



# COINTER PDVL 2020

VII CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS  
Edição 100% virtual | 02 a 05 de dezembro  
ISSN:2358-9728 | PREFIXO DOI:10.31692/2358-9728

## CENÁRIOS E REFLEXÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM COM SURDOS EM SALAS REGULARES: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

## SCENARIOS AND REFLECTIONS FOR THE TRAINING OF TEACHERS WHO WORK WITH THE DEAF IN REGULAR ROOMS: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

## ESCENARIOS Y REFLEXIONES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES QUE TRABAJAN CON SORDOS EN SALAS REGULARES: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Apresentação: Comunicação Oral

Layse da Costa Santos<sup>1</sup>; Nathalia da Costa Santos<sup>2</sup>; Jaqueline Costa da Silva Lima<sup>3</sup>; Ayrton Matheus da Silva Nascimento<sup>4</sup>

DOI: <https://doi.org/10.31692/2358-9728.VIICOINTERPDVL.0303>

### RESUMO

A escola precisa ser um ambiente que respeite as diversidades culturais e de identidade de todos. O surdo enquanto indivíduo bilíngue se expressa por meio de sua língua, se relaciona com seus pares e se identifica diferentemente do ouvinte (STROBEL, 2009). Uma formação crítica-reflexiva possibilita ferramentas ao docente para lidar com os diversos tipos de alunado e assim contribuir na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, este artigo reflete a educação de surdos, a formação de professores e os saberes docentes dos educadores que podem se deparar com alunos surdos em salas regulares. Investigaremos na literatura existente os processos de formação de professores inicial e continuada para responder a seguinte problemática: o que devo saber para atender o meu aluno surdo? Como minimizar as barreiras da falta de comunicação em Libras? É uma pesquisa bibliográfica que revisita os conceitos de história da educação de surdos (STROBEL, 2009; SKLIAR, 1998 E QUADROS, 1997) formação de professores, saberes docentes e formação continuada (TARDIFF). Sendo assim, é necessário que os professores que atuam com os surdos, em sala regulares, repensem suas práticas pedagógicas para que o processo de ensino-aprendizagem atenda efetivamente as necessidades comunicativas desses indivíduos. A adoção de práticas numa perspectiva visual-espacial mostra-se uma alternativa. Ou seja, a utilização de estratégias concretas (imagens e objetos) que permitam a aproximação dos conceitos abstratos com a realidade, sendo a Língua Brasileira de Sinais uma língua primordialmente visual. Por fim, parece haver um consenso que estratégias visuais beneficiam todos os alunos, sejam surdos ou não. Acreditamos que a teoria existente, e os avanços da

<sup>1</sup> Licenciada em Letras Libras, UFPE, Graduanda em Letras Português, pela Universidade Estácio de Sá e Especialista em Docência do Ensino Superior, pela Faculdade Joaquim Nabuco, [laysecostaa@gmail.com](mailto:laysecostaa@gmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada em Letras Libras, UFPE, Especialista em Libras e Educação Inclusiva da Pessoa Surda, pela ALPHA e Graduanda em Letras Português, pela Universidade Estácio de Sá, [nathalia.costaa94@gmail.com](mailto:nathalia.costaa94@gmail.com)

<sup>3</sup> Pedagoga, Graduanda em Letras Libras, pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci/UNIASSELVI, Especialista em Psicopedagogia Clínica pela UNIFACOL e Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras pela ALPHA, [jaqueline.costal@ufpe.br](mailto:jaqueline.costal@ufpe.br)

<sup>4</sup> Mestrando em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), Especialista em Ensino de Química e Graduado em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE – Campus Vitória), [ayrton.nascimento@ufpe.br](mailto:ayrton.nascimento@ufpe.br).

## PANORAMAS E CENÁRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE DE

Libras desde 2002 indicam um caminho para o professor que não tem experiência com alunos surdos: a atualização e o contato com a comunidade surda.

