

Formação inicial em História e educação de pessoas surdas: narrativas de professoras Licenciadas em História atuantes na educação inclusiva¹

Luciana Oliveira CORREIA²
Frederico Assis CARDOSO³

RESUMO

O artigo apresenta resultados da pesquisa “Ensinando história para pessoas surdas: aprendizados com professoras licenciadas em História atuantes em AEEs”. O objetivo principal foi conhecer saberes e fazeres do ensino de História para pessoas surdas a partir das narrativas de três professoras da educação básica que têm em comum a formação inicial no curso de Licenciatura em História, a atuação na educação de alunas/os surdas/os e o início de suas carreiras coincidindo com os primeiros anos de implementação da educação inclusiva. Analisamos suas narrativas sobre os processos de construção dos saberes para a atuação na educação de pessoas surdas e reflexões apresentadas sobre os elementos possíveis de serem ressignificados nas Licenciaturas para contemplar a educação inclusiva. De certa forma, seus relatos também ajudam a reconstruir a trajetória da Educação Inclusiva na Bahia, à medida que nos mostram a inclusão educativa do ponto de vista de suas protagonistas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de pessoas surdas. Ensino de História. Saberes docentes.

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida com o apoio do Programa de Bolsas de Apoio à Capacitação de Docentes e Técnicas/os Administrativas/os da Universidade do Estado da Bahia (Programa PAC-DT/UNEB).

² Doutora em Educação pela *Universidad de Alcalá/Espanha*. Professora do Curso de História do Departamento de Ciências Humanas/Campus VI e do Mestrado Profissional em História (ProfHistória) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6691-6087>. E-mail: lcorreia@uneb.br

³ Doutor em Educação pela UFMG. Professor no Setor de Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e do Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação: Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE/FaE/UFMG).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2704-3652>. E-mail: fredasc@ufmg.br

Initial training in History and education of deaf people: narratives of History teachers working in inclusive education

*Luciana Oliveira CORREIA
Frederico Cardoso ASSIS*

ABSTRACT

This article presents the results of the research "Teaching History to deaf people: learning from History teachers working in Special Education Programs." The main objective was to explore the knowledge and practices of teaching History to deaf people based on the narratives of three elementary school teachers with the common background of initial training in History, their work in the education of deaf students, and the beginning of their careers coinciding with the first years of the implementation of inclusive education. We analyze their narratives about the processes of knowledge construction for working in the education of deaf people and reflect on the elements that can be reinterpreted in bachelor's degrees to address inclusive education. In a way, their accounts also help reconstruct the trajectory of Inclusive Education in Bahia, as they show us educational inclusion from the perspective of its protagonists.

KEYWORDS: Education of deaf people. History teaching. Teacher knowledge.

Formación inicial en Historia y la educación de personas sordas: narrativa de profesoras licenciadas en Historia docentes de la educación inclusiva

*Luciana Oliveira CORREIA
Frederico Cardoso ASSIS*

RESUMEN

El artículo presenta resultados de la investigación “Enseñando Historia para personas sordas: aprendizajes con profesoras graduadas en Historia actuantes en la atención educativa especializada”. El objetivo era conocer saberes y haceres de la enseñanza de Historia para personas sordas a través de la narración de tres profesoras de la educación básica con formación inicial en Licenciatura en Historia, actuación en educación de alumnas/os sordas/os y el comienzo de sus carreras en los primeros años de implantación de la educación inclusiva. Examinamos sus narrativas sobre la construcción de saberes para la educación de personas sordas y reflexiones sobre los elementos que deben ser resignificados en cursos de Licenciatura para contemplar la educación inclusiva en la formación inicial. Además, sus testimonios figuran como fuentes para la Historia de la Educación Inclusiva en el estado de Bahía, ya que nos enseña sobre el asunto desde su mirada como protagonistas en el proceso.

PALABRAS-CHAVE: Educación de personas sordas. Enseñanza de la Historia. Saberes docentes.

Introdução

Este texto apresenta alguns resultados da pesquisa “Ensinando História para pessoas surdas: aprendizados com professoras licenciadas em História atuantes em AEEs”⁴. O objetivo principal foi o de conhecer métodos didáticos, sentidos, fazeres sobre ensino de História para pessoas surdas dentro das salas de aulas regulares das escolas inclusivas bem como das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de narrativas de professoras licenciadas em História, a partir das seguintes indagações: Quais significados do fazer docente no labor direto com o alunado surdo, para professoras licenciadas em História? Quais métodos de ensino de História nos apresentam?

O trabalho investigativo foi desenvolvido a partir do testemunho de três professoras licenciadas em História sobre suas experiências profissionais na docência na educação inclusiva com alunas/os surdas/os. As depoentes com as quais dialogamos são profissionais que inspiraram a própria confecção do projeto de pesquisa de uma forma muito especial: encontramos com estes três perfis profissionais muito emblemáticos a partir da atividade da autora deste texto por conta da sua atuação na disciplina estágio supervisionado em História e, também, durante a participação desta autora como assistente de cursos de Libras ministrados por uma das professoras. Trata-se de mulheres Licenciadas em História, sendo para duas delas a sua primeira formação, a que as habilitou ao ofício junto a escolas da rede pública estadual da Bahia. As três também são pioneiras em suas cidades no ensino de pessoas surdas. Daí surgiu o interesse investigativo sobre seus saberes e fazeres em relação ao ensino de História. A proposta da pesquisa foi a de que os dados levantados e as reflexões elaboradas pudessem contribuir com as novas abordagens sobre o ensino de História e a educação inclusiva/bílingue, apontando possibilidades para a formação de professoras/es.

As memórias narradas pelas educadoras sobre sua formação inicial no curso de Licenciatura em História e os desafios profissionais enfrentados pelo fato de haverem iniciado suas carreiras nos primeiros anos de implementação das salas de aula inclusivas em cidades do interior da Bahia apontam que as temáticas da educação especial/inclusiva não foram objeto dos seus cursos de formação inicial e os saberes para o exercício do seu ofício com alunas/os surdas/os desvela processos de aprendizados docentes muito diferenciados uma vez que diz respeito a saberes como comunicação em uma língua diferente da língua portuguesa escrita ou oral e a valorização da cultura visual, saberes

⁴ Pesquisa desenvolvida como parte do plano de residência pós-doutoral realizada junto ao PROMESTRE/FaE/UFMG entre os anos de 2022 e 2023.

estes que não eram de domínio nem de circulação das gerações profissionais que as antecederam no espaço da instituição onde trabalhavam.

O arcabouço analítico inicial partiu da perspectiva de diálogo entre os campos da Educação Histórica, entendido como “[...] área de investigação centrada nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História” (Cainelli; Oliveira, 2011, p. 127) e os Estudos Surdos, campo teórico-epistemológico que advoga uma perspectiva científica de superação da surdez unicamente como deficiência mas também deve ser entendida como fenômeno sociocultural (Lunardi, 1998; Skliar, 1998) e sendo assim, aspectos relativos à educação de pessoas surdas, tais como a didática, o currículo, organização do trabalho pedagógico devem ser “teorizados a partir dos espaços da cultura surda” (Perlin; Strobel, 2006, p. 03), ou seja, à partir das práticas sociais e artefatos culturais construídos historicamente pelas comunidades surdas.

