

ESTUDOS

Fragilidades da formação docente e do currículo na escola regular e sua relação com o atendimento educacional especializado para pessoas surdas

Lucas Romário¹

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6523>

Resumo

Pesquisas têm demonstrado o despreparo das escolas regulares em desenvolver ações pedagógicas voltadas a pessoas surdas, em razão de carência de intérpretes educacionais, inabilidade na língua de sinais, falta de interação com as alunas surdas e os alunos surdos, indiferença e desvalorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ausência de formação docente e de um currículo para as diferenças, entre outras. Diante desse quadro, este artigo, resultado de uma tese de doutorado em Educação, problematiza as fragilidades da formação docente e do currículo da escola regular e sua relação com o atendimento educacional especializado (AEE) para pessoas surdas em escolas públicas de João Pessoa, capital do estado da Paraíba. De forma qualitativa e ancorada no escopo teórico dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais da Educação, neste recorte, são analisadas narrativas de professoras e professores ouvintes que atuavam com alunas surdas e alunos surdos em classes regulares. As análises dos dados apontam que, diante de fragilidades formativas e curriculares, o AEE tem se configurado como um complemento, um suporte pedagógico para as(os) docentes da sala de aula regular, o que gera uma dependência do trabalho desenvolvido pelo AEE e, mais que isso, revela o caráter compensatório que ele desempenha na educação de pessoas surdas perante tais fragilidades.

Palavras-chave: formação docente; currículo; atendimento educacional especializado.

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: <lucasromario@ufpr.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-9952-9515>>. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Abstract

Fragilities in teacher training and curriculum in regular schools and their relationship with Specialized Educational Service (SES) for the hearing-impaired

Studies have underlined the inability of regular schools to develop pedagogical interventions aimed at hearing-impaired individuals. This inadequacy is evident through the absence of educational interpreters, a lack of proficiency in sign language, limited interaction with deaf students, indifference, and devaluation of the Brazilian Sign Language (Libras), as well as shortcomings in teacher training and curricula regarding individual differences, among other issues. Our research stems from a doctoral thesis in Education and critically examines the fragilities in teacher training and the curricula of regular schools and their correlation with Specialized Educational Service (SES) for the hearing-impaired in public schools of João Pessoa, the capital of the state of Paraíba. In a qualitative manner and grounded on the theoretical scope of Deaf Studies and Cultural Studies in Education, this study analyzes the narratives of hearing teachers involved with deaf students in regular classes. Data analysis indicates that, due to the weaknesses in teacher training and curricula, SES has been configured as a complement, providing pedagogical support for regular classroom teachers, resulting in a dependence on the efforts undertaken by SES. Moreover, it reveals the compensatory essence that SES plays in the education of hearing-impaired individuals in the face of such fragilities.

Keywords: teacher training; curriculum; Specialized Educational Service.

Resumen

Debilidades de en la formación docente y del plan de estudios en las escuelas regulares y su relación con la Atención Educativa Especializada (AEE) para personas sordas

Las investigaciones han demostrado la falta de preparación de las escuelas regulares para desarrollar acciones pedagógicas dirigidas a personas sordas, debido a la falta de intérpretes educativos, incapacidad para utilizar la lengua de señas, falta de interacción con estudiantes sordos, indiferencia y la desvalorización de la lengua de señas brasileña (Libras, por sus siglas en portugués), falta de formación docente y de un plan de estudios para las diferencias, entre otros. Ante este panorama, este artículo, resultado de una tesis doctoral en Educación, aborda las debilidades de la formación docente y del plan de estudios de la escuela regular y su relación con la Atención Educativa Especializada (AEE) para personas sordas en escuelas públicas de João Pessoa, capital del estado brasileño de Paraíba. Esta sección analiza narrativas de profesores oyentes que trabajaron con estudiantes sordos en clases regulares. De manera cualitativa y basada en el ámbito teórico de los Estudios sobre la sordera y los Estudios culturales de la Educación, en este recorte se analizan las narrativas de docentes oyentes. El análisis de datos indica que, ante las fragilidades formativas y curriculares, la AEE se ha configurado como un complemento, apoyo pedagógico para los docentes de las aulas regulares, lo que genera una dependencia del trabajo desarrollado por la AEE y, más aún, revela el carácter compensatorio que desempeña en la educación de las personas sordas frente a tales deficiencias.

Palabras clave: formación docente; plan de estudios; atención educacional especializada.

Introdução

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil. MEC, 2008) indica que o atendimento educacional especializado (AEE)

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (Brasil, 2008, p. 10).

Recomenda-se que o AEE seja desenvolvido na SRM [Salas de Recursos Multifuncionais], envolvendo todas as pessoas consideradas com deficiência, no contraturno da sala de aula regular. No tocante ao AEE específico para as pessoas surdas, consideradas com deficiência pela política, recomenda-se que ele aconteça em três momentos didático-pedagógicos: AEE em Libras, AEE para o ensino de Libras e AEE para o ensino da Língua Portuguesa. (Damázio, 2007).

Segundo Damázio (2007), o AEE em Língua Brasileira de Sinais (Libras) consiste em práticas didático-pedagógicas que abordam diferentes conteúdos curriculares, explicando-os em Libras às alunas surdas e aos alunos surdos. Para tanto, é recomendado que esse momento seja realizado por um professor, preferencialmente surdo, e ocorra diariamente.

O AEE para o ensino de Libras tem por finalidade favorecer o conhecimento e a aquisição dessa língua em termos práticos e científicos. De igual modo, essa prática pedagógica deve ser realizada por um(a) professor(a) e/ou instrutor(a) de Libras, preferencialmente surdo(a). Para a autora, é preciso considerar o estágio de desenvolvimento da língua de sinais em que as alunas surdas e os alunos surdos se encontram (Damázio, 2007).

Por fim, o AEE para o ensino de Língua Portuguesa objetiva trabalhar as especificidades dessa segunda língua para as pessoas surdas e deve acontecer todos os dias, à parte das aulas da turma regular, por um(a) professor(a) de Língua Portuguesa graduado(a) nesta área, preferencialmente. Ademais, deve ser planejado conjuntamente com os(as) professores(as) de Libras e o(a) da sala comum (Damázio, 2007). A autora não faz referência à figura da professora ou do professor bilíngue. De acordo com Jesus e Fernandes (2017, p. 1632):

[...] a Feneis [Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos] critica essa perspectiva e argumenta que a educação bilíngue não é compatível com o AEE pelo fato de que na escola inclusiva o português é a língua oficial na comunicação e no ensino. Quando a Libras está presente, ela é utilizada por uma ou duas pessoas sinalizadoras, de forma precária, negando-se interações significativas em língua de sinais, como língua de instrução, interação e socialização, com sinalizadores fluentes.

Ao implementar o AEE para as pessoas surdas como parte integrante da educação especial na escola regular, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê que o AEE complemente e/ou suplemente a formação do público-alvo da Política, a fim de promover sua autonomia e independência, no âmbito escolar ou fora dele (Brasil. MEC, 2008). Dessa maneira, o serviço especializado não deve substituir a escolarização na sala de aula regular, e sim perpassá-la em todos os níveis educacionais,

como é recomendado para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, requerendo desse campo e da escola regular uma integração bilateral, conforme apontam Cardoso e Thoma (2013, p. 14-15):

A educação especial e a escola comum vêm sofrendo um deslocamento em relação às suas formas de atuação: a primeira passa a integrar-se ao âmbito de atuação da segunda e vice-versa. Nos dias de hoje, pelos discursos oficiais, a educação especial é um serviço que perpassa todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, modificando formas de ser e de estar na escola. A educação especial, até então considerada apartada da escola comum, hoje deve fazer parte de seu projeto político pedagógico, objetivando a participação e autonomia na escola – e fora dela – dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O serviço especializado, representando a educação especial, por vezes, assume, predominantemente, o processo linguístico-pedagógico de alunas surdas e alunos surdos, como identificam os próprios sujeitos surdos em pesquisa desenvolvida por Sperb e Thoma (2012, p. 63): “[...] foi possível perceber que o atendimento realizado a estas alunas é mais para suprir suas dificuldades do que para complementar o ensino que é oferecido na classe comum, como orienta e defende a proposta do AEE da política de inclusão”.

