

Formação de Professores Surdos: uma análise discursiva dos documentos produzidos no Brasil e em Portugal

Ruth Maria Rodrigues Garé

Universidade de São Francisco, S. Paulo & CAPES, Brasil
proruthgare@yahoo.com.br

Ana Maria Costa e Silva

Instituto de Educação, CECS, Universidade do Minho, Portugal
anasilva@ie.uminho.pt

Resumo – Este artigo busca empreender uma análise discursiva a partir da leitura dos documentos produzidos no Brasil e em Portugal, refletindo sobre a relação entre a formação de professores surdos e sua inserção na Educação. Uma vez que a abordagem atual é a educação bilíngue, é preciso questionar quem é esse professor que está sendo formado. Com base na análise do discurso buscar-se-á discutir à luz desses documentos, seus reflexos na formação desses sujeitos, observando como contribuem para a formação de identidades surdas e profissionais. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, que engloba a leitura de diversos trabalhos e dos documentos como, o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa (2007), Lei 10.436/2002 (Brasil), Decreto 5626/2005 (Brasil), entre outros. Autores diversos também compõem o arcabouço teórico deste texto. Espera-se, assim, contribuir com reflexões atuais sobre a Educação de Surdos e a formação de professores Surdos e para surdos, que buscam não só propiciar o acesso à educação e oferecer igualdade de oportunidades, mas que levam em conta a singularidade surda e as questões que envolvem a formação de um profissional tão importante.

Palavras-chave: Formação de Professores; Surdos; Legislação

Introdução

Este artigo é fruto de um trabalho maior de pesquisa que ao buscar refletir sobre as identidades surdas construídas em contextos formais e não formais de educação de Surdos¹⁴, a partir do uso da Língua de Sinais Brasileira como língua de acesso a comunidade oral, nos trouxe uma série de questões. É, portanto, a partir do contexto brasileiro de educação de Surdos que surgiu a necessidade de olhar para outros países em busca de informações, conhecimento e acima de tudo, de outras contribuições que possam apontar outros caminhos na educação dos surdos.

Embora a Língua de Sinais Brasileira seja diferente da Língua Gestual Portuguesa, como é própria das línguas espaço-visuais, já que se apoiam no sistema linguístico de cada comunidade oral, o contexto português pareceu assinalar um *locus* muito importante, em função das pesquisas aqui articuladas, na direção da formação de professores. Assim, entre tantas questões que foram surgindo na arquitetura de uma tese de doutoramento, refletir sobre a formação de professores surdos no Brasil e em Portugal,

¹⁴ O termo “surdo” neste artigo se refere às pessoas surdas, pré ou pós-linguísticas em diferentes graus de surdez, que acessam ou não à comunidade surda.

à luz dos principais documentos oficiais produzidos nos dois países, abriu um caminho para pensar também as identidades profissionais destes professores surdos e para surdos.

A palavra formação, segundo o dicionário online português Priberam, refere-se a um substantivo feminino que denota ação ou efeito de formar ou formar-se. Portanto, ao pensarmos na formação docente, podemos ampliar a nossa compreensão e conceber a formação de professores como processo de desenvolvimento pelo acesso progressivo a determinados conteúdos que permitem uma reflexão sobre e para sua própria prática.

São muitas as discussões na academia em torno da formação inicial e contínua dos professores. Uma discussão importante é a compreensão de que é a partir da formação inicial de professores que a identidade profissional começa a ser construída. Portanto, é preciso trazer para a reflexão o conceito de identidade aqui subjacente.

Hall (2013, p. 112) é um dos teóricos que ao tratar da formação de identidade, a partir da perspectiva dos estudos culturais, considera que as “identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. Para Hall, o sujeito constrói sua identidade a partir destes posicionamentos, que são ideológicos e construídos nas relações sociais. Para Dubar (1997, p.104), que discute a identidade a partir da perspectiva sociológica, “a identidade nunca é dada, é sempre construída”, o que se coaduna com o expresso por Formosinho e Ferreira (2009), a saber: a docência é uma profissão que é aprendida muito mais na prática do que simplesmente na leitura de teorias.

A identidade é relacional e muda ao longo da vida; segundo Dubar (1997 p.113), “aprendemos a ser o que dizem que somos”. A formação identitária tomada como situada historicamente e socialmente, permite sugerir que a identidade do professor é construída por situar-se dentro de um contexto significativo, ou seja, a escola. Segundo Pimenta (1996, p.77), “o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam”.