Entretanto, algo não projetado teoricamente no início da investigação foi o fato de que uma pesquisa em busca de dados, a partir da análise de narrativas docentes com professoras pioneiras na educação de pessoas surdas em suas cidades de atuação, indubitavelmente, deveria compreender a própria construção dos saberes dessas docentes. E isso foi algo muito presente nas narrativas: em outras palavras, nas entrevistas, as professoras, por vezes motivadas pelas indagações dos roteiros de perguntas e por vezes de forma espontânea, explicavam os processos de aprendizagem docente da educação de pessoas surdas contrastando os desafios da ausência desses saberes na formação inicial. Assim, o questionamento sobre “quais os saberes que servem de base ao ofício de professor” (Tardif, 2002, p. 09) passou a organizar as nossas perspectivas analíticas.

Este texto apresenta algumas análises realizadas a partir dos dados de entrevistas individuais e inclui uma breve contextualização sobre a educação inclusiva, a educação de pessoas surdas e a formação de professoras/es no Brasil, tomando como marco temporal o que vem sendo estabelecido como política educacional de educação inclusiva pós-Constituição Federal de 1988; a continuação descreve os aspectos metodológicos sobre os quais a pesquisa foi realizada e os seus últimos itens apresenta as narrativas das três depoentes sobre os elementos mais significativos de suas trajetórias apontando ensinamentos importantes para repensar a formação inicial para que a educação inclusiva e a educação de pessoas surdas façam cada vez mais parte do currículo dos cursos de Licenciatura em História.

Aspectos contextuais: educação inclusiva, educação de pessoas surdas e a formação inicial de professoras/es nos cursos de licenciatura nos textos dos marcos legais nacionais

A educação inclusiva, pensada enquanto parte integrante das ações governamentais para “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015) e garantia legal de pessoas com deficiência de frequentar a escola regular, é um fenômeno social relativamente recente na História do Brasil. Importante destacar que a política educacional brasileira na atualidade usa o termo “educação especial na perspectiva da educação inclusiva”⁵ no âmbito mais geral do reconhecimento de direitos educativos das pessoas com deficiência. Neste trabalho vamos optar por referenciar o fenômeno educativo pesquisado nas terminologias “educação inclusiva” e “educação de pessoas surdas”, por estarem adequados às demandas contemporâneas consolidadas no âmbito legal, além de serem estas as formas que as professoras depoentes utilizam em suas narrativas.

Assim, nosso marco contextual segue as mudanças implementadas pelas reformas educativas a partir dos anos 1990 que tiveram influência direta da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que realizou três eventos de alcance internacional e cujos compromissos expressados nos documentos finais desencadearam ações governamentais por parte dos países signatários, entre os quais o Brasil, visando mudanças para a garantia da universalização do direito à educação. Estes eventos foram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, no ano de 1990, na cidade de Jomtien/Tailândia; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, na cidade de Salamanca/Espanha, essa popularmente conhecida como “Declaração de Salamanca”; e a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, celebrada em 1999, na cidade de Tegucigalpa/Guatemala.

Tomando como base os marcos legais, a Constituição Federal de 1988, na Seção sobre a Educação, menciona no Art. 208, Inciso III, que o direito universal à educação será efetivado também a partir da garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). No entanto, foi a Lei de Diretrizes e

⁵ Não foi objeto deste trabalho discorrer sobre os conceitos “educação especial” e “educação inclusiva”, mas entendemos ser necessário explicar sobre a terminologia adotada no corpo deste texto. Ressaltamos que há pesquisadoras/es da temática que apresentam reflexões importantes apontando a ambiguidade semântica e histórica de usos desses termos nos discursos públicos e na diferenciação entre educação especial como área de conhecimento ligada ao campo da educação e educação inclusiva como política pública. Citamos, como exemplos, os trabalhos de José Geraldo Silveira Bueno (2008), Maria Helena Souza Patto (2008) e Monica Pereira dos Santos (2002).

Bases da Educação Nacional (LDB-EN), sancionada em 1996, que, no Art. 58, estabeleceu no sistema educativo brasileiro a educação especial “como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996)⁶. Em relação à formação para o trabalho docente, a mesma Lei constituiu a graduação em cursos de licenciatura plena como a formação mínima necessária ao exercício profissional na educação básica, extinguindo tanto a formação inicial em nível médio como a licenciatura curta, sem com isso mencionar as especificidades na formação para as diferentes modalidades de ensino, incluída aí a educação especial.

Em 2001, o texto final do Plano Nacional de Educação (2001-2010), Lei n. 10.172/2001, classificava como situação “bastante boa” a qualificação dos quadros docentes das redes de ensino para a docência em salas inclusivas, partindo do pressuposto da existência de número suficiente de profissionais com formação em nível superior nos sistemas de ensino. Apesar disso, o texto do Plano também reconheceu que o estabelecimento da educação especial na perspectiva inclusiva no ensino regular necessitava de preparação específica por parte dos corpos docente e técnico das escolas.

Em relação à formação para atuação específica na educação de pessoas surdas, somente em 2005, por meio do Decreto n. 5626 que regulamentou a Lei n. 10.098/2002, foi estabelecida a inclusão da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular obrigatória nos cursos de Licenciaturas e de Fonoaudiologia. Nos anos seguintes à sanção da LDB-EN as escolas regulares começam a receber as/os primeiras/os alunas/os com necessidades especiais, incluindo alunas/os surdas/os. No que se refere à inclusão da disciplina Libras nos currículos dos cursos de Licenciaturas, as primeiras turmas a vivenciarem a mudança curricular formaram no final da primeira década do século XXI.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) de 2008 em relação à formação docente inicial para atuação nesta modalidade de educação escolar ratifica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 01/2002 então vigentes), mencionando que a necessidade das instituições de ensino superior preverem em sua organização curricular uma formação docente “que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008), ao tempo que volta mencionar a Lei de Libras e seu decreto regulamentador no que diz respeito à “inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de

⁶ As terminologias refletem o escrito no texto original da LDB-EN, de 1996. A redação dada pela Lei Federal n. 12.796/2013 reformulou o Art. 58 da seguinte forma: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013).

Formação inicial em História e educação de pessoas surdas: narrativas de professoras Licenciadas em História atuantes na educação inclusiva formação de professores” (idem) como uma ação prática deve fazer parte da formação inicial nos cursos de licenciatura.

As legislações educacionais em relação à educação de pessoas surdas foram aprovadas na terceira década do século atual: o Decreto de Presidencial n. 10.502/2020, que instituiu a chamada “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (PNEE); e a Lei n. 14.191/2021 que alterou a LDB-EN para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Em ambas, a educação bilíngue para surdos aparecem como uma modalidade específica da educação escolar. Entretanto a primeira produziu muitos debates entre estudiosos e movimentos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, uma vez que

Apesar de, em um primeiro momento [a PNEE], ser difundida como modernização das políticas públicas para o fomento da educação especial, a análise cuidadosa de seus dispositivos produz uma conclusão em sentido diferente. Vários [pontos] contrariam a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (Lei n. 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015), e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto n. 6.949/2009) (De Carvalho; Duarte Neto, 2022, p. 220-21).