Na maioria das escolas regulares, a prática pedagógica especializada tem se sobressaído na escolarização de alunas surdas e alunos surdos, uma vez que boa parte dela é assumida por profissionais da educação especial, ora por educadoras surdas e educadores surdos, ora por intérpretes educacionais, em vista da ausência de interação linguística e pedagógica entre docentes ouvintes e estudantes surdos(as). Uma educação de fato bilíngue para as pessoas surdas teria a língua de sinais como língua de instrução, interação e socialização em todos os seus processos didático-pedagógicos, o que afastaria o histórico ranço pedagógico de que as pessoas surdas necessitam de uma educação compensatória por meio de serviços especializados da educação especial.

Considerando essas questões iniciais, o presente artigo, recorte de uma tese de doutorado em Educação, intitulada *O trabalho pedagógico surdo na escola regular* (Silva, 2020),¹ problematiza as fragilidades da formação docente e do currículo, bem como sua relação com o AEE para alunas surdas e alunos surdos em escolas públicas de João Pessoa, Paraíba (PB), em que atuavam professoras surdas e professores surdos (protagonistas da tese).

Passos metodológicos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em escolas públicas de João Pessoa, Paraíba (PB), em que havia profissionais surdas(os) atuando no AEE. O AEE era desenvolvido somente em algumas instituições da capital consideradas escolas-polo, nas quais alunas surdas e alunos surdos de outras escolas eram recebidas(os); naquelas que não eram polo, o AEE abrangia apenas seus(suas) próprios(as) discentes.

¹ A pesquisa foi desenvolvida com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de Financiamento 001.

Neste recorte da tese, porém, serão apresentados os dados narrativos de apenas cinco docentes ouvintes que atuavam em classes regulares com estudantes surdos(as):

- Prof.^a Paola:² graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia, possuía três anos de profissão e atuava na escola pesquisada havia dois anos;
- Prof.^a Priscila: graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia, possuía 11 anos de profissão e atuava na escola pesquisada havia oito anos;
- Prof.^a Penélope: graduada em Pedagogia, possuía 11 anos de profissão e de atuação na escola pesquisada;
- Prof.^a Pérola: graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia, possuía 32 anos de profissão e atuava na escola pesquisada havia 14 anos;
- Prof. Paulo: graduado em História e especialista em História do Brasil e da Paraíba, possuía cinco anos de profissão e, também, de atuação na escola pesquisada.

Para a obtenção das narrativas dos sujeitos, foi escolhida como técnica a entrevista, que, de acordo com Silveira (2007), pode ser considerada uma arena de significados. É uma importante ferramenta de coleta de dados, sobretudo porque trabalha com uma gama de discursos, significados, motivações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço profundo e complexo das relações sociais (Minayo, 2001). Antes de serem transcritas, todas as entrevistas foram gravadas em um *smartphone*, por meio de aplicativo de gravador de voz.

Após a coleta, os dados foram ordenados e classificados. A análise foi norteada pela pesquisa qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006), mediante articulação dos dados empíricos com os referenciais teóricos dos Estudos Surdos, em interface com os Estudos Culturais da Educação. A opção teórica pelos Estudos Surdos se deu em razão da base epistemológica em que eles se inspiram, a dos Estudos Culturais, pois urge desestabilizar concepções cristalizadas e enraizadas nos discursos sociais e acadêmicos, em geral, bem como naqueles que envolvem as pessoas surdas de modo particular.

As etapas do estudo iniciaram somente após aprovação dos trâmites por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (Caae) nº 97362918.0.0000.5188, Parecer nº 3.033.12427. Para o encaminhamento ao CEP, foi necessário elaborar Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado por todos(as) os(as) participantes.

Formação docente, questões curriculares e sua relação com o atendimento educacional especializado para pessoas surdas

A formação docente tem sido um dos grandes problemas da educação e uma das maiores vulnerabilidades do espaço escolar (Laplane, 2007). No que diz respeito à educação das pessoas surdas, as fragilidades formativas se devem a dificuldades em diferentes âmbitos. Na formação inicial, por exemplo, apenas a partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro

² Todos os nomes utilizados são fictícios.

de 2005, a disciplina de Libras foi incluída como componente curricular obrigatório nos cursos de formação docente.

Santos e Klein (2016) investigaram a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura de 15 universidades públicas federais e constataram que a carga horária variava entre 30 e 72 horas, com predominância de 60 horas/aula. As autoras questionam o que seria possível aprender e/ou ensinar em uma única disciplina de 60 horas – no universo de um curso com, geralmente, 2.800 horas – e quais efeitos ela teria no currículo dos cursos de formação docente, visto que:

O espaço que a disciplina de Libras ocupa nos currículos produz efeitos discursivos na formação de professores. Parece que bastam poucas horas em uma única disciplina para formar professores para trabalharem com alunos surdos numa lógica inclusiva. Com uma única disciplina de Libras entende-se que esses professores estarão aptos para incluir os alunos surdos na escola regular. Com uma disciplina que é igual para qualquer curso, professores estarão formados para a inclusão dos alunos surdos nos diferentes níveis de escolarização. Nesse sentido, a inserção da disciplina Libras nos currículos dos cursos de formação de professores está fazendo girar as engrenagens da inclusão, que é operada por uma lógica neoliberal de governamentalidade. (Santos; Klein, 2016, p. 157).

Nessa direção, apesar de representar um avanço, é insuficiente uma formação linguística qualificada para o ensino de alunas surdas e alunos surdos em apenas um componente curricular com carga horária restrita. Desse modo, minimiza-se a Libras enquanto língua, haja vista que nenhuma língua é ensinada/aprendida em uma disciplina com essa carga horária, sobretudo por envolver conhecimentos sobre a cultura e a constituição das pessoas surdas. O currículo da formação docente inicial, nesse modelo, é notadamente insatisfatório para contemplar a diferença surda.

Na pesquisa desenvolvida por Muttão e Lodi (2018, p. 49), que objetivou “[...] compreender como a formação de professores para a educação de surdos foi discutida em teses e dissertações no período de 1995 a 2014”, as análises apontam que, a despeito de haver modos distintos de pensar a formação de professoras e professores de pessoas surdas, é convergente o pensamento de que a formação inicial oferecida nos dias atuais não tem se mostrado suficiente para a diversidade que constitui as escolas. A situação se agrava, ademais, quando essa diversidade “[...] é caracterizada pelo uso de uma língua não compartilhada entre professor e alunos e entre todos os alunos, como é o caso dos alunos surdos” (Muttão; Lodi, 2018, p. 54). Com isso, é possível constatar que, embora tenha havido, nos últimos anos, transformações nas políticas educacionais, a formação inicial pouco mudou.