**Palavras-Chave:** Educação, Surdos, Formação de Professores, Libras

### RESUMEN

La escuela debe ser un entorno que respete la diversidad cultural y de identidad de todos. El sordo como individuo bilingüe se expresa a través de su lenguaje, se relaciona con sus compañeros y se identifica de manera diferente al oyente (STROBEL, 2009). La formación crítico-reflexiva proporciona herramientas para que el profesorado se enfrente a diferentes tipos de estudiantes y contribuya así a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, este artículo reflexiona sobre la formación docente inicial y continua de los docentes que pueden encontrarse con estudiantes sordos en las aulas regulares. Investigaremos en la literatura existente los procesos de formación inicial y continua del profesorado para dar respuesta al siguiente problema: ¿qué debo saber para ayudar a mi alumno sordo? ¿Cómo minimizar las barreras de la falta de comunicación en Libras? Se trata de una investigación bibliográfica que revisa los conceptos de la historia de la educación para sordos (STROBEL, 2009; SKLIAR, 1998 E QUADROS, 1997) formación docente, conocimiento docente y educación continua (TARDIFF). Por ello, es necesario que los docentes que trabajan con sordos, en aulas regulares, replanteen sus prácticas pedagógicas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje satisfaga efectivamente las necesidades comunicativas de estos individuos. La adopción de prácticas en una perspectiva visual-espacial es una alternativa. En otras palabras, el uso de estrategias concretas (imágenes y objetos) que permitan la aproximación de conceptos abstractos a la realidad, siendo la Lengua de Signos Brasileña un lenguaje fundamentalmente visual. Finalmente, parece haber consenso en que las estrategias visuales benefician a todos los estudiantes, sean sordos o no. Creemos que la teoría existente, y los avances de Libras desde 2002, indican un camino para el docente que no tiene experiencia con estudiantes sordos: actualización y contacto con la comunidad sorda.

**Palabras Clave:** Educación, Sordos, Formación de profesores, Libras

### ABSTRACT

The school needs to be an environment that respects everyone's cultural and identity diversity. The deaf as a bilingual individual expresses himself through his language, relates to his peers and identifies himself differently from the listener (STROBEL, 2009). Critical-reflective training provides tools for teachers to deal with different types of students and thus contribute to improving the teaching-learning process. In this sense, this article reflects on the initial and continuing teacher education of teachers who may encounter deaf students in regular classrooms. We will investigate in the existing literature the processes of initial and continuing teacher training to answer the following problem: what should I know to attend to my deaf student? How to minimize the barriers of lack of communication in Libras? It is a bibliographic research that revisits the concepts of the history of education for the deaf (STROBEL, 2009; SKLIAR, 1998 E QUADROS, 1997) teacher training, teacher knowledge and continuing education (TARDIFF). Thus, it is necessary that teachers who work with the deaf, in regular classrooms, rethink their pedagogical practices so that the teaching-learning process effectively meets the communicative needs of these individuals. The adoption of practices in a visual-spatial perspective is an alternative. In other words, the use of concrete strategies (images and objects) that allow the approximation of abstract concepts to reality, the Brazilian Sign Language being a primarily visual language. Finally, there seems to be a consensus that visual strategies benefit all students, whether they are deaf or not. We believe that the existing theories, and the advances of Libras since 2002, indicate a path for the teacher who has no experience with deaf students: updating and contact with the deaf community.

**Keywords:** Education, Deaf, Teacher Training, Libras

## INTRODUÇÃO

Sabemos que a Educação deve ser garantida a qualquer indivíduo, com deficiência ou

não. É um dever do Estado e ação da família, para proporcionar as condições adequadas ao seu desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social. Promovendo, assim, a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo conhecimento de mundo e, portanto, tornando-se um cidadão que convive em sociedade.

