesma sala de aula em nome da inclusão. (COSTA, 2007, p. 142).

A autora ainda completa afirmando que:

Porém, mesmo com todos os percalços inerentes a esse processo, surge um sentimento de nostalgia, uma “saudade de casa”, um constante retornar à “escola dos surdos” que nunca foi dos surdos, mas dos terapeutas, dos especialistas. Todavia o sentimento de pertença a esse lugar é muito mais forte do que à escola dos ouvintes, apesar das vantagens dela. Daí a confusão que o narrador coloca, ou seja: uma tem conteúdo, a outra tem vida! (COSTA, 2007, p. 143)

A formação nesse espaço discursivo

Tomando como base as frentes e gerenciamento de risco apontadas por Lunardi (2003), pretendo trazer aqui alguns dos dispositivos utilizados nas formações de professores nessa política. O material produzido pelo MEC/SEESP em 1997 (“Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental”, Deficiência Auditiva, da série Atualidades Pedagógicas, em três volumes), traz as seguintes temáticas no fascículo I: *a) A deficiência auditiva: órgãos do aparelho auditivo e funcionamento, conceito e classificação da deficiência auditiva, etiologia e prevenção da surdez, diagnóstico, aparelhos de amplificação sonora, caracterização dos tipos de educandos portadores de deficiência auditiva. B) O papel da família frente a surdez: família como agente de prevenção e identificação precoce, etc. c) O papel do professor com a criança surda de zero a três anos: estimulação da linguagem para aprendizagem da língua portuguesa oral, estimulação da linguagem para aquisição de Libras, conteúdo da linguagem, área psicomotora, metodologias específicas no ensino de surdos, a possibilidade de trabalho interdisciplinar: educação e fonoaudiologia, a questão da segregação e da integração dos surdos no ensino regular.*^{xi}

No primeiro volume, a idéia de sensibilização do professor estava atrelada a explicação sobre a deficiência auditiva, numa perspectiva de desmistificação e de principalmente regulação, instituindo a fonoaudiologia como parceira. Com isso, fica claro a clinalização das práticas pedagógicas direcionadas ao aluno surdo. Ainda sobressai o português oral, apesar de uma rápida referência a Libras. Sem contar com a família como parceira reguladora. Vale ressaltar que uma das formas de regular o uso da Libras e a oralidade como base, está principalmente na família.

No conjunto das práticas discursivas dos materiais do MEC/SEESP, visualiza-se a inscrição constante do discurso da reabilitação da criança surda, a partir de técnicas pedagógicas/fonoaudiológicas a serem desenvolvidas pelos pais durante o tempo em que a criança não se encontra no espaço escolar. Esses discursos tramam-se numa rede que vão desde a forma como os pais podem detectar “precoceamente a surdez de seu filho”, passando pelas “fases da descoberta da surdez e o início da reabilitação” até sua “participação na escolha dos métodos de aprendizagem da comunicação do seu filho”^{xii}. No entanto, esses discursos, na perspectiva em estudo, ao invés de reprimir, coagir ou

dominar a ação da família, exercem um poder disciplinador e produzem uma ação, qual seja, a de normalização. (LUNARDI, 2003, p. 125)

Também quero chamar atenção para essa mesma prática de sensibilização atrelada a explicação da deficiência auditiva, também é aplicada na formação de professores num outro curso e material do MEC/ SEESP, de 2006: “Saberes e Práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos surdos no Ensino Fundamental [2 ed]^{xiii}”: a) *Conhecendo a Surdez: anatomia e funcionamento do sistema auditivo, conceitos e classificações*; b) *Conhecendo os Dispositivos de Amplificação Sonora: A.A.S.I., implante coclear e sistema F.M.*; c) *Conhecendo Concepções e Paradigmas do Trato à Surdez e discutindo Processos e Propostas de Ensino (Educação Monolíngüe e Educação Bilíngüe)*; d) *Sensibilizando o Professor para a Experiência com a Surdez.*^{xiv}

E ainda continuando os capítulos desse programa de formação, apenas no quinto capítulo^{xv}, contém uma temática relacionado a singularidade do sujeito surdo na construção de textos. E nos sexto e sétimo capítulos, temáticas relacionadas a identificação de necessidades educativas especiais e alternativas de ensino e interações sociais para desenvolvimento de relacionamentos em sala de aula^{xvi}.