De acordo com as autoras, discussões acerca da educação especial e da educação de pessoas surdas ocorrem isoladas dos demais conhecimentos e de modo descontextualizado da prática escolar. A formação inicial no Brasil, portanto, mesmo tendo movimentos de problematização e tentativas de ruptura com a situação de descompromisso para com a educação, parece percorrer caminhos difíceis, em virtude do baixo investimento em formação, da desvalorização profissional e da compreensão superficial dos saberes pedagógicos (Muttão; Lodi, 2018).

Na realidade surda, esses aspectos são investidos pela desconsideração das pessoas surdas como grupo sociocultural e linguístico minoritário (Muttão; Lodi, 2018). Assim, os cursos

de formação inicial de docentes, ancorados no discurso da inclusão na área da educação especial, hegemonicamente clínica, ficam comprometidos quanto à sua função de educar na/para as diferenças, o que dificulta a tarefa de reverter os efeitos desse discurso em um único componente curricular (Libras), baseado na perspectiva antropológica. Por isso, urge tecer reflexões educacionais mais profundas, que reverberem na área de educação especial, a fim de rever determinados conceitos.

Essa problemática torna-se ainda mais complexa quando se trata de professoras e professores que já estavam na ativa³ antes de 2005, os(as) quais têm alunas surdas e alunos surdos em suas classes, mas que nunca tiveram (ou tiveram pouca) formação para trabalhar com esse público, gerando um entrave para a qualidade da educação ofertada e, por conseguinte, para a inclusão desses(as) discentes.

No Quadro 1, as narrativas do professor e das professoras regentes em sala de aula regular ilustram os sentimentos e as dificuldades que enfrentam em razão dessa carência.

Quadro 1 – Narrativas docentes sobre formação para atuação com alunas surdas e alunos surdos

(continua)

Sujeito	Função	Escola	Narrativas
Priscila	Prof. ^a do ens. fund. I	Escola A	Eu acho que falta ajuda. Falta ajuda para que os professores possam saber lidar com essas crianças. Falta formação.
Pérola	Prof. ^a do ens. fund. I	Escola A	Eu tenho lidado com [nome omitido], chegando perto dela, conversando. Quando ela vai para a sala do AEE e chega, eu pergunto: – “O que você está aprendendo? O que você viu?” Então, quando eu digo assim: – “Agora você vai fazer esse aqui”, ela diz assim – “Ah, mas [pausa]”. [Então eu digo]: – “Bonitinha, venha cá, deixa eu ver o seu caderno”, sabe? Essa conquista humana eu tenho, não tenho o que o intérprete tem, não tenho o que a sala do AEE tem, mas saber chegar até ela, saber conquistar [pausa]. Ela faltava à aula, se chovesse ela não aparecia na aula, hoje pode estar um temporal que ela é a primeira a chegar. Então, ela passou a se sentir cuidada, passou a se sentir vista, se sentir diferente, mas, também pelos outros serem diferentes, todo mundo pode ser diferente com ela [...]. Mas pra isso eu preciso dar uma abertura com ela, chegar próximo a ela, porque eu podia muito bem passar o ano: – “Ah, tá bom, fica aí”. O papel do AEE é intermediar também essa linguagem. Também é fazer com que o conhecimento seja atingido, que a educação aconteça, que a inclusão aconteça, ele é como se fosse o “pulmão” de todos eles ali e ele funciona para isso se tornar real, como se fosse “bombear o sangue” de lá para todo mundo.

³ Libras passou a ser inserida como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, apenas a partir de 2005, com a publicação do Decreto nº 5.626/2005. Antes disso, diversas gerações de docentes foram formadas sem essa preparação específica.

Quadro 1 – Narrativas docentes sobre formação para atuação com alunas surdas e alunos surdos

(conclusão)

Sujeito	Função	Escola	Narrativas
Penélope	Prof. ^a do ens. fund. I	Escola B	Bom, a Pedagogia em si, quando a gente fala do curso, a gente não estuda especificamente os alunos especiais, nem os alunos surdos, mas a gente tem uma disciplina que aborda, mas, assim, eu não vejo que é uma preparação. Eu acho que a gente começa a ser preparado quando a gente começa a receber esses alunos em sala de aula. Então, eu acho que o AEE já existe por conta disso também, porque, às vezes, o professor não está tão preparado, no seu trabalho, para dar aquele apoio àquele aluno que necessita. Eu acho que o AEE já tem essa finalidade na escola. Alguns professores têm sim muito conteúdo, muitas coisas diferentes, já outros não têm aquele leque de coisas para trabalhar com o aluno, não se sentem profissionalizados para aquilo, então, eu acho que o AEE está aqui para dar esse apoio, essa parceria com os professores. [...] Eu fiz três anos [de curso de Libras] e foi pela escola, pelo município. A gente recebeu até um certificadozinho de conclusão do curso, só que deram uma parada, mas eu acho importante, deveria continuar, para a gente ficar cada vez mais capacitado. Às vezes, acontece um contratempo, ou da professora [nome omitido] ou da intérprete, e nós podemos nos comunicar com os alunos de uma forma ou de outra, pouco ou muito, mas eu acho muito importante. Muito importante. E eu gostaria que voltasse.
Paola	Prof. ^a do ens. fund. I	Escola C	A atividade do AEE seria dar esse apoio a mim, já que ela tem a formação para isso. [...] pra você ver, porque, quando chega na parte da inclusão, na qualificação da parte pedagógica, aí vem o que eu já falei, da fragilidade na estrutura, a fragilidade da formação pro aluno. Porque, assim, a gente é formado para um ideal, e não para o real. Aí, quando vem para a parte da inclusão, é mais difícil ainda, porque, por exemplo, na inclusão, eu paguei só uma cadeira de Libras na faculdade e paguei uma de educação inclusiva, mas eu não me sinto preparada para trabalhar com criança com necessidade especial e, muitas vezes, com os conflitos que chegam até mim.
Paulo	Prof. do ens. fund. II	Escola D	Assim, a escola em si, com seus profissionais, ela tenta abraçar, mas, pra que isso aconteça, é preciso mais que simplesmente boa vontade. [...] é preciso ter toda uma estrutura, seja física, seja pessoal, seja de corpo docente, e aí, por exemplo, nossas formações de nível superior, elas são extremamente deficientes nisso. Sou professor de História, nunca tive contato, antes da minha formação, com Libras. Então eu tenho que buscar isso de outras formas ou aprender no dia a dia aqui. Muitos profissionais se veem apáticos quanto a isso: – “Ah, não sou preparado para isso, então, não devo nem sequer buscar”. Então, fica dessa forma, é complicado lidar com isso. Essas escolas ainda estão muitos passos atrás para lidar com a inclusão de alunos especiais, principalmente os surdos, porque não tem como você falar com eles achando que eles vão compreender tudo da forma que você pensa que eles vão compreender. Na questão, se você coloca um texto extremamente complexo, com uma série de linguagens que pra ele não faz sentido, porque ele não fala aquela língua.

Fonte: Elaboração própria.

A fala de Penélope (Quadro 1) é bem ilustrativa das lacunas na formação inicial, reforçando o entendimento de que um componente curricular ou algo similar durante a graduação é muito pouco para contemplar o leque de diferenças do qual a escola é constituída. Segundo ela, a preparação, de fato, se dá durante a prática pedagógica, quando as professoras e os professores se deparam com a múltipla realidade das diferenças.

Conforme expõe Priscila (Quadro 1), “[...] falta ajuda para que os professores possam saber lidar com essas crianças. Falta formação”. Essa compreensão da docente indica que existem lacunas na formação pedagógica de seus pares quando se trata da educação das pessoas surdas, o que reitera os apontamentos de Muttão e Lodi (2018).