Igualmente, pode-se refletir sobre a construção identitária a partir de discursos políticos que se materializam na forma de um curriculum de formação de professores. Assim, ao refletirmos sobre a formação do professor surdo e para surdo expressa nos documentos oficiais, talvez seja possível compreender melhor as implicações dessa formação nas identidades surdas construídas, bem como, das relações de poder-saber que de forma subliminar estão por detrás das propostas de educação de surdos em Portugal e no Brasil. Afinal, de que inclusão de surdos se está falando quando se trata de professores surdos ou ouvintes e sua relação com a língua de sinais e a comunidade surda? Essa questão tão polêmica está centrada na forma como a educação básica e a formação desses professores tem sido conduzida, podendo ou não aumentar o número de professores surdos, como pode contribuir para acentuar um estigma de fracasso e falta de capacidade para almejar o lugar de professor.

A língua de sinais brasileira na legislação atual e os reflexos na formação de professores

A Constituição de 1988, em seu artigo 208, inciso III, determina que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O termo *preferencialmente* não garantiu, e nem garante, o acesso dos seis milhões de surdos na educação básica. Segundo Capovilla (2006, p.24), apenas 20% de surdos em idade escolar se encontram matriculados, pela falta de escolas e profissionais especializados.

O reconhecimento da estrutura gramatical indica que a Libras é de fato entendida pelas entidades que a defendem como uma Língua representativa da comunidade surda. Para Foucault (2010, p.39), “os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos”. Ou seja, podemos entender que essas leis não só traduzem a vontade de uma parte significativa da população, mas também são resultado dos embates de um grupo linguisticamente minoritário, mas que conseguiu ver materializada na legislação um histórico de lutas.

A lei 10.436, de 24 de abril de 2002 regulamenta a Língua Brasileira de Sinais onde no Artº 1 é referido que “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (MEC/SEE, 2002).

A partir do reconhecimento da língua surge a necessidade de pensar ações capazes de criarem condições de acesso à educação e demais esferas da sociedade oral. No entanto, o que muitas pesquisas apontam é que por mais que os discursos se revistam de novo, na verdade o que temos vivenciado é uma insistência em ensinar uma língua oral a um sujeito que nunca será oral, enfatizando o registro escrito da cultura ouvinte. Ao analisar o contexto educacional do surdo brasileiro as evidências parecem apontar que a filosofia oral ainda se sobrepõe e se reveste de um discurso hipócrita que nada tem colaborado para uma educação bilíngue de qualidade (Fernandes, 2006).

O Decreto 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436/02, em seu capítulo IV, artigo 14§ 1º, inciso III, decreta que instituições federais deveriam prover as escolas de professores para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas.

No que tange a formação de professores para surdos, o decreto 5626/2005 estabelece que a disciplina de Libras deve fazer parte de todos currículos dos cursos de licenciatura, portanto para surdos e ouvintes. A Libras deve ser oferecida como disciplina optativa nos demais cursos, o que é lamentável, pois o surdo que se utiliza da Libras, precisa comunicar-se em diferentes esferas sociais. Assim, o documento abre um precedente para que as instituições não deem a devida atenção à Libras, que poderia, inclusive, aparecer como diferencial nos currículos de outras áreas, ganhando *status* de língua estrangeira dentro do próprio país.

O capítulo III do mesmo decreto trata da formação de professores e instrutores de Libras; neste ponto é preciso uma detida atenção, pois para refletir sobre as identidades construídas, algumas considerações são necessárias. Note-se o que se segue:

“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 [sic].

Parágrafo único - As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput." (MEC/SEE, 2002).

Importa observar que o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental e médio ainda não é uma realidade, sendo oferecido apenas nos cursos de licenciatura, com carga horária que varia de 34 a 68 horas. A preocupação está em cumprir o disposto na lei dentro do prazo estipulado de dez anos, a contar da sua publicação, e não na qualidade do que é ensinado. Sabe-se que o ensino de uma língua demanda mais tempo a fim de agregar teoria e prática, que envolvem conhecer melhor a singularidade surda, cultura e necessidades educativas. O texto acima corrobora para os discursos produzidos pelos professores ouvintes que saem dos cursos de licenciatura, de que não são formados para trabalhar com surdos, o que de fato, acaba por tornar-se realidade nos discursos que contribuem para atribuição do fracasso do surdo a ele próprio e ao sistema.