A Lei de nº 10.436 de 24 de abril de 2002 é um importante marco na trajetória do povo surdo, uma vez que reconhece enquanto língua das comunidades surdas brasileiras a expressão do pensamento, ideias e valores. (BRASIL, 2002). O Decreto 5.626 de Dezembro de 2002, no capítulo II vem regulamentar e institui que, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deverá compor o currículo obrigatório dos cursos de formação de professores para o exercício de magistério, no nível médio e superior. No inciso primeiro ainda descreve os cursos de preparação docente: cursos na modalidade de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal médio, o curso de Pedagogia e os de Educação Especial que são considerados como cursos de formação de professores. (BRASIL, 2005).

Diante da emergência de uma educação inclusiva e bilíngue pensamos os desafios do professor, entendendo as especificidades de sua formação e prática educativa que depara-se com o aluno surdo em sala de aula. Precisamos refletir sobre a formação que o docente recebe nos cursos superiores e se essa formação é necessária para atender as necessidades educacionais atuais dos estudantes surdos. Compreendemos nesta pesquisa o saber da experiência que segundo Tardiff (2007) fazem parte da internalização de atitudes e ações geradas a partir das vivências em sala de aula.

Apesar da obrigatoriedade do Decreto, compreendemos que uma formação coerente para atuação com o surdo vai muito além do cumprimento de disciplinas, com carga horária insuficiente na matriz curricular. Noções básicas e desatualizadas não preparam o educador para lidar com as diferenças culturais e de identidade do sujeito surdo. Enquanto língua, a Libras é o que identifica culturalmente os surdos, eles se reafirmam para a sociedade enquanto pertencentes a um grupo, com cultura própria, características e particularidades. (STROBEL, 2009). Sendo assim, é preciso ir além do conhecimento comunicacional da língua de sinais e sim a interação com a comunidade e os indivíduos surdos.

Inquietações e desafios perpassam o fazer educacional com o aluno surdo. A falta de domínio da Língua Brasileira de Sinais é minimizada pela presença do intérprete. Contudo, a responsabilidade educacional é do docente. Este tem o papel de preparar e organizar as aulas que serão ministradas. O professor precisa fazer-se presente no processo de ensino-aprendizagem do aluno, assim como o de qualquer outro estudante. Como garantir um processo de ensino-aprendizagem eficiente se desconheço meu aluno surdo? A

## PANORAMAS E CENÁRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE DE

responsabilidade de formação do aluno não deve ser delegada ao intérprete, pois, dentre as atribuições da profissão está o de ser o mediador e portanto e mediar as relações entre professor e aluno para que assim o conhecimento seja construído pelo aluno.

Sendo assim, este artigo tem por objetivo revisitar as discussões sobre educação de surdos e formação de professores para compreendermos os caminhos necessários para uma atualização profissional dos docentes que tem alunos surdos. Portanto, acreditamos que o saber da experiência e a formação daquele professor que tem alunos surdos podem nos indicar caminhos para a falta de formação inicial.

Os procedimentos metodológicos deste trabalho consistem em uma pesquisa bibliográfica do percurso histórico da educação de surdos para compreendermos as particularidades deste público. Revisitaremos também o conceito de saber docente e formação de professores. Por último, discutiremos com a literatura existente buscando responder a problemática da pesquisa.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### PERCUSSO HISTÓRICO DOS SURDOS

Visando entender o modelo atual de educação de surdos no Brasil, torna-se necessário uma breve introdução histórica dos sujeitos dos surdos. Nesse sentido, percebemos os diversos contextos: Histórico, social e político que influenciaram na caracterização atual do sujeito surdo. Primordialmente os surdos eram tidos como incapazes. A condição de deficiência configurava-se uma desonra para família que escondiam ou entregavam em orfanatos. (STROBEL, 2009) O acesso a educação era restrito a pessoas de posse, que tinham uma alta posição na sociedade e que podiam pagar por isso. A pessoa surda, mesmo aquelas de família nobre eram vistas com desprezo pela sociedade e seu ensino relegado a professores particulares contratados pelas próprias famílias. (LOPES, 2016).