Diante dessa realidade inadiável da qual não se pode esquivar, as professoras e os professores ouvintes que não possuem a formação necessária para tal atribuição encontram algumas formas de superar as dificuldades. Nesse caso, a carência de formação tem feito com que essas(es) profissionais busquem ajuda de outras(os), especialmente as(os) que atuam no AEE, como aponta Penélope. Para ela, o AEE também existe por conta dessas lacunas e tem a finalidade de apoiar aquelas(es) estudantes que “necessitam”, visto o despreparo (“às vezes”) de algumas professoras e de alguns professores para trabalharem com esse grupo.

É preciso ressaltar iniciativas, por parte das professoras e dos professores, de se relacionarem com as alunas surdas e os alunos surdos. Porém, as falas das participantes revelam que a maior parte do trabalho pedagógico direcionado a esses sujeitos, mais especificamente o ensino e a avaliação, tem ficado sob a responsabilidade de profissionais especializadas(os), como as(os) intérpretes de Libras e as(os) professoras(es) do AEE, a exemplo do que apontou Pérola (Quadro 1). Segundo a educadora, apesar de não possuir os mesmos saberes – provavelmente referia-se aos linguísticos – que essas(es) profissionais, ela tenta se aproximar de sua aluna, estabelecendo um contato mais afetivo, preocupando-se com o seu rendimento, com a sua aprendizagem. É perceptível a atenção que ela dedica à aluna surda, o que demonstra sensibilidade à situação e acolhimento às demandas da classe. No entanto, não se pode deixar de problematizar se esse tipo de iniciativa seria suficiente para aprendizagem da criança surda, bem como para a sua real inclusão.

A educação para as diferenças, para a alteridade, perpassa esse aspecto afetivo de acolhimento da diferença. Todavia, é preciso considerá-lo apenas um dos elementos que constituem uma educação mais inclusiva. Outro elemento é o envolvimento de todas(os) as(os) professoras(es) com suas alunas surdas e seus alunos surdos, visando instituir processos educativos que respeitem as diferenças, considerem as múltiplas identidades e reconheçam cada cultura. Dessa forma, apesar de possuir práticas que pretendem ser inclusivas, a escola continua a ser excludente diante daquilo que a educação das pessoas surdas de fato requer.

Dorziat, Lima e Araújo (2007) ratificam a urgência de se ir além da inserção de alunas e alunos diferentes na escola. Para elas, é preciso promover movimentos pedagógico-curriculares que envolvam todas as pessoas, de forma heterogênea, considerando as histórias de cada uma, suas percepções, suas peculiaridades (Dorziat; Lima; Araújo, 2007). Em outras palavras, se a escola tem desconsiderado as diferenças nos processos educacionais – ressalta-se aqui a diferença surda –, seu “manto sagrado” (a inclusão) e os elementos que o envolvem precisam ser problematizados, a fim de que os sujeitos a quem ela serve não sejam, uma vez mais, “cobaias” de uma política construída arbitrariamente, sem a participação das pessoas surdas nem o respeito a seus anseios e sua existência cultural. Segundo Laplane (2007, p. 18):

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar.

As condições práticas, conforme aponta a autora supracitada, expõem a fragilidade do processo supostamente inclusivo que a escola tenta sustentar por meio dos mecanismos discursivos. A fragilidade da inclusão de pessoas surdas é imposta por fatores que abrangem as condições físicas inapropriadas, mas vão muito além delas, sendo a formação docente uma das principais vulnerabilidades da escola regular (Laplane, 2007). Quando se trata da educação de pessoas surdas, as dificuldades docentes decorrem, sobretudo, da ausência de conhecimentos linguísticos.

Compreender que a língua de sinais sempre foi e é o ponto fulcral para o sucesso ou o fracasso das pessoas surdas é um dos primeiros passos para a desconstrução de uma educação homogeneizadora, padronizadora e excludente e, por conseguinte, para a construção de uma educação que respeite e valorize as diferenças. Segundo Dorziat, Araújo e Soares (2017, p. 26):

Sem dúvida, [...] a língua de sinais – é o ponto de partida que dará sustentação a todas as reflexões que tratarem sobre a temática. Essa forma viso-espacial de apreensão e de construção de conceitos é o que une a comunidade surda e configura cultura diferente: a cultura surda. O reconhecimento da diferença passa pela capacidade de apreensão das potencialidades dos surdos, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de língua cujo canal de comunicação é o viso-gestual e também a sua habilidade linguística que se manifesta na criação, no uso e no desenvolvimento dessa língua.

O conhecimento sobre outras concepções de ensino de língua é muito importante, pois, a partir delas, a língua de sinais é enxergada de forma apropriada, o que contribui para a construção do currículo escolar e para a implementação das práticas pedagógicas. A ausência de discussões desse tipo tem corroborado a inserção da língua de sinais no currículo como um mero instrumento metodológico (Dorziat, 2009), sem ser corporificada como língua carregada de sentidos e significados para os sujeitos que a produzem e aprendem por meio dela.

Precisamos considerar que as pessoas surdas são partícipes de um tecido social permeado por relações de poder que, historicamente, já as excluem, pelo simples fato de serem surdas. Sem uma educação de qualidade, com base na diferença cultural e em uma educação linguística bilíngue, os processos sociais tornam-se ainda mais excludentes, tolhendo-as de quaisquer oportunidades de desenvolvimento intelectual, acesso à cultura e aos bens materiais, participação cidadã e ascensão social, algo difícil para quase toda a população vulnerável, porém ainda mais para elas, que constituem uma minoria linguística em seu próprio País.

As pequenas (e relevantes) iniciativas de professoras e professores em participar de cursos de Libras, como fez Penélope (Quadro 1), propiciam uma aproximação entre docentes e discentes, mas são muito incipientes diante daquilo que é necessário para uma educação

de qualidade para as pessoas surdas, considerando a perspectiva bilíngue (língua de sinais como língua de instrução e língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita).

A narrativa de Paulo (Quadro 1) é vultosa nessa direção, porque aponta que “[...] a escola em si, com seus profissionais, [...] tenta abraçar, mas, pra que isso aconteça, é preciso mais que simplesmente boa vontade”. Certamente, o professor reconhece que tanto ele quanto seus pares possuem disposição para aprender, para trabalhar com a diferença surda (Skliar, 2013), entretanto é preciso muito mais que isso, sobretudo se considerarmos, como ele indica, a estrutura em que a situação se aporta (física, pessoal, docente etc.). Assim como suas colegas, ele menciona a “deficiência” da formação docente, destacando a inexistência da Libras como ponto fulcral. No entanto, salienta que existem alternativas para aprender, como a própria prática, não se deixando abater pelas inabilidades profissionais.

Ao refletir sobre a inclusão, o docente é enfático em afirmar que as escolas ainda estão muito atrasadas no que se refere às pessoas surdas, principalmente porque a barreira comunicacional é irrefutável se a Libras não está presente nos processos educacionais; além disso, há indiscutíveis prejuízos, uma vez que, sem a sua língua, itinerários intelectuais mais avançados são obstruídos, especialmente pela não apreensão de conceitos mais complexos, que inevitavelmente dependem da língua de sinais. É possível enxergar, nessa ótica, uma interpretação mais crítica sobre os processos ditos inclusivos para as pessoas surdas.