O decreto delega a formação dos professores e instrutores para surdos às Universidades Federais. Às Associações de Surdos e demais Institutos, apenas é permitido a oferta de cursos básicos modulares de Libras, cujos certificados só são válidos se submetidos às secretarias de ensino. O artigo também explicita que a preferência é das pessoas surdas nos cursos de formação, mas na construção ambígua da oração, não fica claro se são preferenciais como alunos ou como professores.

Na leitura do artigo 5º, abaixo transcrito, verifica-se a dificuldade em compreender que tipo de formação se espera do professor de Libras.

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 bilíngue [sic].

§ 1º - Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue [sic], referida no caput.

§ 2º - As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput."

Pela leitura do artigo acima, é possível perceber como a formação de professores surdos e para surdos é confusa: se no artigo 4º é exigida uma formação para os anos finais com base nos cursos de Letras, já no artigo 5º que se reporta às séries iniciais, a formação esperada em princípio é Pedagogia e a concepção bilíngue partilha da noção de que poucas horas de Libras no

curso de licenciatura podem suprir todas as dificuldades e necessidades do aprendizado da criança surda imersa num ambiente oral. Desta forma, os professores nem são competentes em Libras e nem possuem condições de trabalhar com alunos surdos sem orientação especializada.

Ao cabo de dez anos para a regulamentação do disposto acima, o artigo 7º abre a possibilidade para que pessoas ouvintes ou surdas com diferentes formações e em diferentes níveis possam exercer a função de professores e ou instrutores a partir do ensino médio, com certificado de proficiência em Libras ou pós-graduação em Libras. E aqui começa outro problema: a qualidade dos cursos de Libras oferecidos e a falta de aprofundamento nas questões de letramento surdo, que tratadas de maneira superficial refletem tanto no ensino básico, como na formação de professores em diferentes instituições de ensino, para além das questões linguísticas que também impactam diretamente nas relações culturais e manutenção da língua de sinais.

Quanto ao programa de certificação implantado pelo Ministério da Educação, o Prolibras (Proficiência em Língua de Sinais Brasileira), decorre que muitos dos que foram habilitados por esse processo de certificação, quando em sala de aula, não reúnem conhecimentos e habilidades necessárias para o trabalho de alfabetização e letramento surdo.

Professores surdos e para surdos no contexto português: formação e identidades

Como no Brasil, a Convenção de Salamanca (1994) tem sido o documento mais citado e, portanto, considerado divisor de águas, quando se trata do tema: Inclusão.

Ao pensar-se que o surdo não ficará toda a sua vida na escola, mas terá que circular por uma sociedade ouvinte/oral, na qual precisará encontrar formas de comunicação que garantam sua sobrevivência e socialização face a tantos discursos que podem ou não fazer sentido, conforme o processo educacional vivido na escola, é preciso questionar o processo de Inclusão e os processos a ela relacionados.

O Ministério da Educação de Portugal, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, publicou em 2007 um Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa, direcionado à educação pré-escolar e ensino básico. Apesar de muitas ações empreendidas em busca de organizar o ensino de pessoas surdas já a partir da pré-escola desde 1997, só em 2008 o programa se consolida no país.

A educação de surdos em Portugal leva em conta que o modelo ideal para o ensino destes sujeitos é o professor surdo; assim como pais surdos são modelos para filhos surdos, aqueles também se constituem em modelos linguísticos e de identificação com a cultura surda. Na prática, o país já investe na formação de professores surdos desde 1981 (PCLGP, 2008, p.13), sendo estes vistos como únicos capazes de construção de uma identidade sólida, “pois a competência linguística reflete a organização do pensamento”.

Para atuar como formador surdo e para lecionar a disciplina de LGP é preciso ter uma licenciatura em Língua Gestual Portuguesa. Para os ouvintes, licenciatura e especialização em Educação Bilíngue em LGP e LP para atuar como intérprete; estatutariamente todos são admitidos como técnicos.

O programa curricular foi articulado com o objetivo de promover nos surdos a mesma competência linguística em LGP, como a desenvolvida em ouvintes. A Língua Portuguesa é para os surdos a segunda língua e, portanto, segue o currículo próprio como qualquer língua estrangeira.