E, por fim:

em decorrência da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590, a PNEE-2020 foi suspensa liminarmente pelo Supremo Tribunal Federal (STF) com maioria de votos. Dentre os aspectos que embasaram a decisão, a política foi considerada inconstitucional porque contrariou o paradigma constitucional de que a escola regular é o espaço preferencial para a educação especial (Gallet; Pertile, 2022, p. 02).

Em 2023, o decreto que instituiu a PNEE foi revogado e a PNEEPEI de 2009 voltou a vigência. A Lei Federal de 2021 foi mantida e a educação bilíngue continuou como na LDB-EN, apesar que, em relação à política de formação de professoras/es para a educação de pessoas surdas, a Lei não apresentou avanços. Por exemplo, apesar da lei garantir “professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior” (Brasil, 2021), não menciona como isso será realizado e o disposto nas legislações anteriores já mencionadas é o que continua orientando os currículos das licenciaturas. Mencionamos ainda esta lei em si não fazer referência à figura da/o docente surda/o como profissional essencial numa proposta de educação bilíngue.

Estes marcos legais refletem a linha do tempo da educação especial na perspectiva inclusiva e também da educação de pessoas surdas a partir dos marcos históricos e legais nacional, evidenciam o assentamento da política pública de inclusão no Brasil e como estas leis têm se refletido na formação docente, principalmente na formação inicial. Entretanto, ela não nos permite conhecer como teria ocorrido o fenômeno no “chão da escola”: afinal, estariam as/os docentes que ali trabalhavam

efetivamente preparadas/os para atuar na inclusão educacional? Cabe lembrar que as depoentes deste estudo vivenciaram de uma perspectiva muito privilegiada este processo.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas individuais e grupo focal⁷, cujo objetivo principal foi construir narrativas sobre a História profissional, focando na formação acadêmica, na trajetória na docência, na emergência do trabalho com a educação inclusiva e as reflexões sobre a formação inicial oferecida pelos cursos de licenciatura em História. As entrevistas individuais foram realizadas entre abril e junho de 2022 e a do grupo focal em maio de 2023, todas de forma remota, por meio do aplicativo *Teams/Microsoft*. O uso deste aplicativo possibilitou a produção de arquivos com gravações de imagem em movimento e som, o que enriqueceu os dados já que tornou possível visualizar o uso da língua de sinais por parte das três depoentes em alguns momentos das entrevistas quando as professoras usavam na narrativa expressões gesto visuais nas suas narrativas. Sobre isso, este texto aborda alguns trechos de suas entrevistas.

⁷ Como se tratou de um projeto de pesquisa com seres humanos, já que incluía entrevistas como recursos metodológicos, ele foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB), através da Plataforma Brasil, CAAE 53071621.0.0000.0057, parecer de aprovação número 5.181.187 emitido em 21 de dezembro de 2021, alterado pelo parecer número 5.920.846 de 02 de março de 2023.

Formação inicial em História e educação de pessoas surdas:
narrativas de professoras Licenciadas em História atuantes na educação inclusiva
Quadro I – Perfil das professoras entrevistadas

Identificação ⁸	Idade ⁹	Identidade Étnico-racial	Estado Civil	Formação inicial ¹⁰	Formação continuada - Cursos ¹¹	Tempo de trabalho na Educação ¹²	Condição Laboral
“Profa. E”	52	Branca	Casada	História – 1995. Letras Libras – 2012. Letras Vernáculas – 2013	Especialização em Psicopedagogia – 1999 Especialização em Educação Inclusiva (Ênfase em deficiência Auditiva) – 2011 Mestrado em Linguística – 2013	29 anos (início: 1993)	Concursada Rede Estadual da Bahia. Trabalhou nos municípios de Barra do Choça e Vitória da Conquista
“Profa. I”	54	Branca	Casada	História – 1998	História do Brasil – 2003 Educação Especial Inclusiva – 2008 Educação Especial Deficiência Auditiva – 2011	31 anos (início: 1991)	Concursada Rede Estadual da Bahia. Trabalhou nos municípios de Lagoa Real e Caetité
“Profa. C”	43	Negra	Divorciada	Pedagogia – 2012 História – 2021	Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva – 2016	22 anos (início: 2000)	Contratada Rede Estadual da Bahia / Contratada Rede Municipal de Caetité/BA

Fonte: Elaboração própria a partir das narrativas das professoras e das informações disponibilizadas nos seus respectivos Currículos Lattes

Conforme já anunciado, foram as depoentes, suas coincidentes trajetórias de licenciadas em História e profissionais que construíram sua carreira na educação de pessoas surdas que inspiraram a construção do projeto de pesquisa. A pesquisa foi planejada na perspectiva da narrativa na abordagem experiencial (Josso, 1999, 2002; Souza, 2007) buscando inferências a “partir da teoria da atividade

⁸ Para resguardar o sigilo de compromisso firmado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e respeitando os princípios éticos de pesquisas com seres humanos, optamos por identificar as depoentes como Professoras “E”, “I” e “C”.

⁹ Idade no momento das entrevistas individuais, realizadas entre abril e junho de 2022.

¹⁰ Curso/Ano de conclusão.

¹¹ Curso/Ano de conclusão.

¹² Tempo de trabalho na educação até o ano de 2022.

do sujeito, que aprende a partir da sua própria história” (Souza, 2007, p. 03). As indagações buscavam explorar nas narrativas a memória sobre as trajetórias docentes na educação de pessoas surdas e também conhecer os elementos tácitos ou explícitos de uma possível interrelação dialógica entre os pressupostos da “educação histórica”, dos “estudos surdos” e da “educação de pessoas surdas”.

Entretanto, a perspectiva oferecida pela análise experiencial também apresentou elementos para inferir sobre o advento da educação inclusiva nas cidades do interior da Bahia. A análise dos dados se reporta às reflexões sobre memória da educação propostas pela professora Jaci Menezes, sobre como “diferentes objetos/memórias do cotidiano escolar nos fazem lembrar da escola e como ela contribuiu para a formação da personalidade do sujeito” (Menezes, 2007, p. 25). Afinal, como será demonstrado na exposição dos depoimentos, foi o espaço, o tempo, os sujeitos e principalmente o trabalho no ambiente escolar que tiveram centralidade no processo formativo das professoras e de seus interesses na educação de pessoas surdas. Menezes (2007), menciona que as dimensões material e imaterial da cultura escolar devem incluir “os próprios indivíduos: as falas de alunos, professores, diretores, funcionários” lembrando que essas narrativas “precisam ser trazidas para a cena, encontrando canal para expressar-se” (Menezes, 2007, p. 27).