Segundo Lulkin (2000 apud LOPES, 2016, p.41) o status e a visibilidade da nobreza davam-se por meio de sua palavra, e isso era exigido dentro do ensino de surdos:

[...] os interesses religiosos, econômicos e jurídicos eram os promotores de uma educação que precisava ser demonstrada perante uma “oficialidade”. Manter o trabalho em espaços reservados (mosteiros e conventos) implicava, eventualmente, convidar autoridades para atestar a qualidade e a eficiência dessa educação feita de forma privada. (LULKIN, 2000, p.50 apud LOPES, 2016).

Nesse momento, a concepção de sujeito surdo era a da deficiência e da incapacidade. O isolamento e distanciamento por meio de uma educação privada representaram a

invisibilidade desses sujeitos.

Nesse intuito, Strobel (2009, p.3) reflete a trajetória dos surdos como uma evolução contínua “apesar de vários impactos marcantes, no entanto, vivemos momentos históricos caracterizados por mudanças, turbulências e crises, mas também de surgimento de oportunidades.” (STROBEL, 2009, p.3). Assim, reconhecer esse marco é relevante para reafirmar as identidades surdas, valorizando o passado de lutas, desafios e oportunidades.

De acordo com Skliar (1997, p 109) a educação de surdos divide-se em dois relevantes períodos:

Um período prévio, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da Língua de Sinais, e outro posterior, que vai de 1880, até os nossos dias, de predomínio absoluto de uma única equação segundo a qual a educação de surdos se reduz a língua oral. (SKLIAR 1997, p.109)

Desse modo, podemos dividir a história dos surdos em: “a era de ouro e das trevas”. Um período em que a língua de sinais era predominante e o outro, a partir de 1880 em que a comunicação gestual foi proibida. O fato em que ocorreu a proibição das línguas de sinais ficou conhecida como Congresso de Milão. Este congresso representou o fim da comunicação gestual que havia e do ensino pelos educadores existentes (monges e padres). Ficou instituído que todo mundo instituíram o oralismo (a língua falada) como a concepção mais adequada para educar os surdos.

Um personagem relevante disto que estamos falando para a história da educação de surdos foi o abade francês Charles Michel de L’pee (1712-1719). O abade francês conheceu duas meninas surdas e se interessou pela educação delas e de outras crianças carentes procurando conhecer o meio de comunicação para estudar a língua de sinais. Seu método de ensino combinava gestos e língua de sinais francesa. (STROBEL, 2009)

As contribuições de L’pee para a educação de surdos são muitas. Como explana Strobel (2009, p.22)

Fundou a primeira escola pública de surdos “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris” e treinou inúmeros professores para surdos. [...] publicou sobre o ensino dos surdos e mudos por meio de sinais metódicos “a verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”, o abade colocou as regras sintáticas e também o alfabeto manual inventado pelo Pablo Bonet e está obra mais tarde foi completada com a teoria pelo abade Roch-Ambroise Sicard.(STROBEL, 2009, p.22)

Nesse sentido, L’pee foi o primeiro a contribuir com o avanço na educação de surdos. Visto a trajetória, torna-se relevante discutirmos um pouco sobre os modelos educacionais

## PANORAMAS E CENÁRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE DE

existentes para a pessoa surda baseado na sua trajetória. O primeiro denominado de oralismo tem relação com o que vimos sobre a proibição da língua de sinais na Europa. A partir do evento do Congresso de Milão em que instigou a comunicação em sinais, o oralismo foi instituído. Segundo Fernandes (2010) a educação baseada na concepção oralista ainda fundamenta-se na ideologia de que normalização da pessoa surda, numa visão deficiente que precisa ser recuperada para exercer as plenas funções na sociedade enquanto cidadão.