A aprendizagem da língua de sinais seria fundamental para os processos pedagógicos que envolvem as pessoas surdas, no entanto é preciso observar que, na fala de ambos os participantes, há a tendência de personalizar os problemas que os envolvem. De fato, mudanças individuais de docentes são necessárias, mas, nas fortes relações de poder (Foucault, 1995) que regem o sistema escolar, precisam figurar problematizações estruturais, visto que, sem mudanças na estrutura, nas instituições (escola) e nas políticas educacionais (sobretudo as de formação docente), as microações pedagógicas, como a busca por aprender Libras, são esmaecidas e desresponsabilizam as instituições públicas pela implementação de tais mudanças.

Todavia, é preciso considerar os sentidos do que se compreende como mudanças em educação, como aponta Skliar (2001). Para o autor, possuímos quatro dimensões de compreensão acerca do que significam essas mudanças:

- Mudanças textuais e/ou legais: há uma compreensão quase generalizada de que todas as mudanças em educação devem partir das alterações nos textos oficiais, nas leis e nos decretos que regulam os sistemas educativos.
- Mudanças de código: compreende-se que as mudanças em educação devem ocorrer também por meio de transformações dos códigos pedagógicos, por exemplo, o currículo, os programas de formação docente, os processos didáticos etc.
- Mudanças das representações: o que está em questão no que diz respeito às mudanças de paradigmas contemporâneos são os mecanismos de representações que circulam em torno de um modelo de sujeito, de uma visão sobre a função da escola e de um significado sobre as funções docentes.
- Mudanças das identidades: todas as mudanças em educação devem envolver a questão das identidades (dos docentes, das escolas e dos sujeitos-alvo das transformações).

Skliar (2001), porém, sustenta que as mudanças textuais e/ou legais precisam ser compreendidas como pontos de chegada das transformações pedagógicas, e não de partida. Sendo assim, os textos oficiais, as leis e os decretos devem levar as vozes de docentes, discentes, famílias e comunidade escolar em consideração, e não as excluir dos processos de debate.

No tocante às mudanças de código, o autor aponta que essa compreensão confere à educação o sentido de laboratório pedagógico, no qual a comunidade escolar (docentes, discentes, famílias) é somente um instrumento a serviço das mudanças, surgindo daí a(o) especialista como figura essencial.

Para Skliar (2001), as mudanças devem ser orientadas a partir da suspeição das representações. Se tais representações e significados políticos não forem problematizados, as dimensões textuais e de código continuarão distantes da prática educacional, permanecendo estáticos os discursos e as práticas hegemônicas em educação.

Desse modo, apesar de dizer que as quatro dimensões são insuficientes e requerem maior aprofundamento, o autor argumenta que as mudanças em educação começam com as alterações nas representações e nas identidades; assim, podem ou não alterar os textos e os códigos educacionais, pois “[...] pensar o contrário, quer dizer, esperar que mudanças textuais e de código mudarão naturalmente as representações e as identidades educacionais, é negar ou esquecer a obscura história das reformas educativas na América Latina nas últimas décadas” (Skliar, 2001, p. 13).

Quando as questões de fundo não são problematizadas, especialmente as representações e as construções identitárias em educação, a implementação de uma efetiva política que atenda à realidade surda é negligenciada, resumindo-se a alternativas paliativas, como se tem presenciado: docentes regentes das salas de aula buscam o apoio das(os) profissionais do AEE, em virtude da falta de formação linguístico-pedagógica e de conhecimento acerca das identidades surdas.

Sob a ótica de Pérola, o papel do AEE é “intermediar” esse processo, possibilitando que “[...] o conhecimento seja atingido, que a educação aconteça, que a inclusão aconteça”. Ela completa dizendo que esse serviço “[...] é como se fosse o ‘pulmão’ de todos eles ali e ele funciona para isso se tornar real, como se fosse ‘bombear o sangue’ de lá para todo mundo”. Esse discurso demonstra confiança no AEE como dispositivo pedagógico central no processo educacional das pessoas surdas. A professora deposita muita confiança no trabalho do AEE, colocando nele toda a responsabilidade de suporte para a sua prática pedagógica, supondo que este pode suprir as dificuldades que a educação e a inclusão apresentam, visto considerar que, por intermédio desse apoio, ambas acontecem.

A narrativa de Paola coaduna-se com a de Pérola no que concerne ao AEE. Ela menciona o apoio recebido, em virtude da formação da profissional que atua naquele espaço. Assim como seus pares, destaca as fragilidades em sua formação pedagógica quando se trata da inclusão. Evidencia-se, em sua fala, o modelo formativo pelo qual passou, quando declara que professoras(es) são formadas(os) “para um ideal, e não para o real”.

Essa declaração é relevante, porque revela que, em geral, a formação docente em voga não é pensada para as diferenças culturais que constituem a escola. Ao contrário, tem se baseado em um ideal humano, construído socialmente, de viés biológico, linguístico,

capacitista, machista, racista, sexista e classista, segundo o qual ser ouvinte, falante da língua oral, sem deficiência, homem, branco, heterossexual e rico é o arquétipo para o qual docentes são formados(as). Esse é o modelo formativo pelo qual a professora passou, e ela se vê diante do sentimento de despreparo para trabalhar com as diferenças, vivenciando, em sua prática profissional, conflitos que a levaram a perceber o AEE como dispositivo de apoio a essas fragilidades estruturais, como bem argumenta.

As questões apresentadas pelos sujeitos da pesquisa requerem, assim como apontam Vaz e Garcia (2015), um debate sobre os modelos de docente que a formação tem requerido: generalistas – aquelas(es) professoras e professores que partem da base docente com uma formação ampla; especialistas – aquelas(es) cuja formação se restringe a um campo específico; e professoras e professores do AEE – formadas(os) para trabalhar com os recursos e materiais adaptados nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares (Vaz; Garcia, 2015).

Para Vaz e Garcia (2015), no entanto, as diferenciações entre as(os) docentes contribuem para uma divisão do trabalho escolar e para inconsistência da definição dessas(es) profissionais, bem como de sua formação. Contrário também a esse processo de especialização na formação docente, Skliar (2001) afirma que esta deve ser realizada como uma imersão de professoras, professores e comunidade escolar “[...] no mundo da alteridade e uma mudança radical [...] nas representações políticas e culturais sobre esses sujeitos” (Skliar, 2001, p. 18), visto que:

Se isso não acontecer pode ocorrer, como de fato já ocorre, que os mesmos discursos e as mesmas representações criticadas e atribuídas à educação especial atravessem livremente para o mundo da escola regular⁴; isto é: que a deficiência, como retórica social, continue sendo deficiência na retórica escolar. Em função disto, não concordo em que o professor deve-se preparar mais uma vez, como um especialista para cada uma das deficiências, e sim que se tem que formar como um agente cultural que está alerta a não ser ele/ela mesmo/a um reprodutor “inocente” e “ingênuo” de fronteiras de exclusão/inclusão.

O alerta de Skliar (2001) parece não ter surtido efeito. Com a divisão no processo de formação atual e diante das dificuldades apontadas pelas(os) profissionais escolares, essa tendência parece ter se acentuado na prática das escolas regulares, nas quais o AEE, tal como descrito pelas(os) participantes, é suporte e complemento à sala de aula regular. As narrativas sobre a questão curricular das(os) docentes ouvintes, contudo, parecem demonstrar que ele vai um pouco além disso.

⁴ O texto de Skliar (2001) foi publicado no momento de transição das escolas especiais para as escolas regulares.