A segunda perspectiva analítica foi a construção dos saberes docentes no processo do fazer-se professora de pessoas surdas. Para tanto, a análise apoia-se na discussão sobre os saberes da formação docente, conforme proposto por Tardiff (2012). O autor classifica os saberes como saberes da formação profissional (das ciências da educação), disciplinares (dos cursos de formação inicial e continuada), curriculares (dos programas escolares) e experienciais (da prática profissional).

Se a indagação inicial da pesquisa focou no significado que as professoras atribuíam para os saberes disciplinares e da formação profissional na produção de suas práticas educativas, principalmente no uso do conhecimento histórico nas aulas desta disciplinas nas instituições de Atendimento Educacional Especializado (adiante AEEs) ou nas salas de aula inclusivas; seus depoimentos apontaram para a importância dos saberes e fazeres aprendidos na prática a partir da análise dos seguintes aspectos: perfil acadêmico-profissional; as memórias sobre a emergência da educação de pessoas surdas nas suas carreiras docentes; e a intersecção entre a formação acadêmica e a “vida prática” profissional na educação inclusiva.

Perfil acadêmico e profissional das depoentes

Todas as professoras se licenciaram em História em universidades estaduais baianas. Duas delas concluíram seus cursos nos anos 1990 e a terceira estudou entre os anos de 2015 e 2021. Representam

Formação inicial em História e educação de pessoas surdas: narrativas de professoras Licenciadas em História atuantes na educação inclusiva assim, duas gerações de egressas: a “Profa. E” e a “Profa. I” foram estudantes de cursos com carga horária total de 2.600h cuja formação foi o modelo antigo conhecido por “3+1”, que consistia em três anos de estudos nas áreas específicas, no caso, da História; complementado com mais um ano de disciplinas de formação pedagógica, no caso metodologias e práticas de ensino; e a “Profa. C” ingressou em um curso totalmente modificado pelas reformas curriculares ocorridas a partir da segunda metade dos anos 2000.

Para esta última, sua graduação teve carga horária total de 3.200 horas com componentes curriculares divididos em três eixos: 1.950 horas de conhecimentos científicos-culturais da área de História, 1.065 horas de formação docente e 200 horas de atividades acadêmicas curriculares complementares. Entre os componentes disciplinares estavam incluídas 180 horas destinadas à pesquisa histórica com apresentação de trabalho de conclusão de curso; 400 horas de disciplinas voltadas para a prática pedagógica distribuídas ao longo de todo curso; a ampliação da carga horária de estágio curricular supervisionado para 400 horas; além da inclusão das disciplinas de Libras, acrescentada nas licenciaturas por força do Decreto n. 5.626/2005, e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, por força das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008.

Para as professoras “E” e “I” a formação no curso de História ocorreu concomitante ao início de suas carreiras docentes na rede Estadual da Bahia, enquanto a “Profa. C” demorou sete anos após começar a docência para cursar a sua primeira licenciatura, que foi em Pedagogia, e doze para ingressar no curso de História. Todas começaram a carreira docente antes da conclusão do curso em História e também mencionam já ter lecionado em turmas do ensino fundamental I, já que também eram egressas do curso de magistério.

As três deram continuidade à formação em cursos de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*), sendo que apenas uma delas, a “Profa. I”, realizou um curso de especialização na área de História. Todas fizeram formação continuada na área da educação especial/inclusiva com o foco no atendimento de pessoas surdas. O caso da “Profa. E” é mais ilustrativo ainda, porque esta enveredou pelo campo da educação de surdas/os não apenas como forma de atender a sua demanda profissional imediata, mas também como maneira de ampliar a formação acadêmica específica na perspectiva da apropriação dos conhecimentos do campo da linguística aplicada à língua de sinais, cursando as Licenciaturas em Letras Libras e também em Letras Vernáculas, assim como um mestrado em Linguística.

Quanto à trajetória profissional, todas são professoras com mais de 20 anos de experiência no magistério. As professoras “E” e a “I” são concursadas da rede estadual da Bahia e no momento da

entrevista individual já estavam na fase final de suas carreiras. A “Profa. C” nunca havia trabalhado no serviço público como servidora estatutária. Ao longo da sua vida profissional, atuou na condição de contratada da rede pública do Estado da Bahia e do município de Caetité, principalmente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na equipe de educação especial do mesmo município. Ela atuou ainda em escolas da rede privada local. Apenas a “Profa. I” relata já ter trabalhado diretamente com o ensino de História no início da sua carreira.

O início da carreira e a educação de pessoas surdas

As narrativas apresentam memórias muito detalhadas em relação ao marco inicial com a educação de pessoas surdas nas respectivas trajetórias profissionais:

eu muito novinha. Eu assim, recém-saída do curso da formação de magistério, passei no concurso do Estado, tava já estudando na universidade, passei no concurso para cidades próximas[...]. Quando cheguei lá a mulher que me dava a posse falou assim " olha, eu achei você assim, muito doidinha, você não quer pegar uma sala com alunos especiais não?". [...] eu disse "não!", mas no organizar da carga horária eu não tinha outra opção: ou eu pegava à noite, e eu fazia faculdade [à noite], ou pegava durante o dia aquela turma com aqueles alunos surdos. Aí eu falei "vou lá ver como é que é!". O ano é [19]93. E eu me deparei com uma sala com sete alunos surdos e mais três com outras deficiências. E eu não sabia o que fazer! Eu nem sabia que surdo ia para a escola¹³ (“Profa. E”).

fiz uma seleção do IEL¹⁴” [...] [alguns meses depois de ter sido aprovada] uma professora da [Escola de] Aplicação aposentou. Aí me ligaram “[...] tem uma vaga lá Aplicação. É para Pedagogo e é para o quarto ano, só que a turma, ó, já passaram três por lá e ninguém ficou. Já vou avisando que a turma é bem... [faz sinal em libras de “difícil”]”, eu falei “eu vou, eu vou”. E foi nesta turma que eu encontrei [nome da aluna], né! Esta aluna surda. Nesta turma dos meninos bem traquinhos. [...]A escola na verdade tinha desistido daquela turma. [...]este primeiro momento de contato com [nome da aluna] foi na chamada: peguei a caderneta, chamando os alunos pelo nome [...] e quando eu cheguei em [nome da aluna] aí eu falei “[nome da aluna]”? e ninguém respondeu[...] aí os meninos falaram assim “ó professora, se depender dela responder você vai ficar o ano todo sem ouvir porque ela é muda!” [...] eu falei “Meu Deus? E agora? Ninguém me falou nada!”. Eu olhei para ela, ela sorriu, eu sorri de volta, eu pedi licença para os alunos e fui para a direção, e [na direção] eu falei “como que eu tenho uma aluna surda e vocês não me falam nada? E como que eu vou fazer?”, [pessoa na direção] “ Se preocupa não, ela fica aí o ano todo quietinha, você dá a sua aula normal, no final do ano vem uma mulher aí faz uma prova com ela e tá tudo certo!”[...] eu falei “não gente! Menino vem para a escola para aprender. Se todos vem para aprender ela também tem que aprender!” (“Profa. C”).