Esses programas de formação veiculados pelo MEC/ SEESP, são verdadeiros manuais de dicas e prescrições (uma delas é a de que deve sentar os alunos surdos na primeira fileira a fim de falar olhando pra ele para que ele leia os lábios) para o professor da sala de aula considerado “despreparado” para atender os alunos surdos que, porventura, aparecerem por lá e para ele aceitar essa criança ou esse adulto com “deficiência auditiva”. A discussão sobre a inclusão na educação dos surdos vem acontecendo no território da educação especial, corroborando a lógica e a ordem do discurso da deficiência auditiva, da cura para esse problema, causas, etiologia da surdez, diagnósticos, audiometrias etc. Além de definir, classifica a surdez e coloca algumas de suas conseqüências como “sintomas de doença típica”.

Por isso, as prescrições criam, em torno das relações professor-aluno surdo, alguns constrangimentos como: a plena certeza do professor de que o aluno está entendendo tudo que ele diz ou o próprio aluno finge que está entendendo por meio da leitura labial (dispositivo de normalização e de controle criado pelo oralismo) para não causar transtorno criando a ficção da compreensão do conteúdo dando ao professor uma falsa sensação de tranquilidade.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O DECRETO 5626/2005: CONFLITOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SURDOS

Em 2002 foi sancionada a lei federal 10.436/2002, chamada também de Lei de Libras, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais como língua do surdo. Sendo o seu uso previsto inclusive nas políticas educacionais. Em 2005, sai o decreto 5.626 que regulamenta a lei.

Novos caminhos são apontados para a formação dos professores de surdos, utilizando o que a lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e o decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, vêm apontando. As políticas lingüísticas voltadas às pessoas surdas, vêm ganhando espaço com a legislação. O que se espera é o caminhar das políticas educacionais frente a esses novos caminhos.

O decreto acima referido traz a tona dois profissionais que, apesar de já existirem no “mercado” (pertencentes muito mais aos movimentos surdos do que a algum tipo de formação especializada) e eram desconhecidos: o intérprete de língua de sinais, o instrutor de língua de sinais; e outros dois que são novidades na educação: o professor bilíngüe e o professor de português como segunda língua.

Assim como toda nova profissão, a formação inicial desses profissionais fica na pendência de ser construída, mesmo que a emergência de sua atuação nos espaços escolares seja periclitante.

O primeiro ato de formação apontado nesse decreto é:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

O decreto também dispõe sobre a formação do professor de Libras e dos instrutor.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**. Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

A figura do professor especialista em deficiência auditiva passa a ser substituída pelo professor de Libras e pelo professor bilíngüe que aparecem no cenário tendo inclusive um curso superior para essa formação específica. O surdo passa a fazer parte desse processo como construtores teóricos e práticos dessas formações e novas oportunidades de inserção desse profissional tanto no mercado de trabalho quanto na academia, começam a se delinear nesse momento da educação dos surdos.

Em sua dissertação, Reis (2006), pesquisadora surda, discute no território dos Estudos Culturais, a política e a poética da transgressão pedagógica do ser professor surdo. A autora situa a produção da Pedagogia surda no espaço da transgressão. Discute que essa produção pedagógica precisa contar com o saber experiencial do profissional surdo, uma vez que sua formação inicial, por exemplo, se for pautada no curso de graduação em Pedagogia, as práticas pedagógicas são voltadas para o ouvinte. E a sua transgressão pedagógica, se faz necessária no intuito de institucionalizar outra forma de produzir pedagogicamente.

Quadros (2005), aponta em seu texto alternativas de formações de profissionais no campo da surdez. A autora faz uma análise sobre a realidade da formação dos profissionais surdos no Brasil quando aponta que em regiões determinadas, surdos têm o ensino médio, em outras, surdos com mestrado e doutorado. Porém, falta formação específica em graduação para esses profissionais. De acordo com o próprio decreto, novos cursos de formação inicial vem surgindo, como a graduação na Universidade Federal em Letras Libras por exemplo. A autora aponta que a demanda emergencial nas formações é dos profissionais intérpretes, professores de Libras, professores bilíngües e pesquisadores na área^{xvii}.

Meio que em conflito com todas essas conquistas surge a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em 2008, quando aponta como principal objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersectorial na implementação das políticas públicas.^{xviii}

A política é clara na definição de quem são os alunos da educação especial e classifica os alunos surdos como “alunos com deficiência”. Claramente essa postura da política vai de encontro com a postura da comunidade surda quando afirmam serem sujeitos com uma língua diferente, com toda política lingüística e diferença cultural sendo reivindicadas nas políticas educacionais.