A partir do fracasso do oralismo, já em 1980, uma nova abordagem foi proposta a “Comunicação Total” que consistia qualquer tipo de comunicação que atingisse o sujeito surdo e assim estabelecer uma comunicação. (FERNANDES, 2010). É importante ressaltar que o oralismo não deixou de existir mas, que foi incorporado aos gestos e mímicas. Não era uma língua como temos hoje, apenas um sistema de comunicação baseado em todas as ferramentas necessárias para compreender o outro.

A terceira e última abordagem é o bilingüismo. O bilingüismo propõe tornar acessível à criança às duas línguas utilizadas no contexto escolar, porém, valorizando a língua natural do surdo que é a LIBRAS. Como reforça Pereira e Viera (2009, p. 65). “a primeira língua é a de Sinais, que dará o arcabouço para o aprendizado da segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita, que, por ser visual, é mais acessível aos alunos surdos.”

Apresentando as três abordagens da educação de surdos, apresentamos agora uma conceituação dos saberes docentes e também da formação de professores.

### COMPREENDENDO OS SABERES DOCENTES

Estudos acerca de construção dos saberes docentes têm atraído o interesse de pesquisadores do campo da educação. À medida que ocorre às transformações contemporâneas decorrentes de um mundo mais globalizado, a formação e o fazer pedagógico do professor é repensado. Nesse intuito conceituar o saber docente não é tarefa simples, uma vez que entendemos a complexidade do aprender para fazer.

Para Soares e Valle (2019) os estudos no Brasil refletem as pesquisas pioneiras de outros países, principalmente os Estados Unidos. Foi nos anos 90 com a divulgação do trabalho publicado por Tardiff; Lessard e Lahaye (1991) intitulado: “Esboço de uma problemática do saber docente” publicado no dossiê teoria e educação e com a visita ao Brasil do professor Maurice Tardiff, 10 anos depois dessa publicação que as pesquisas começaram a ganhar força. Outro importante marco brasileiro para pensarmos os saberes é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 9.394/96) onde entende o professor como o profissional “com notório saber reconhecido” (BRASIL, 1996). Dessa forma compreendendo os saberes

docentes como características da profissão.

Nesta pesquisa Tardiff; Lessard e Lahaye (1991, p.36) trazem um pouco do que concebemos por saber docente neste trabalho: “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Sendo assim, compreendemos a pluralidade de saberes que constitui a profissão docente. Uma pesquisa investigativa precisa levar em consideração todas as dimensões da profissionalização e a diversidade de seu saber.

Portanto Soares e Valle (2019, p. 9) refletem que:

Estudos relacionados à categoria do saber docente buscam compreender a complexidade e a especificidade relacionadas ao saber que fundamenta a profissão do professor. Apoiam-se na premissa de que existe uma base de conhecimento para o ensino, reconhecendo a existência de saberes próprios da profissão docente que se desenvolvem tanto no seu processo de formação profissional, quanto na sua história de vida e no contexto do seu trabalho. (SOARES e VALLE, 2019, p. 9).

Nesse intuito, discutiremos agora o conceito de saber da experiência como um conhecimento importante, principalmente para o professor que tem pouco ou nenhum contato com alunos surdos. Acreditamos que a partir do saber da experiência em sala de aula com o surdo, o professor construa estratégias para aprendizagem desse aluno.

## **O SABER DA EXPERIÊNCIA**

A concepção de saber da experiência surge dos estudos de Tardiff; Lessard e Lahaye (1991, p.38) que o conceitua como: “[...] professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.” Essas experiências moldam os docentes e como analisado pelos estudos de Tardiff (2007) parece ser aqueles em que os professores referenciam para indicar as competências do saber ensinar. Como vimos na seção anterior o saber docente é um conhecimento plural e, portanto constituído por diversos outros saberes, um deles a experiência.