¹³ Algumas transcrições dos depoimentos foram editadas, de forma que pessoas terceiras eventualmente citadas pelas depoentes tivessem suas identidades preservadas.

¹⁴ Instituto Euvaldo Lodi.

Formação inicial em História e educação de pessoas surdas:
narrativas de professoras Licenciadas em História atuantes na educação inclusiva

Então, e aí quando 2008 finaliza a Escola Estadual Ielita, que dizer essa escola ela deixa de existir em 2008 [...] agora seria o CEEEC, o Centro Estadual de Educação Especial de Caetité. Embora, tudo muito ainda, muito novo né: 2009 nós começamos. Então, a partir dos meados de 2008, nós já começamos a visitar alguns locais pra conhecer como era este trabalho, como se realizava os AEEs, né, e principalmente a minha escolha que eu acabei escolhendo trabalhar com os surdos, por mais que eu ainda não tinha uma preparação para tal. Mas eu tinha um segredo (risos), porque em 2006 eu fiz a pós em educação especial inclusiva e nesse período eu fiz um estágio na APAE que era a única instituição que atendia alunos com deficiência. E lá, eu fui designada pra acompanhar um aluno, e este aluno não era reconhecido como surdo e era, ele [ele hoje] depois que a gente vai né, estudar a história, depois foi ser meu aluno lá no CEEEC, mas nesse momento ele não era reconhecido como surdo, simplesmente como, “deficiente”, com deficiência intelectual [...] O ensinar [era] através do brincar com ele, ele também [era] muito novinho, 6 anos na época [...] esse momento também me despertou, pra depois está escolhendo o CEEEC como continuidade na minha vida profissional [...]. E em 2007 eu fui visitar meu filho que morava em São Paulo e lá eu fui com ele na igreja e quando cheguei na igreja, eu vi um grupo de pessoas sinalizando. E aí aquilo me encantou tanto, que eu falei, eu quero aprender, pois não sabia nada sobre. Assim eu não tinha tido contato com um surdo, a não ser esse menino, mas ele nem era considerado como surdo. E não tinha contato a libras, mas aquilo é... vendo aquele grupo de pessoas sinalizando me atraiu, chamou muita atenção. Aí eu falei “um dia vou aprender”, né, e todo esse processo, eu acho que contribuiu pra minha escolha trabalhar com os surdos no CEEEC. (“Profa. I”).

Duas das professoras começaram a trajetória na educação de surdos em escolas com salas de aula inclusivas e a terceira em uma escola especial. Algumas cenas em comum proporcionadas pelos seus relatos nos indicam de que forma os saberes e fazeres para trabalhar na educação de pessoas surdas foram se constituindo ao longo de suas trajetórias profissionais, já que o exercício da docência nas salas inclusivas não foi exatamente uma escolha assertivamente planejada para suas vidas profissionais. Para a “Profa. E” e para a “Profa. C” é possível inferir que ambas foram destinadas às turmas com alunas/os de inclusão pelo fato de estarem em uma posição hierarquicamente “inferior”, haja vista as suas condições de professora iniciante e de professora contratada, respectivamente.

No momento da iniciação dessas professoras com a educação inclusiva, as redes de ensino e as escolas onde trabalhavam não exigiram das profissionais qualquer qualificação específica como pré-requisito para assumirem a função. E ao menos em um primeiro momento, segundo suas narrativas, também não lhes foram oferecidas a possibilidade de formação em serviço concomitante ao exercício profissional. As narrativas dão a entender que a prática das redes de ensino e das escolas foi receber a demanda entrante e repassar às docentes a necessidade de que “acomodassem” a inclusão nas suas rotinas laborais.

Diante do quadro inicial, as docentes narraram ações individuais muito similares que podem ser lidas como estratégias para sobreviver profissionalmente e também como o despertar de um interesse pessoal ou profissional no campo da educação inclusiva e de pessoas surdas. Pelo menos três estratégias em comum aparecem de forma bastante explícita em todas as narrativas.

A primeira delas foi a busca por auxílio profissional com colegas que já tinham uma certa experiência na educação de pessoas surdas. As professoras relataram práticas como pequenos “intercâmbios” realizados a expensas próprias em instituições que já tinham alunas/os surdas/os, principalmente nos municípios de Salvador (concretamente a Escola Wilson Lins), de Ipiaú, de Guanambi (junto à Associação de Surdos) e, mais tarde, também no CEEEC em Caetité, já mencionado no testemunho da “Profa I”. A solidariedade profissional cumpriu um papel importante na construção dos saberes dessas docentes. O testemunho da “Profa. C” ilustra muito bem esse processo quando menciona a importância que a “Profa. I” teve no início da sua trajetória na educação de pessoas surdas. Sua fala elucida algo que não havia inicialmente sido proposto pela pesquisa: a existência de duas gerações profissionais entre nossas depoentes.

Meu contrato [de trabalho] acabou, eu já estava [trabalhando] no município [...] e a aluna foi para cursar o ensino fundamental 2[em uma escola estadual]. Quando chega na nova escola, cadê intérprete? [...] não tem intérprete! [um dia] o diretor [desta escola estadual] liga para o Centro de Educação Especial do Estado, aqui de Caetité. Ai a “Profa. I” [que era responsável do núcleo de Libras do CEEEC] falou assim “olha, a professora dela do ano passado é excelente em Libras! ela vai dar uma intérprete excelente!”. Então o diretor me liga [...] aí eu fui lá na escola. [o diretor fala] “professora é porque o pessoal me indicou você para ser intérprete da aluna especial”, eu falei “ave Maria! Tá doido? Aprendi Libras outro dia, mais ou menos uma meia dúzia de coisas. Não posso ser intérprete não! [...] quem foi que me indicou?” [...]. ele falou “foi a ‘Profa. I!’”. Liguei para a colega e falei “onde você está com a cabeça minha amiga? Porque eu não sei nada de Libras para interpretar não! Sei o básico, falo qualquer coisinha”, [“Profa. I” fala] “não ‘Profa. C’, você tem condição! Todo mundo aprendeu foi assim. Era ensinando e aprendendo. O surdo ajuda a gente”, então eu disse “isso é errado! Eu não tenho um curso completo, [e] não tenho um curso superior nesta área.”, [e a “Profa. I” responde] “ninguém tem! Aqui no interior tá todo mundo aprendendo e ensinando. Pode ir tranquila, você não tá fazendo nada de errado! [...] “Vai moça!” Eu te ajudo!”. [...] Fui eu, ser intérprete daquela aluna no Estado. [então] O Estado falou “você quer quarenta horas?”. O Estado nunca deu quarenta horas para ninguém nesta vida de contratado. E eu na precisão! [...] Falei “quero!”. Fui trabalhar quarenta horas pelo Estado como intérprete (“Profa. C”)¹⁵.

No ambiente de educação Além do ofício da docência, as professoras acabaram se especializando em uma outra função: a de tradutoras e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa.

¹⁵ Destaques nossos.