O documento também aponta para algumas ações relacionadas às pessoas surdas:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para

os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (p. 17)

Nessa perspectiva, aparece o atendimento educacional especializado (AEE) que é criado para formar professores e sistematizar o atendimento. Esse novo programa do MEC também é divulgado para que municípios pólos formem professores no sistema de Educação a Distância, com carga horária presencial e de trabalhos não presenciais.

O AEE passa a ser divulgado por meio do material criado pelo MEC/ SEESP (2008): “Formação Continuada a Distância de professores para o atendimento educacional especializado”. Essa formação é voltada para o atendimento^{xix} especializado para todas as deficiências. Ressaltando aqui o material voltado para a surdez, o AEE é dividido em Atendimento Educacional Especializado em Libras, Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras e o Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Português. Também há uma referência ao instrutor surdo e ao intérprete educacional.

Diante desse quadro claramente conflituoso, uma vez que tudo que a política atual vem transformando em Atendimento Educacional Especializado, sempre foi na verdade a reivindicação da comunidade surda de que a libras fizesse parte da escola. Porém, não em momentos criados pelo AEE, mas no dia-a-dia, como apontado no decreto quando menciona as classes bilíngües como possibilidades de que os surdos aprendam os conteúdos em Libras.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

O que o AEE acaba criando um não funcionamento da própria sala de aula regular já que dimensiona toda a Libras para o contra-turno, deixando o turno a cargo do professor que não sabe lidar com esse aluno e que não sabe Libras. O aluno surdo continua excluído de todo o processo educativo, na própria política nacional inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS? DEPOIS DE TUDO É POSSÍVEL?

Claro que não. Mas por se tratar de um artigo, preciso encerrar por aqui mostrando que, como uma outra possibilidade de formação, tenho tido um empreendimento de constituir com um grupo de professores de surdos do estado, uma formação onde seja possível mapear as práticas bilíngües empreendidas e trabalhadas por meio das experiências desses professores. Estamos sistematizando saberes importantes de serem tratados nas formações sem a pretensão de constituir verdades absolutas, mas de criar condições para que esse professor que atua na sala de aula com alunos surdos de forma meio que experimental, possa participar de formações continuadas com um grupo de discussão de práticas pedagógicas de todas as áreas do conhecimento. Trazer do experimento, a experiência.

Criamos uma rede de conversações que culmina no blog <http://experienciasememoriascapixabas.blogspot.com> onde postamos experiências, narrativas, contatos.

Estudamos em nosso Grupo de Estudo temáticas relativas às dúvidas que vão surgindo a medida que vamos atuando. Questões culturais, questões lingüísticas, questões práticas de História, Geografia, Matemática, Português, Ciências etc. Sempre acreditando muito mais no processo educativo em si, do que no atendimento especializado.

Para nosso grupo, professor de surdos, antes de tudo deve ser um professor que saiba Libras. Muito mais do que apenas um especialista. O professor de surdos deve entender os processos de ensino/aprendizagem que se passam com esse aluno por meio de sua língua natural. Essa é a idéia de nossa formação.

ⁱ A educação de surdos é marcada por uma trajetória de proibição do uso da língua de sinais. Uma atitude que envolveu mundo inteiro, foi o Congresso de Milão, em 1880 quando foi votado que a língua oral seria a língua da educação dos surdos, das instituições e o banimento da língua de sinais foi definida num acordo global.

ⁱⁱ Escrito de l'Épée retirado por mim do texto de Andréa Benvenuto (2005, p. 233). A referência do texto de l'Épée é: Abbé de l'Épée, La véritable manière d'instruire lê sourds et muets, 1784, Corpus des CEuvres de Philosophie em Langua Française, France: Fayard, 1984, p. 9 (trad. AB)

ⁱⁱⁱ Dados históricos retirados do livro: COUTO-LENZI, Álpia. Cinquenta Anos: uma parte da história da educação de surdos. Vitória: AIPEDA, 2004.

^{iv} Quero fazer uma pausa rápida aqui na palavra atendimento, muito utilizada pela educação especial até hoje e acaba separando, ao meu ver, do que é chamado educação de fato. Fala-se de inclusive o sujeito com deficiência no discurso da educação, mas investe-se em atendimentos em vez de processos educativos.

^v Fonte: COUTO-LENZI, Álpia. Cinquenta Anos: uma parte da história da educação de surdos. Vitória: AIPEDA, 2004.