Consideramos experiência “não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle repetitivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo”. (TARDIFF, 2007). Dessa forma, as experiências docentes não são pautadas apenas na aprendizagem das situações cotidianas da sala de aula. Contornar as problemáticas e aprender a “dominar a turma” faz parte do saber da experiência, mas representa também compreender novos modos de saber fazer, novas maneiras de condução do

## PANORAMAS E CENÁRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE DE

fazer pedagógico. Tardiff (2012) continua problematizando a questão quando compreende que o saber da experiência é pouco discutido, principalmente pelo estigma de alguns educadores que compreende essa questão como uma dicotomia. De um lado, os defensores que as pesquisas sobre formação de professores devem versar apenas na teoria e do outro lado os defensores da prática.

Nesse intuito, o autor defende que:

Uma formação que não leva em conta a experiência do ofício e o saber da experiência dos práticos é uma formação de má qualidade. Uma formação que introduz uma ruptura entre os conhecimentos teóricos e o saber da experiência vai à direção errada. (TARDIFF, 2012, p.29)

Dessa forma, cremos que a experiência, mesmo daquele professor que numa passou por um processo formal pode indicar possibilidades para a melhoria das relações e menor dependência do interprete.

### METODOLOGIA

Para o alcance do objetivo deste trabalho, realizamos primeiramente uma pesquisa exploratória, com a finalidade de reunir inicialmente a literatura existente sobre a temática. Segundo Marconi e Lakatos (2009, p.6) “ênfatizam a descoberta de ideias e discernimentos”. Assim, realizamos a leitura prévia e a seleção da bibliografia que utilizaríamos nesta pesquisa.

Além de exploratória é do tipo revisão de literatura. De acordo com Silva e Menezes (2005 apud MOLIN, et all, 2012) “a revisão de literatura contribui na obtenção de informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado; no conhecimento das publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados.” Assim, esse estudo tem por objetivo discutir a literatura existente da educação de surdos com a formação de professores e os saberes docentes. Assim, buscamos compreender a importância da formação de professores e dos saberes docentes para atuação com aluno surdo em sala de aula.

É também bibliográfica quando propõe o embasamento teórico através da explanação teórica dos saberes docentes, o histórico da formação de professores, a trajetória da educação de surdos e a formação dos instrutores para o ensino da Libras. Para este tipo de pesquisa, Marconi e Lakatos (2003) ressaltam que sua intenção é colocar o individuo que produz a pesquisa em contato com toda a informação disponível sobre determinado assunto, em suas diversas formas de apresentação (livros, gravações em vídeo, áudio, artigos eletrônicos).

Por último, analisaremos os dados de forma qualitativa relacionando as teorias. De

acordo com Teixeira (2006, p.137) a pesquisa qualitativa “procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação.” Pretendemos descrever a literatura existente e assim discutir a atuação do professor em sala de aula que possui aluno surdo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O mundo mudou, as necessidades atuais das transformações tecnológicas alteraram as relações e também o ambiente escolar. A educação necessitou adaptar-se para essa necessidade da diferença. Agora o pensamento reflexivo, criativo e as habilidades do mundo moderno são mais valorizadas. Assim, também aconteceram com as pessoas com deficiência que passaram a ocupar espaços antes nunca imaginado.

Visando uma melhoria da educação, os docentes necessitam estar embasados do conhecimento adquirido ao longo de sua trajetória sabendo das implicações metodológicas e compreende a estrutura educacional em que está inserida. Uma educação crítica-reflexiva não vê o docente como mero informador, ou ainda que o estudante é um ser meramente receptor do conhecimento, o desafio docente é na verdade atuar como agente de mudança das realidades apresentadas no contexto escolar.

Percebemos que por muito tempo os surdos foram esquecidos. Suas necessidades foram discutidas e pensadas pelos ouvintes refletindo nas dificuldades e barreiras desses sujeitos.

Skliar (1998) refletindo sobre as concepções e representação dos ouvintes reflete que:

O que fracassou na educação de surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. (SKLIAR, 1998, p.18).