Formação inicial em História e educação de pessoas surdas: narrativas de professoras Licenciadas em História atuantes na educação inclusiva
Atuando tanto de forma remunerada como, e principalmente, de forma voluntária. Aparentemente a escassez dessas/es profissionais nas localidades onde exerciam docência fez com que esse fosse mais um campo de atuação para estas profissionais. Isso contribuiu para suprir a necessidade imediata das escolas e da rede de ensino como também serviu para que tomassem para si a militância da inclusão da pessoa surda, como bem ilustra a fala da “Profa. E”:

eu abracei, e assim ao longo eu fui percebendo que não era só educacional, que era militância. Que era como, algo que você tinha que levar pra vida, não era só a professora, era a professora, mas que defendia o casamento, o batizado, que defendia a catequese dos surdos, que defendia tudo do surdo. [...] Fiz até terapia, por achar que estava com alguma questão mal resolvida pois as pessoas perguntavam se eu tinha algum parente surdo e a pergunta mais assim, que me incomoda pra caramba “Você é mãe dele?”. Que é quando você está ali para interpretar pro surdo em qualquer lugar “você é mãe dele?” (“Profa. E”).

Uma segunda estratégia foi a busca, a princípio a expensas próprias, de formação acadêmica específica para o trabalho com a educação de pessoas surdas. Tal formação foi constituída por cursos em dois eixos principais: o aprendizado *da* e o aperfeiçoamento na Libras, bem como no campo da Educação Especial/Inclusiva com foco na surdez. As docentes entenderam que o domínio da Libras não foi algo que por si só chegava a garantir o direito à educação das/os estudantes surdas/os. Por exemplo, como atuar numa turma inclusiva com uma aluna surda não alfabetizada nem em Libras, nem em língua portuguesa? Como garantir que essa pessoa tivesse as mesmas possibilidades de aprendizagem que supostamente todas/os demais alunas/os poderiam ter? Todas as três depoentes narraram situações similares bastante conflitantes.

Estudos no campo da linguística da língua de sinais demonstram que esta é uma língua natural¹⁶ já que “evoluiu como parte de um grupo cultural: o povo surdo” (Gesser, 2009, p. 12). A Libras é considerada por Lei como “um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002). Entretanto, sua aquisição pelas/os usuárias/os surdas/os é quase sempre tardia já que a maioria dessas pessoas nascem em famílias ouvintes, onde praticamente inexistem contextos “naturalísticos” do uso da língua espaço-visual. Geralmente o alunado chega à escola como usuário de estratégias “caseiras” para a comunicação com pessoas do seu entorno próximo, e via de regra estas estratégias têm pouca serventia para a comunicação/sociabilização/aprendizado no contexto escolar.

¹⁶ Diferente por exemplo do esperanto que é considerada uma língua artificial, criada com o propósito de servir de língua para comunicação internacional.

Nos últimos anos do século XX e os do início do XXI, a educação de pessoas surdas ainda mantinha resquícios de antigas práticas das instituições de atendimento firmadas com um pé na medicalização e outro na beneficência. A metodologia da comunicação total¹⁷ ainda tinha muita recorrência no ambiente de educação inclusiva. Sobre essa questão, a “Profa. E” narrou que:

a gente tinha uma certa formação, uma certa orientação de como proceder, embora a gente não sabia muito como fazer. Mas assim, quando eu comecei a trabalhar com surdos eu não trabalhei mais o oralismo, quando eu comecei trabalhar com surdos nós já estávamos mais adentrados na comunicação total, eu não oralizei os surdos, mas eu não trabalhei com Libras[...]. A máxima era “o importante é promover a comunicação”, tá? A Libras só chega para nós do interior, tá? A partir de [19]96/98 por aí. Quando se ouve falar em língua em Libras, entende a Libras como língua. E a coisa só vai configurar mais a partir do ano 2000 (“Profa. E”).

A “Profa. E” também abordou que alguns anos após ter levado a cabo as suas primeiras estratégias de formação por conta própria, houve formações promovidas pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT)¹⁸, que contavam com a participação de intelectuais ícones na pesquisa em linguística aplicada à Libras e na educação de pessoas surdas. Nomes como os Tanya Felipe e de Ronice Quadros, grandes expoentes teóricas dos campos da linguística aplicada à Libras e da educação de pessoas surdas, foram lembrados. A função exercida pelo IAT na promoção de cursos de formação na área de Libras e de educação inclusiva é verificada também na seção de cursos de formação complementar dos Currículos Lattes das professoras “E” e “I”, onde figuram os cursos “Português sinalizado”, “Comunicação total”, “Surdo-cegueira”, “Bilinguismo”, “Libras (Básico, intermediário e avançado)”. Entretanto, esses foram cursos destinados apenas às profissionais que faziam parte dos quadros permanentes da rede estadual. E as próprias professoras relataram as dificuldades pessoais para participarem, já que os cursos eram desenvolvidos na capital.

A terceira forma da aprendizagem para a profissão que as docentes relataram ter utilizado foi a convivência direta com alunas/os e professoras/es surdas/os. Não apenas como sujeitos alvo da educação inclusiva, mas principalmente enquanto pessoas cuja existência era atravessada pela cultura surda entendida como,

jeito do sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a

¹⁷ No livro História da educação Ströbel (2009) considera que três principais filosofias educativas se sucederam nas propostas de educação de surdos a partir do século XIX: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

¹⁸ O IAT é um órgão em regime especial de administração direta da Secretaria Estadual da Educação da Bahia, com base no Regimento (Lei n. 8.970/1994) que tem por finalidade planejar e coordenar estudos e projetos referentes ao ensino, à pesquisa, a experimentações educacionais e à qualificação de profissionais na área da Educação.

Formação inicial em História e educação de pessoas surdas: narrativas de professoras Licenciadas em História atuantes na educação inclusiva definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (Ströbel, 2008, p. 24).

A participação dessas profissionais nas comunidades surdas foi narrada como uma vivência totalizante: ela começou na escola, na perspectiva da resolução imediata de problemas profissionais das docentes, problemas impostos pela urgência do trabalho, e atingiu não apenas a profissão, mas também suas próprias existências. A ponto de se autodeclararem parte integrante da comunidade surda, tomando parte de suas lutas e de criarem uma relação de afetividade, empatia e de sororidade com seus membros:

essas duas dimensões, eu não consigo separá-las o afetivo, do político, do profissional. Eu não consigo, mas existem alguns profissionais que defendam que a gente não deva se envolver, tá. [...] Porque assim, querendo ou não, o grupo é um grupo minoritário e eles se constituem como grupo em determinados lugares, pois o grupo tem um afeto muito grande, pelo o grupo de surdo, no qual, eu faço parte. Eu digo assim, eu faço parte, então assim eu não consigo só questão, questão objetiva não, a subjetividade também eu acho que ela, eu, eu, eu digo pra você assim, eu não vejo como separar, tá (“Profª. E”).