Tais ações se articulam a partir da Constituição Portuguesa que vigora desde 25 de abril de 1976. Neste documento (Lei Constitucional nº 2/97. VII revisão, 2005), a orientação com respeito à educação das pessoas surdas está presente no art.º 74 (Ensino) como segue:

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
 - d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
 - h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades.

O artigo revela a preocupação com a valorização da língua gestual, embora só apareça explicitamente uma vez. Outros decretos foram produzidos visando uma educação de qualidade para o surdo. Como o modelo brasileiro, ao reconhecer a língua de sinais brasileira em leis e decretos, o contexto de educação do surdo em Portugal ainda experimenta um cenário com lacunas e incertezas.

Entretanto, o sucesso ou não do que está expresso nos documentos só pode ser aferido mediante uma intensa pesquisa, inclusive com narrativas e experiências de professores surdos, a fim de verificar as possíveis lacunas que ainda podem estar presentes nos programas de formação de professores surdos e para surdos, bem como na formação de professores ouvintes para alunos surdos. Pelo expresso na mesma alínea d) pode-se questionar o seguinte: de fato o surdo em Portugal hoje consegue inserir-se nos grupos de pesquisa, construindo assim uma identidade surda profissional?

Em relação à formação de professores, o Decreto-Lei 03/2008 de 7 de janeiro, Apoios Especializados a Prestar na Educação Pré-escolar e nos Anos Básico e Secundário dos Sectores Públicos, Particular e Cooperativo, no art.º 28, que trata do serviço docente, expressa que:

“3 – A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até a formação de docentes com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrados pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 – A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto”.

Ao tratar do tempo de transição, o documento deixa em aberto a possibilidade de não estar

atento às necessidades dos alunos surdos; visto que não há data para rever esse decreto a partir das ações empreendidas, o risco é não ter docentes suficientes, ou propiciar uma formação apenas técnica e certificadora. Ou seja, pensar em ouvinte para professor de surdos é muito diferente de pensar no surdo professor de surdos, visto que o que está em jogo é muito mais do que o ensino-aprendizagem de uma língua, mas todo um currículo escolar centrado no ouvinte com adaptações mais centradas nas

experiências visuais do que na análise contrastiva¹⁵ entre as línguas, como forma de ensino bilíngue a partir de uma língua primeira, neste caso a LGP (Língua Gestual Portuguesa).

A certificação também não pode ser uma garantia de formação docente pois, para consolidar-se como tal, precisaria discutir com os candidatos muito mais do que apenas a proficiência da língua. Sabe-se que muitos ouvintes que procuram cursos de formação para o trabalho com surdos, em sua grande maioria são motivados por um desejo despertado pela representação de que a LGP ou Libras são os únicos instrumentos necessários para lecionar ou interpretar para surdos ou exercer a docência para estes. Pode-se dizer que numa visão romântica muitos pensam serem intérpretes, sem nem mesmo nunca terem tido contato com a comunidade surda, de fato. Mais uma vez, aparece a questão: que professor é este? Surdo ou ouvinte? Que identidades são estas? Quais os impactos no uso e manutenção da língua gestual e na comunidade surda advindos dessa formação.

Num país de mais de 30 mil surdos falantes de LGP com apenas 150 intérpretes, dados na internet¹⁶, é pressuposto que poucos surdos têm chegado ao ensino superior, em especial às licenciaturas. Quanto aos professores surdos nas escolas de referência, estes são responsáveis pelo ensino da Língua Gestual, ou seja, os conteúdos ainda são passados aos alunos por um professor ouvinte mediado por intérprete.

Considerações finais sobre uma identidade não encontrada

Durante o percurso de leitura dos documentos legais foram surgindo muitas dúvidas em relação às identidades dos professores surdos e para surdos. Chega-se até aqui sem se conseguir identificar as identidades que emergem nos dois contextos. Temos nos dois países propostas de formação que, mesmo ao apontar o surdo como modelo linguístico para os alunos surdos nas escolas, deixam brechas discursivas que permitem que o ouvinte e a sua cultura se destaque e avance na ocupação de lugares que, por direito segundo os documentos, seriam do surdo.