Com o advento do bilinguismo, que acima de tudo, preza pelas decisões educacionais partindo dos surdos, o professor configura-se instrumento relevante na tarefa de minimizar as barreiras e assim transformar o espaço escolar em inclusivo. Assim, os fracassos não estão nos surdos, mas, nos modelos educacionais a que eles foram submetidos. Dessa maneira, esses modelos educacionais contribuirão para a realidade que encontramos hoje: uma prática pedagógica que por vezes mostra-se insuficiente, que não respeita a característica visual desses sujeitos.

## PANORAMAS E CENÁRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE DE

O professor tem uma grande responsabilidade na inclusão. Quando, falamos de inclusão, é aquela que possibilita autonomia, em que o aluno de fato participa e consegue expressar em sua cultura e identidade. Muito mais do que possibilitar intérpretes de Libras a inclusão efetiva respeita a língua do surdo sem normatiza-lo, ou encaixa-lo dentro de uma cultura que não é sua. Percebemos que muitas escolas se dizem inclusivas mas, na verdade praticam a integração, achando que apenas o interprete de Libras basta.

Compreendemos que a inclusão dos alunos surdos perpassa toda a comunidade escolar mas, principalmente o docente. É este o mais interessado em seu desenvolvimento educacional, é esse que convive diariamente com ele e portanto tem uma responsabilidade em desmistificar as noções de “anormalidade” e estranheza.

Segundo Souza e Góes (2013, p.164):

A ideia de escola para todos começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos. De fato, mesmo estes últimos não veem atendidas suas necessidades educativas mais elementares, problema esse que tem sido já exaustivamente apontado na discussão de nossa realidade educacional.. (SOUZA E GÓES, 2013, p.164)

Os autores acima fazem uma critica ao ideal de escola para todos onde não há modificação para incluir a todos. Nisso perpassa a profissão docente uma vez que, faz parte do contexto escolar e é peça fundamental para a concretização do processo de ensino aprendizagem. Uma vez que há mudança na sociedade, o professor necessita transforma-se para transformar sua sala de aula. Um dos caminhos para essa transformação está na formação continuada com a busca de cursos de atualização profissional. A Língua Brasileira de Sinais é relativamente nova e muito tem há se descobrir, principalmente sobre a metodologia para o ensino da pessoa surda.

Desse intuito, a necessidade de que a gestão e a escola oportunizem experiências e cursos de formação continuada para esses educadores que desconhecem a realidade do estudante surdo.

Cada vez mais a temática da formação de professores tem sido recorrente nas pesquisas em educação. Artigos e publicações apontam para a emergência da discussão dessa temática, principalmente quando vamos comparar com a importância da inclusão da pessoa com deficiência em sala de aula.

É inegável que o processo de escolarização do sujeito surdo apresenta-se como desafio para os espaços educacionais. Quando pensamos no docente, entendemos as suas inquietações principalmente no intuito de superar-se e conseguir construir estratégias

metodologicas para atingir seu objetivo: prática pedagógica condizente com a realidade do surdo.

Dessa perspectiva concordamos com Freire (1993, p.46-47):

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a política de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a política da educação (...). Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em favor de a favor de quem a pratico. (FREIRE, 1993, p.46-47)

Assim, a política da prática de um professor com aluno surdo precisa ser aquela que possibilite o estudante alcançar os objetivos pedagógicos junto com os demais estudantes da turma. O professor precisa de instrumentos que viabilizem isso. A formação continuada é um caminho não apenas para a apreensão de conhecimentos de um curso é preciso praticar essa aquisição em seu cotidiano. Com a ressignificação das práticas educativas do ambiente escolar, é possível construir um espaço efetivo de fato inclusivo.