na minha trajetória, até então 2009 eu não tinha contato com os surdos, mas já existia em Caetité os Testemunhas de Jeová que faziam trabalhos já com esses indivíduos. Eles davam suporte dentro da congregação deles, do espaço deles, eles faziam esse trabalho. Inclusive um aluno que me ajudou muito nesse início, nome dele é [aluno], ele é testemunha de Jeová. Inclusive o meu próprio sinal foi dado por ele [...] meu primeiro aluno. Então imagina eu nesse processo, engatinhando nas Libras, encontro um aluno que já tinha um domínio na Libras! Mas ele foi muito sensato e eu sempre agradeço a ele, por essa contribuição nesse processo. Então sempre era um compartilhar de saberes. Eu levava meu conhecimento para ele e ele trazia o dele para mim. [...] essa troca foi muito importante para minha formação, para minha construção como professora em Libras e para poder levar para eles o conhecimento (“Profª. I”).

eu descobri que era obrigação do Estado e do Município dar um intérprete para o surdo. Aí eu fui saber do processo de inclusão, que no mundo isso já era muito avançado e que no Brasil estava começando ainda. Já existia, mas no interior ninguém sabia. Eu descobri isso, aí eu chamei os pais dela [aluna surda]. Falei “olha, processa o Estado! Só não fala que sou eu que estou orientando a processar o Estado [risos]. Processa o Estado, processa a escola, até me processa! [risos] porque eu não sei Libras e sua filha precisa aprender” [...] Ficou um ano de briga. Eu orientando a mãe, e mãe indo atrás. Porque se eu colocasse a cara na frente dessa briga eu perdia o emprego, porque eu era contratada (“Profª. C”).

Por um lado, essas vivências, que ultrapassaram a relação profissional objetiva, de uma certa forma acabam por evidenciar pouco a pouco termos muito recorrentes no campo dos Estudos Surdos

e da própria linguística da Libras fazendo parte do vocabulário das profissionais, expressões presentes em seus discursos, tais como: cultura surda, parâmetros das Línguas de Sinais, cultura visual, língua gesto-visual, etc. Além disso, um aspecto só pôde ser notado porque os registros das entrevistas foram gravados em vídeo: o uso da sinalização em Libras como parte da forma de expressão apresentada espontaneamente durante as narrativas das três professoras. Isto nos faz inferir sobre a vivacidade e a intensidade das profissionais com a cultura surda. Apesar de não ser objeto desta análise a entrevista de grupo focal, cabe destacar que as entrevistas individuais foram assistidas, transcritas e analisadas primeiro. Assim, na entrevista de grupo focal foi comentado sobre este «achado», no que a professora “C” respondeu: “acho que é natural, pró, quando estamos falando de temas específicos na educação de surdos [...] os conceitos, a palavra, o conceito, a imagem, o sinal [...] a cabeça da gente já executa assim. Eu acho”.

Lições do trabalho na educação de pessoas surdas para a licenciatura em História

O curso de História me ajudou [...] Me ajudou enquanto gente, enquanto um ser humano, sabe? Eu sou uma “Profa. C” antes do curso de História e uma “Profa. C” depois do curso de História. Porque eu vou conseguir compreender muitas das minhas angústias que não tinham respostas eu consigo encontrar essas respostas no curso de História (“Profa. C.”).

As entrevistadas reconhecem o impacto positivo da formação inicial em História em suas vidas, como na narrativa da “Profa. C”. Mas também são unânimes em considerar que os conhecimentos e saberes aprendidos na graduação pouco ajudaram na construção dos conhecimentos para lidarem com suas atividades docentes na educação de pessoas surdas. Nesse sentido, foram icônicos os depoimentos de duas professoras com mais tempo de formação e de serviço:

na Licenciatura em História não tive nenhum momento[...] que abordasse essa temática, nenhum seminário, nenhuma disciplina e nenhum professor trouxe algo relacionado a temática de educação especial e inclusiva (“Profa. I”).

Eu me distanciei um pouco da História, porque não me senti acolhida por ela para trabalhar com educação especial. Assim ô, depois eu fico pensando se eu tivesse encontrado espaço e eu tivesse forçado a barra. Mas a história ficou um lugar de sabor, um lugar de confusão, meio que no cantinho. E eu fui para as questões de linguísticas e educacionais, mais profundamente (“Profa. E”).

Mesmo a professora que cursou a Licenciatura quando já contava com importantes mudanças, incluindo a disciplina Libras implementada por força do Decreto n. 5.626/2005, aspecto

Formação inicial em História e educação de pessoas surdas: narrativas de professoras Licenciadas em História atuantes na educação inclusiva aparentemente inovador no currículo das licenciaturas, aborda na sua narrativa que uma das dificuldades vivenciadas na graduação em História foi a falta de especialistas ou de professoras/es orientadoras/es do curso interessadas/os na pesquisa sobre ensino de História ou História das/os surdas/os, evidenciando que a obrigatoriedade da Libras como disciplina do currículo de História não significou necessariamente uma mudança nas concepções de formação do curso:

A professora coordenadora do PIBID fala “você quer estudar o que [no TCC]?”, eu falo “olha professora, eu sou intérprete”. Ai, ela [fala] “por que você não estuda a História do surdo no Brasil e remete a Caetité? Traz um recorte temporal do surdo no Brasil dos surdos em Caetité. Como foi que surgiu? [...] Ai eu falei, “olha professora, excelente perfeito!”, e a professora sugeriu “perfeito, você vai no Rio [de Janeiro] conhecer o INES... funciona até hoje!”. Ai pronto: meu TCC já estava pronto na minha cabeça. [no] primeiro semestre! [...]. E eu falei “quem vai me orientar?” Ela falou assim “aqui em Caetité não tem ninguém que estuda esta área, mas acho que em [no campus de] Guanambi [curso de Pedagogia] a gente encontra. A gente vê mais para frente” (“Profa. C”).

As docentes foram indagadas sobre aspectos específicos da atuação nas aulas de História ou situações educativas nas quais usaram os conhecimentos adquiridos da formação inicial em História. A explicação dos conceitos históricos foi uma destas situações específicas:

a primeira coisa, você precisa de um vocabulário, né. Os vocabulários de História [em Libras] eles não são tão pensados e tão divulgados como outras áreas. Tem outras áreas que parecem ter um chamariz, mais, tem um atrativo maior, né. [...] Então assim, tem que ser uma busca constante de tentar significar, de tentar trazer conceito, sinais vocabulários, que possa significar essas relações que estão estabelecidas na sociedade, para falar de mudança de tempo, pra falar permanência, pra falar, de, de pra falar de domínio de um grupo sobre o outro, pra falar de liberdade, pra falar de busca, pra falar de escolha, pra falar de subjetividade. O primeiro ponto é o vocabulário, tá?! O segundo, é você amarrar esses conceitos, tá?” E isso precisa de habilidade vocabular, conceitual, e de domínio de língua. Ai o que que acontece? Às vezes a gente domina muito bem a língua e não domina o conceito e não domina o vocabulário [...] Então assim, essa questão da história, por exemplo, no ano passado tantas lives que eu interpretei. Eu interpretei uma de história também, né, pra poder não perder o costume. E aí eu me vi: Poxa! E o vocabulário de história? Porque assim, eu quero um vocabulário linguístico vou lá no glossário de Libras [UFSC], tem um vocabulário lá que me ajuda muito. Mas se quero um vocabulário de História. Eu não acho em lugar específico, tenho que estar “pescando”, buscando, tentando fazer conexões de significado (“Profa. E”).