O governo português delega às instituições de Ensino Superior a formação de professores surdos e intérpretes. No Brasil, o exame de certificação é feito em duas fases. A primeira é geral, para intérprete e instrutor, dura 3 horas. A segunda, de 30 minutos, para interpretação e tradução, destinada a intérprete e prova didática para instrutores. Em Portugal a certificação para o trabalho com surdos é feita com base numa prova de 40 minutos, dos quais 15 minutos dedicados a simulação de aula.

Afinal, se surdos competentes, tanto em Libras como em LGP devidamente certificados podem atuar, como docentes de línguas espaço-visuais, sua identidade é surda por questões profissionais, e decorre daí um professor, de acordo com Formosinho e Ferreira (2009), subjetivamente construído para adotar uma postura técnica, estritamente laboral? Temos então professores surdos com identidades conferidas pelos documentos oficiais e pela certificação? (Dubar, 1997).

¹⁵ Análise Contrastiva é postulada por Ronice M. Quadros como forma de levar o aluno à compreensão da articulação da língua oral, superando as técnicas de memorização da gramática (Quadros, 2006, p.24).

¹⁶ Disponível em <http://www.sapo.pt/formacao-de-professores-de-lingua-gestual-esta-aquem-do-desejavel-lamenta-associacao.html.werbarchivexml>. Acesso em 05 de junho de 2014.

Neste texto procurou-se compreender, pela leitura dos documentos produzidos no Brasil e em Portugal, que identidades podem ser encontradas nos professores surdos e para surdos. No entanto, dada a complexidade desse debate e a necessidade de adentrar em outras questões linguísticas, sociológicas e pedagógicas, espera-se ter provocado suficientemente os leitores, com o objetivo de se buscarem no âmago das questões e reflexões aqui suscitadas, caminhos para a formação de professores surdos e a naturalização de suas práticas.

Como se fossem estrangeiros em sua própria terra, não podem ser tipificados e nem menosprezados por se constituírem em uma comunidade falante em menor número. A construção de uma identidade surda, profissional e social está relacionada com o reconhecimento de papéis e não pode ser separada das práticas e do mundo. Assim, talvez seja necessário pensar em formas de definir a formação do professor surdo, a começar pelo acesso e apoio aos cursos de licenciatura.

Simultaneamente, é preciso olhar para os surdos na escola regular e inclusiva no Brasil e nas escolas de referência em Portugal, revendo as políticas e as práticas, pois destes contextos é que podem, a partir de uma construção operatória das identidades, surgirem professores surdos melhor preparados para uma geração que precisa acompanhar o desenvolvimento tecnológico e globalizante dominado pela comunicação e pela escrita das línguas orais.

Referências

- Constituição Federal (1988). Brasil: Brasília.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2000). Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro. Brasil.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2002). Lei Nº. 10.436, de 24 de abril. Brasil.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2005). Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro. Brasil.
- Capovilla, F. (2006). Leitura de estudantes surdos: desenvolvimento e Peculiaridades em relação à de ouvintes. *Educação Temática Digital*, v.7, n.2, 218-228.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, S. (2006). *Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos*. Curitiba: SED/SUED/DEE.
- Formosinho, J. & Ferreira, F. I. (2009). Concepções de professores. Diversificação, avaliação e carreira docente. In J. Formosinho (org.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*, (pp.19-36). Porto: Porto Editora.
- Foucault, M. (2010). *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- Estado Português (2008). Lei n.º 21/2008 de 12 de maio. Lisboa: Diário da República I Série, B – N.º 91, 2519-2521.
- Estado Português (1997). Lei Constitucional nº 2/97. VII revisão (2005) Artigo 74º, alínea “d”, “h”, Diário da República nº218/97, I série A, de 20 de setembro.

- Estado de São Paulo (2001). Lei 10958/01 | Lei nº 10.958, de 27 de novembro. Brasil: Estado de São Paulo.
- Pimenta, S. G. (1996). Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Revista Faculdade de Educação de São Paulo*, v.22, n.2, 72-89.
- Priberam - Dicionário online da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.priberam.pt>. Acesso em 04 de junho de 2014.
- Quadros, R. M. & Schmiedt, M. L. P. (2006). *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP.
- Silva, T. T. (org.) (2013). *Identidade e diferença*. Petrópolis. Vozes.
- Hall, S. (2013). Quem precisa de Identidade? In T. T. da Silva (org.), *Identidade e diferença*, (pp. 103-133). Petrópolis: Vozes.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.