Quadro 2 – Narrativas docentes acerca de questões curriculares na escola regular

Sujeito	Função	Escola	Narrativas
Penélope	Prof. ^a do ens. fund. I	Escola B	Eu acho que é uma complementação de ambas as partes. Ela [educadora surda do AEE] me complementa, e eu complemento ela, não é uma substituição não. O aluno necessita estar inserido em sala regular; se não fosse assim, existiria uma sala, mas não teria esse negócio da inclusão. Eu acho que é uma complementação, é uma ajuda, um apoio, tanto que, às vezes, chamam “Sala de Apoio”. É uma complementação do que a gente faz na sala, e eles complementam aqui na sala do AEE. Bom, aí eu acho que as coisas se complicariam mais [se não existisse o AEE], porque aqui elas fazem uma avaliação do aluno. Quando ela chega e traz a avaliação daquele aluno, ela fala tudo pra gente, né? Fala o que o aluno tem, a necessidade maior, o que a gente deve trabalhar, além dos conteúdos que a gente deve trabalhar [de modo] diferenciado com ele. Se não existisse o AEE, a gente não saberia disso, assim, rápido; a gente teria que fazer outro tipo de avaliação, ou então nem saberia. Têm pessoas especializadas já para fazer esse tipo de trabalho, então, é um respaldo, é uma ajuda, um apoio, uma complementação, e é importante.
Paola	Prof. ^a do ens. fund. I	Escola C	É, do que a aprendizagem mesmo [a socialização tem sido mais importante do que a aprendizagem]. [nome da professora] ainda tem um trabalho aqui no AEE, a responsável pelo AEE*, e ela faz os atendimentos. A gente realmente vê um progresso, assim, de que eles começam a andar, que eles começam a responder às interações [...]. Então, é assim, a criança com necessidades especiais ainda está muito na perspectiva do cuidado, da socialização, do que da aprendizagem formal, assim, aquelas sistematizadas, de conteúdos e tal, ainda está um pouco distante. Até porque não se tem um currículo previsto para esse tipo de aluno, entendeu? Aí ele vai passando compulsoriamente, é uma aprovação compulsória, e que a gente vê alguns progressos durante o ano, mas é muito elementar, e não se tem um currículo pensando nesse aluno, são coisas avulsas.
Paulo	Prof. do ens. fund. II	Escola D	Eu digo que ele [AEE] ajuda bastante nessa questão cognitiva e motora, porque, muitas vezes, em sala de aula, são muitos alunos, e no AEE vêm geralmente só os alunos portadores de necessidade especial, então, a atenção voltada para eles é maior, é mais fácil até para o intérprete ou professor se comunicar com ele, porque não vai ter intervenção externa. Essa é a grande diferença. Então, assim, é o que amarra as pontas soltas, é aquilo que, infelizmente, por uma logística de estar numa sala com vinte e tantos alunos, que a gente não pode dar, infelizmente, uma atenção para um aluno, a gente tem que generalizar mesmo, isso pode ser complementado aqui. [...]. Eu acho que, como eu disse, o educador é educador, é professor em qualquer espaço em que ele esteja, então, as responsabilidades que existem de um professor de sala de aula regular são as mesmas de um professor que está atendendo no AEE. A diferença é que na sala de aula eu tenho uma caderneta e boto nota, só. Só isso. Mas as outras atribuições, aqui, acontecem da mesma forma: avaliação, desenvolver habilidades, diálogo para saber o entendimento do aluno, é uma reprodução do que é em sala de aula, uma reprodução. Mas aí, novamente, o grande diferencial é que é um atendimento mais específico e por pessoas bem mais capacitadas na questão do aluno especial, é isso.

Fonte: Elaboração própria.

Nota: *No caso da Escola C, a professora responsável pelo AEE é ouvinte. A educadora surda que trabalha nessa escola é Sabrina, atuando como intérprete surda em sala de aula regular e acompanhando o aluno surdo durante os momentos didático-pedagógicos do AEE, quando o garoto é dirigido até lá, desenvolvendo, portanto, ainda que de forma auxiliar, atividades na sala de recursos multifuncionais.

Nas narrativas de Penélope e Paulo (Quadro 2), mais uma vez, o AEE é tomado como um complemento do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula regular.

As falas dos sujeitos vão, em alguma medida, ao encontro do que prevê o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que trata da forma como o AEE deve ser prestado: “I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais” (Brasil, 2011, p. 12). Parece haver um consenso entre a visão dos sujeitos da pesquisa e o que prevê a política educacional. No entanto, o AEE, na conjuntura apresentada pelas escolas investigadas, aparenta possuir um papel mais importante do que pressupõe a Política, como se pode ver quando as(os) participantes falam um pouco mais sobre essa relação entre AEE e sala de aula regular.

Penélope (Quadro 2) deixa claro que, em sua opinião, o AEE e, por conseguinte, a professora do AEE complementam o seu trabalho pedagógico, destacando, contudo, que a educadora surda não a substitui. Essa complementação caracteriza uma prática pedagógica multiprofissional, na qual os diversos saberes advindos de diferentes profissionais podem, coletivamente, contribuir para a educação das pessoas surdas.

A problematização a ser feita, no entanto, diz respeito ao modo como essa complementação tem sido realizada, visto que, de acordo com a lei, o AEE deve “complementar a formação” das pessoas consideradas com deficiência. Mas, segundo a narrativa, a complementação tem sido também, ou sobretudo, do trabalho pedagógico das educadoras e dos educadores ouvintes, regentes em sala de aula e principais responsáveis pelo processo avaliativo das pessoas surdas, como aponta Paulo, quando afirma que são eles(as) que atribuem notas às alunas e aos alunos. Conforme o artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, duas entre as diversas atribuições das professoras e dos professores do AEE são:

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; [...] VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Brasil. CNE, CEB, 2009, p. 17).

Embora o trabalho pedagógico possa e deva ser coletivo, multiprofissional, de parceria e orientação, como prevê a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a situação passa a ser preocupante, no entanto, a partir da afirmação da participante de que, na ausência do AEE, as coisas se tornam mais complicadas, porque as professoras e os professores de sala de aula regular não sabem avaliar com precisão quais seriam os conteúdos a serem ministrados, nem mesmo “o que o aluno tem”, ainda que seja de conhecimento geral que tais alunas e alunos apresentam laudo médico. De acordo com Penélope (Quadro 2), esse trabalho é feito quase que integralmente pela professora surda que atua no AEE.

Apesar de ver esse processo como uma complementação, Penélope afirma:

[...] se não existisse o AEE, a gente não saberia disso, assim, rápido, a gente teria que fazer outro tipo de avaliação, ou então nem saberia. Têm pessoas especializadas já para fazer esse tipo de trabalho, então, é um respaldo, é uma ajuda, um apoio, uma complementação, e é importante.

Ao dizer que existem pessoas especializadas em traçar o tipo de avaliação para alunas surdas e alunos surdos, não estaria ela se desvencilhando, de certo modo, de uma atribuição que seria sua? Isso configuraria, de fato, uma complementação?

Nesse sentido, as políticas educacionais implementadas mediante, por exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no que diz respeito às pessoas surdas particularmente, que requerem a língua de sinais como língua de instrução, acabam por gerar uma dependência linguístico-pedagógica em educadoras e educadores ouvintes em relação a outras(os) profissionais, como vem ocorrendo com as(os) do AEE. Com isso, a língua de sinais também se afasta, cada vez mais, de processos de ensino e aprendizagem engajados culturalmente. Isso ocorre em virtude do não fomento de políticas educacionais de formação docente que visem capacitar profissionais bilíngues, o que leva à opção por caminhos alternativos e compensatórios, entre os quais o AEE para as pessoas surdas.