^{vi} Tomei como base um curso realizado em 2001 no Instituto Oral, com carga horária de 200 horas em que Libras em nenhum momento era citada. Pelo contrário, era indiferente a sua existência para os professores que ali eram formadores e os professores que se formavam.

^{vii} Inicialmente o método utilizado era o método oral puro. Este método visa a educação auditiva das crianças surdas e em 1973 a professora Álpia Couto, que se especializou no método com o próprio Perdoncini na França, começou a preparar professores no Instituto Oral no Espírito Santo, aplicando assim o método nas crianças. Este método passou a ser utilizado.

^{viii}

^{ix} Essa fala era extremamente comum, quando em variadas formações (inclusive na faculdade), eu instigava com os meus questionamentos que os próprios professores não davam conta de responder. Então a frase mágica estava lançada: “De inclusão eu entendo, mas surdo, eu não dou conta”. E isso passou a fazer parte do discurso de todos aqueles que inclusive legislavam sobre isso dentro das secretarias. Não é por acaso que o grupo que sempre causou “desordem” dentro das discussões sobre inclusão, era composto por aqueles que atuavam com surdos nas escolas regulares e assistia de camarote, o fracasso escolar a que esses educandos eram submetidos por aqueles que se diziam entender de “inclusão”.

^x Pelos estudos de Skliar (1999) existem quatro formas em que o projeto do bilingüismo se apresenta nos projetos políticos/pedagógicos atuais: forma conservadora (que reproduz a visão colonialista da surde); forma liberal e humanista que “[...] exagera no papel da escola, supondo-se que ela pode mudar as desigualdades” (SKLIAR, 199, p. 13); formas progressistas que polemizam a idéia de igualdade, criando assim um conceito de diferença como algo estático e pensando apenas na essência: surdo

verdadeiro, surdo militante, surdo consciente, mas ignora-se o que dá sustentação política ao próprio conceito de diferença; e as formas críticas, “[...] através das quais sublinha-se o papel que desempenham a língua e as representações na construção de significados e de identidades surdas” (SKLIAR, 1999, p. 13).

^{xi} Sumário do primeiro fascículo do material.

^{xii} Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997.

^{xiii} Tanto o Saberes e Práticas quanto o Atualidades Pedagógicas, são programas de formação trabalhado pelo sistema de EAD (educação a distância) com uma carga horária presencial e com uma carga horária de trabalhos. Além da formação de professores, há o formador. E o MEC distribui por meio dos municípios pólo. No Espírito Santo, Vitória foi um deles.

^{xiv} Sumário do material: Saberes e práticas da inclusão : desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão).

^{xv} Cap. 5: A Singularidade dos Alunos Surdos Expressa na Leitura e na Produção de Textos: ensino e avaliação.

^{xvi} Cap. 6: Da Identificação de Necessidades Educacionais Especiais às Alternativas de Ensino; Cap. 7: Desenvolvendo Interações Sociais e Construindo Relações Sociais Estáveis, no Contexto da Sala Inclusiva

^{xvii} Vários pesquisadores surdos e ouvintes, na perspectiva da surdez vêm sendo formados na Universidade Federal de Santa Catarina que, além de contar com um processo seletivo diferenciado para pessoas surdas, conta com duas doutoras surdas orientando nesse processo.

^{xviii} Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008

^{xix} Volta a palavra atendimento com toda força e como política nacional.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmund. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2005.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/legislacao/libras/Lei%2010.436.htm>>. Acesso em: 10 mar. de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 2. ed. rev. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Série atualidades** pedagógicas; deficiência auditiva. Disponível em: <http://www.ines.org.br/ines_livros/livro.html>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Formação Continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado:** Pessoa com surdez. Disponível em (http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf).

COSTA, Luciyenne Matos. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas:** os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

COUTO, Álpia. **Cinqüenta anos:** uma parte da história da educação de surdos. Vitória: AIPEDA, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

QUADROS, Ronice M. Alternativas de formações profissionais no campo da surdez. Anais do VIII Congresso Internacional de Surdez. INES, Rio de Janeiro, 2005.

LUNARDI, Márcia. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial.** 2003. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003

REIS, Flaviane. **Professor surdo:** a política da transgressão pedagógica. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SKLIAR, Carlos (org). **Atualidades da educação bilíngüe para surdos:** processos e projetos pedagógicos. Vol.1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