De acordo com Delors (2003, p.160)

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Nesse trecho, o autor reafirma que é essa formação continuada que vai transformar não só o sistema educacional mas, também as relações de saber-fazer. Adicionamos aqui ainda o saber da experiência que subsidia e possibilita uma maior compreensão dos processos de aproximação com o sujeito surdo

Nesse sentido, reafirmamos que o saber da experiência pode contribuir, uma vez que entende-se que a convivência ensina. O professor com aluno surdo buscará estratégias, visto que seu aluno é uma realidade. A adaptação se faz necessária e portanto mostra-se imprescindível para minimizar as dificuldades do processo de ensino aprendizagem.

Abreu e Masetto (1990, p.115) considera ainda que:

é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos, fundamentada numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e paradigmas da sociedade. (ABREU & MASETTO, 1990, p. 115)

Percebemos que ser professor não é fácil, os desafios são diários e as salas de aula

## PANORAMAS E CENÁRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE DE

lotadas. Apesar disso, o aluno surdo não pode ser visto como responsabilidade de terceiro e nem que a falta de formação seja justificativa para não atender as demandas específicas desse público.

Acreditamos que a profissão docente está relacionada com a necessidade de repensar o fazer profissional e portanto colaborar com uma educação inclusiva efetiva.

### CONCLUSÕES

Esta pesquisa abordou a formação docente na maneira em que contribui de forma sólida para atuação com indivíduos surdos. Além de, delinear o histórico da educação de surdos com a finalidade de compreender a necessidade de uma metodologia diferenciada para esse público. Não no intuito de afirmar que os surdos são incapazes mas, que os educadores precisam ter sensibilidade para formular estratégias para as necessidades de aprendizagem para cada estudante.

Essa pesquisa, propôs uma revisão de literatura disponível sobre a formação de professores e sua relação com atuação em sala com estudantes surdos. Revisitamos a trajetória da educação de surdos e essa análise bibliográfica, percebemos que a concepção e o modelo de educação para o surdo mudaram. Não se pode mais uma educação baseada na normatização dos indivíduos nunca será plenamente aceita e efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, o ser humano é um produto cultural, ele é muito mais do que um ser fisiológico.

### REFERÊNCIAS

ABREU, Maria C. & MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

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 dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/decreto/d5.626.htm>. Acesso: no dia 14 de setembro 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais–Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/decreto/d5.626.htm>. Acesso em: 14 de setembro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22. Ago.2020

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993

LOPES, M.C. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LULKIN, S. O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes. Dissertação (**Mestrado em Educação**) Faculdade de Educação, Programas de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: FAGED, 2000.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOULIN, J.C; et al. Revisão de literatura para trabalhos científicos: amplitude e profundidade. **Universidade Federal do Espírito Santo**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Jerônimo Monteiro – Espírito Santo, 2012.

PEREIRA, M.C.C; VIEIRA, M.I.S. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos\\_edespecial/bilinguismo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf). Acesso em: 15 out. 2020.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p. Disponível em: <http://www.portaldeconhecimentos.org.br/index.php/por/content/view/full/10232>. Acesso em: 13 out 2020.

SOARES, K.J.C.B; VALLE, M.G. **Ser professor: a construção de saberes docentes na formação inicial**. Curitiba: Appris, 2019.

SOUZA, R.M; GÓES, M.C.R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. IN: SKILIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: processos e projetos pedagógicos**. 4. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STROBEL, K. Fundamentos da Educação de Surdos. **Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis**, 2009. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/coleçãoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaodeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/coleçãoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaodeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 14.out.2020

STROBEL, K. **Imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed da UFSC, 2008.

TARDIFF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria docente como profissão de interações humanas**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIFF, M; LESSARD, C E LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber**

## PANORAMAS E CENÁRIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE DE

**docente.** Teoria e Educação, Brasil, vol, nº4, p.215-233, 1991.

\_\_\_\_\_. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, R.M etal. **Trabalho do professor e saberes docentes.** 2. Ed. Curitiba: Champagnat, 2012.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.