Os questionamentos a serem feitos, desse modo, não são somente sobre a configuração do papel do AEE na escola regular; eles abrangem a formação que essas(es) docentes têm recebido para trabalhar não só com a diferença surda, mas também com todas as diferenças culturais. O que tem levado docentes regentes em sala de aula a recorrerem, quase que exclusivamente, ao trabalho de profissionais do AEE para “apoiarem” e “complementarem” suas práticas pedagógicas voltadas às pessoas surdas, especialmente em termos avaliativos?

É preciso refletir se a realidade multicultural apresentada pela escola não requer uma formação docente condizente. No caso das pessoas surdas, por exemplo, não seria importante uma formação que realmente levasse a diferença surda em consideração? Mas como fazer isso com o modelo escolar (regular) já em curso, no qual as professoras e os professores ouvintes, com as mais variadas formações, muitas vezes cursadas em momento anterior ao processo de inclusão, ensinam a esse público sem possuírem os conhecimentos linguísticos e pedagógicos necessários e, além de tudo, sem terem muitas oportunidades de fazê-lo, em razão das múltiplas atribuições que o trabalho escolar demanda? Como implementar, nesse contexto, uma política de formação docente que corresponda à diferença surda?

São questões de difícil resposta, mas fundamentais para pensarmos a educação para as diferenças, haja vista que estas constituem o espaço escolar, porém nem sempre conseguem abalar as relações de poder que estruturam os processos pedagógicos, sobretudo porque, com estratégias subliminares, como o discurso da tolerância e da celebração da diversidade, tais relações tendem a ser mantidas ou pouco alteradas no que tange a uma mudança estrutural que atenda à diferença surda. De acordo com Woodward (2014), a diferença pode ser construída de uma maneira negativa, por meio de processos de exclusão e marginalização, mas, em contrapartida, pode ser celebrada como fonte de diversidade, de heterogeneidade e de hibridismo, tornando-se, por isso, enriquecedora.

Ainda que as reais mudanças sejam oriundas de uma transformação bem mais ampla, fruto da implementação de um projeto de sociedade com reais pretensões de ser inclusivo e democrático, no qual as diferenças deixem de ser sinônimo de desigualdades e passem a ser de potencialidades, com oportunidades mais equânimes, não se pode desconsiderar totalmente as pequenas mudanças nas práticas pedagógicas na escola regular atual, porque, enquanto as grandes mudanças não ocorrem, essas iniciativas são importantes para a construção de uma escola um pouco mais inclusiva. Uma dessas ações, por exemplo, seria deixar de contemplar a diferença surda simplesmente como sinônimo da diversidade, como vem ocorrendo com a língua de sinais, e passar a problematizá-la, situando-a

criticamente nos processos pedagógicos. Para tanto, a formação docente continuada poderia auxiliar nesse processo, afinal:

[...] pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões. (Canen; Xavier, 2011, p. 643).

Seria a formação continuada em uma perspectiva multicultural, que prevê “[...] mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença” (Canen; Xavier, 2011, p. 643), capaz de suprir as dificuldades enfrentadas pelas professoras e pelos professores regentes em sala de aula regular, mesmo diante da realidade, que tem, por exemplo, uma “logística de estar numa sala com vinte e tantos alunos” (Paulo, Quadro 2)? Nesse contexto, como implementar uma política de formação que abarque todas as diferenças e, ao mesmo tempo, respeite as singularidades em uma escola de massas, que praticamente obriga docentes a “generalizar” (Paulo, Quadro 2)? A formação continuada pode resolver, finalmente, os problemas que a educação escolar tem imposto às pessoas surdas? A formação isoladamente muda o comportamento do corpo docente?

Aquilo que Paola visualiza (Quadro 2) talvez nos ajude a responder, nesse momento, questões tão difíceis. Para a educadora, a escola não possui um currículo em que as pessoas consideradas com deficiência recebem a devida atenção, o que se refere também às pessoas surdas. O currículo, reconhecidamente uma construção cultural, é importante para o delineamento das práticas sociais que constituem a escola. Ademais, é um fio condutor também para a construção das políticas educacionais, incluindo as de formação docente, principalmente se o tomarmos conforme sugerem os Estudos Culturais, ou seja, como resultado de um processo de construção cultural em que o discurso e a linguagem têm papel fundamental na produção das identidades e no desenvolvimento dos processos educacionais, a partir das disputas e das diferentes interpretações de grupos que tentam estabelecer a sua hegemonia (Silva, 2011). Por isso, todas essas construções em torno das políticas de formação docente perpassam pelas concepções curriculares.

Essas concepções advêm dos diferentes interesses de diversos grupos que disputam um lugar na tentativa de significar o currículo. Nesse sentido, a educação das pessoas surdas foi historicamente vinculada a uma perspectiva clínica acerca da surdez segundo a qual os processos educacionais estavam muito mais alinhados às tentativas da correção de um fator biológico do que ao desenvolvimento das possibilidades criativas das pessoas surdas por meio de uma abordagem educacional que levasse em consideração a diferença cultural nelas expressada, especialmente pela experiência visual e a língua de sinais (Perlin; Miranda, 2003). Assim, um currículo que não tome as diferenças como um de seus pilares também é um modelo curricular com princípios ideológicos definidos. Dorziat (2009, p. 46-47) assegura:

Trabalhar currículo na educação de surdos sempre significou desenvolver estratégias que os tornassem mais aceitos socialmente, que os fizessem parecer mais com os ouvintes, vale dizer com alguns ouvintes. As discussões políticas em torno do currículo passaram distante dos debates educacionais realizados na educação de surdos. Havia total dicotomia

entre o estudo dos processos educacionais em geral e os processos específicos voltados para a surdez, como se fosse indevido o questionamento sobre as questões de classe, de raça, de gênero, de identidade e de alteridade na surdez.

Dorziat (2009) afirma ainda que, só com a constatação da ineficiência das técnicas de reabilitação e o desenvolvimento de pesquisas, principalmente na perspectiva dos Estudos Culturais, reflexões mais apropriadas sobre os efeitos desencadeados pelas concepções vigentes na educação das pessoas surdas foram possíveis.

Atualmente, apesar dos avanços na busca de desvinculação, ao menos parcial, da concepção clínica, fruto das tensões implementadas por discussões e lutas pela significação dos movimentos surdos, como ocorreu, por exemplo, com a elaboração do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (Thoma *et al.*, 2014) e com a promulgação da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021,⁵ as políticas educacionais, entre as quais as de formação docente, ainda não absorveram, de fato, as concepções ancoradas na perspectiva antropológica, que compreendem as pessoas surdas como produtoras de uma cultura própria, muito mais complexa e rica do que parece ser. Mesmo considerando os progressos, a Libras tem sido incorporada pelas políticas educacionais como instrumento metodológico ou recurso pedagógico (Dorziat, 2009), instrumento de ensino, intermediado por intérpretes e, principalmente, instrumento de comunicação. Além disso, parece ser celebrada tão somente como expressão da diversidade.

A própria Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, tão celebrada pela comunidade surda, notadamente pela contribuição que traz para os direitos desse público (fruto de suas lutas), não reconhece a Libras como língua oficial no Brasil, mas como meio de comunicação. Mediante fortes disputas em torno da significação curricular, a concepção da língua de sinais simplesmente como meio de comunicação reverbera na construção e na implementação das políticas curriculares, de formação docente e de recursos humanos, bem como no trabalho pedagógico.

A desvinculação entre a concepção de cultura vigente e a língua de sinais demonstra que a escola tem reproduzido uma lógica de negação dos valores ideológicos e das relações de poder que permeiam o currículo escolar. A diferença surda pode até estar sendo integrada à dinâmica escolar como reflexo das lutas das pessoas surdas por respeito aos seus direitos linguísticos, culturais e educacionais, mas a escola não põe em discussão, por exemplo, os valores que conferem à língua de sinais um lugar no currículo apenas como instrumento comunicacional, ao invés de incorporá-la no seu viés cultural, com toda a extensão que isso pode proporcionar à aprendizagem das pessoas surdas, como aponta Dorziat (2009, p. 56):

Mesmo com os avanços dos estudos sobre currículo, mostrando a importância de repensá-lo como artefato de inculcação de valores ideológicos – culturais e sociais –, e com a assimilação de discursos de valorização das diferenças pelas políticas públicas, as escolas continuam desenvolvendo trabalhos pedagógicos isentos e imparciais. Essa realidade constitui-se risco para o atendimento aos alunos surdos que, embora usando a LS [Língua de Sinais] em sala de aula, veem-na transformada em apenas recurso pedagógico de transmissão de conhecimentos que limita o desenvolvimento de processos pedagógicos engajados e transformados.

⁵ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Nessa linha de pensamento, sob a égide de um discurso de tolerância, de celebração da diversidade e de contemplação da língua de sinais, corre-se o risco de manter em curso uma escola em que a segregação acontece no próprio interior da instituição, pois, ao restringir o uso da língua de sinais a alunas surdas, alunos surdos, intérpretes de Libras e educadoras e educadores que atuam no AEE, qual seria o papel de professoras e professores ouvintes, regentes em salas de aula? Até que ponto o AEE estaria complementando ou suprimindo as dificuldades encontradas por docentes ouvintes no trabalho pedagógico que envolve a educação das pessoas surdas? A nosso ver, o AEE tornou-se uma educação compensatória, uma vez que tenta minimizar as fragilidades formativas de professoras e professores de classes regulares e de um currículo que não leva as diferenças em consideração, no caso, a diferença surda, tampouco problematiza as relações de poder que a envolvem.

Considerações finais

As narrativas das professoras e do professor apresentadas neste artigo indicaram que o AEE tem sido concebido como suporte ao trabalho pedagógico e como complemento para as pessoas surdas. Isso porque, segundo as entrevistas, o AEE pode oferecer uma assistência diferenciada para as crianças surdas que as práticas pedagógicas em sala de aula regular não têm suprido. Esse significado revela a visão clínica que ainda prevalece no currículo escolar e no trabalho pedagógico com as pessoas surdas, desconsiderando o potencial da língua de sinais e reproduzindo os discursos limitadores relacionados à diferença surda como uma deficiência, uma vez que essas pessoas precisariam de uma educação compensatória, em vez de considerar que são as práticas pedagógicas em sala de aula que têm se mostrado limitadas. As narrativas demonstraram ainda que as professoras e o professor ouvintes criaram uma dependência em relação às(aos) profissionais do AEE, em virtude do distanciamento de uma política da diferença nas práticas pedagógicas, justificada principalmente pela ausência de formação para trabalhar com as alunas surdas e os alunos surdos.

Ademais, cria-se uma dependência que ilustra as fragilidades formativas, em termos curriculares, linguísticos e pedagógicos. Isso pôde ser constatado nos dados sobre as escolas analisadas, os quais revelaram que educadoras e educadores ouvintes regentes das salas de aula regulares dependiam constantemente de orientações e instruções das educadoras surdas e dos educadores surdos do AEE para desenvolverem o seu trabalho pedagógico com as alunas surdas e os alunos surdos. Essa dependência demonstra que, sem problematizar o estado de coisas que constitui a realidade escolar, principalmente as concepções sobre os sujeitos surdos e sua educação, a escola regular negligencia a elaboração e a implementação de um currículo que atenda à diferença surda e restringe-se a alternativas atenuantes, que não contemplam uma educação de qualidade.

Um dos motivos para essa situação é a falta de aprofundamento em saberes sobre a cultura surda, o que resulta em um processo que reconhece os problemas, mas que não gera ações efetivas de mudanças por falta de conhecimento sobre o que a educação de pessoas surdas requer. Além disso, são reféns de políticas educacionais que não valorizam as diferenças e promovem uma inclusão por decreto, sem considerar que processos inclusivos devem levar em conta, sobretudo, as diferenças culturais, observando cada grupo cultural em suas especificidades.

As narrativas revelam uma fragilidade curricular importante, em razão da ausência de um currículo previsto para as alunas surdas e os alunos surdos, bem como a estrutura da escola de um tipo de aluna(o) ideal, que deveria corresponder a bases culturais hegemônicas: ouvinte, sem deficiência, branca(o), heterossexual etc. No caso das alunas surdas e dos alunos surdos, essa base cultural se ancora na língua oral e na cultura ouvinte.

Nesse sentido, um trabalho pedagógico (com a presença de professoras surdas e professores surdos) com potencial de trazer contribuições bem mais significativas para as pessoas surdas, a nosso ver, seria aquele desenvolvido em escolas bilíngues. As escolas bilíngues se distanciariam de uma perspectiva compensatória para as pessoas surdas, porque a língua de instrução seria a língua de sinais, aliada a todos os outros artefatos da cultura surda. Apesar de também se constituir de relações de poder, como qualquer processo cultural, a educação de pessoas surdas na escola bilíngue estaria mais próxima de uma perspectiva surda e distante de processos que tentam homogeneizar as diferenças.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Decreto nº 5.626, 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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, na modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, set./dez. 2011.

CARDOSO, A. C. R.; THOMA, A. S. A produção do professor do atendimento educacional especializado para alunos surdos. *Textura*, Canoas, n. 28, p. 3-16, maio/ago. 2013.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez: formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado*. Brasília, DF: MEC, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DORZIAT, A. *O Outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/ diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2009. (Educação Inclusiva).

DORZIAT, A.; ARAÚJO, J. R.; SOARES, F. P. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: DORZIAT, A. (Org.). *Estudos surdos: diferentes olhares*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 19-60.

DORZIAT, A.; LIMA, N. M. F.; ARAÚJO, J. R. A inclusão de surdos na perspectiva dos Estudos Culturais. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 16-27, jul./dez. 2007.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

JESUS, J. D.; FERNANDES, S. Educação bilíngue para surdos/as: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1628-1648, jul./set. 2017.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 5-20.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-30.

MUTTÃO, M. D. R.; LODI, A. C. B. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, n. esp., p. 49-56, 2018.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. *Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos*, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.

SANTOS, A. N.; KLEIN, M. Inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: discursos que produzem efeitos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 45, p. 151-170, jan./jun. 2016.

SILVA, L. R. *O trabalho pedagógico surdo na escola regular*. 2020. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos II*: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 11-21, jul./nov. 2001.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

SPERB, C. C.; THOMA, A. S. Atendimento Educacional Especializado (AEE) e educação de surdos. *Textura*, Canoas, v. 14, n. 25, p. 52-66, jan./jun. 2012.

THOMA, A. S. et al. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue*: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC, 2014.

VAZ, K.; GARCIA, R. M. C. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 5, n. 13, p. 47-59, maio/ago. 2015.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

Recebido em 2 de janeiro de 2025.

Aprovado em 11 de agosto de 2025.

Editora científica responsável: Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Disponibilidade de Dados:

Os dados não podem ser disponibilizados publicamente.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).