o pessoal do município [equipe de educação especial] falou assim: “os surdos não sabem História! Os surdos odeiam História e odeiam Geografia. Os surdos gostam de Matemática, que é exato, é linguagem direta eles gostam demais, tem uma tendência a gostar mais de Matemática. Mas de História...” [...] e a gente começou a trabalhar isso dentro da sala de aula, que eu já estava dando suporte para as

CORREIA; CARDOSO

escolas que atendem os alunos surdos, e nós conseguimos... começamos a trabalhar os conceitos que traduziam de alguma forma aquele conteúdo histórico, porque o conceito ele traz consigo o elemento da compreensão do conceito histórico todo, né! Então, se eu compreendo o conceito de identidade, de cultura, de patrimônio, esses conceitos mais relevantes dentro do conhecimento histórico, eu consigo entender um todo. E é muito complexo para o surdo essa compreensão do todo. Porque é muito detalhe, é um recorte temporal, e o surdo tem essa dificuldade de se localizar no tempo e no espaço, né. Falar de presente, passado e futuro; fazer as conexões do que aconteceu no Brasil, no exterior de forma concomitante, o surdo tinha uma dificuldade imensa. A gente tinha que fazer um teatro para o surdo entender um conceito histórico, entender é... o conteúdo de História ou de Geografia que a gente fosse trabalhar. Então a gente trabalhava muito com imagem, com a sinalização dos conceitos em si para depois de trabalhar o conteúdo. E a gente começou a fazer isso, e os meninos falavam [sinalizando sinal de entender em Libras] “ah!!” que agora entendia, né, que a gente trabalhava primeiro o conceito. A gente vai trabalhar sobre a Independência, o que é a Independência, né? A gente trazia este conceito de Independência para depois de contar todo o contexto histórico do conteúdo que a gente queria abordar (“Profa. C”).

A “Profa I” fala sobre o uso da História de vida das/os alunas/os surdas/os como ferramenta importante na construção dos conceitos históricos:

A gente buscava trabalhar essa história de vida do aluno, para que ele pudesse se compreender como um sujeito, como um indivíduo que faz parte de uma coletividade, não apenas daquela coletividade familiar que a maioria deles só vivia nesse contexto familiar, com uma linguagem doméstica. Então, quando eles chegam no AEE que eles têm esse conhecimento. Essa dimensão que o mundo não é apenas essa linguagem de apontar, mas que eles podem construir a história de vida e ter uma vida normal, como qualquer uma outra pessoa. Depois, né, que a gente mostra pra esse aluno que ele é capaz, que ele pode, que ele compreenda né, essa história de vida, quem ele é, né. Era a primeira coisa que a gente colocava lá no planejamento “identidade”, era a primeira coisa que a gente abordava. Porque se ele não o compreendesse ele como um sujeito, como um ser participante dessa História, ele não conseguiria compreender os conceitos históricos, né. Então, a gente abordava primeiro e aí a gente ia aos poucos trazendo esses outros conhecimentos da História (“Profa. I”).

A Profa. “I” mencionou ainda algumas das ferramentas didático-pedagógicas usadas por ela nas rotinas na AEE: mapa conceitual, história em quadrinhos, teatro, linha do tempo, imagens... recursos que segundo ela tinham a perspectiva “construir significado a partir da visibilidade”. Não se trata simplesmente de traduzir a aula ou um determinado material didático da substituição do texto escrito/oral pela sinalização, ou apenas da tradução para a língua inteligível para uma pessoa surda: é transformar em visual o conhecimento histórico. Como as professoras “I” e “E” explicam:

Formação inicial em História e educação de pessoas surdas: narrativas de professoras Licenciadas em História atuantes na educação inclusiva *quando a gente fala para o surdo a palavra “Brasil”, ele tem uma percepção diferente da nossa, porque ele vai compreender Brasil, ele vai ver o Brasil, ele vai ver ou o mapa do Brasil ou a Bandeira do Brasil. Enquanto nós ouvintes a gente vai logo na palavrinha B.R.A.S.I.L., não é isso? Brasil, a gente vai logo na palavra. E ele não, ele vai na imagem. E aí então, a importância de trazer essa representatividade, essa imagem como construção mental, através das mãos, da organização desse cenário. Então para o surdo compreender a História né, precisa construir esse cenário macro e aí você vai trazendo até o micro, para que ele compreenda esse todo, né (“Profa. I”).*

o próprio estudo/trabalho com os alunos nos permitia ter esse olhar mais visual, porque o surdo a forma deles aprender é visuoespacial e a gente sabe disso. Então quando você constrói um cenário e aquele lhe traz a representatividade, daquele conceito, daquele conteúdo fica muito mais fácil o surdo se apropriar daqueles conhecimentos (“Profa. E”).

As professoras apresentaram poucas referências sobre sua prática pedagógica com a disciplina História, talvez porque o trabalho no contexto da educação de surdos dentro das escolas inclusivas ou do atendimento especializado envolve diferentes rotinas: da interpretação e da adaptação de materiais e de métodos do conteúdo específico das disciplinas escolares, passando pelo ensino da Libras como primeira língua e ensino da língua portuguesa como segunda língua, além do atendimento às demandas escolares das/os alunas/os dos diferentes níveis escolares (da educação infantil ao ensino médio/técnico), o acesso às tecnologias assistivas, entre outras funções.

Apesar disso, elas chamam atenção para a importância da aplicabilidade das perspectivas da cultura surda como um possível elo de aprendizagem significativa, citando vocabulário específico da disciplina na língua de sinais, ferramentas metodológicas em uma perspectiva visual e o uso da história de vida das/os alunas/os.

Considerações finais: possíveis aprendizados para o curso de História entre memórias e saberes docentes

As professoras abordaram elementos importantes para repensar a formação inicial de História de forma a contemplar perspectivas inclusivas e de educação de pessoas surdas. As possibilidades trazidas pela cultura e pedagogia visuais; a necessidade de produção de um glossário/vocabulário específico em língua de sinais para a área e subáreas da História; a importância da cultura surda e das histórias de vida de alunas/os surdas/os como ferramentas para o ensino-aprendizagem de História são algumas das práticas citadas pelas entrevistadas em seu trabalho com educação de pessoas surdas que são possíveis de serem incorporadas pelo currículo da licenciatura.

Nas narrativas das docentes é constatável o uso de expressões e conceitos muito próprios do campo dos estudos surdos. O mesmo não acontece com termos e expressões próprias do campo da Educação Histórica. As falas sobre o ensino de História são abordadas apenas quando indagadas, e fazendo referência clara ao que Lee (2016) chama de “conhecimento substantivo”, ou seja, conhecimento sobre os temas canônicos do ensino de História, sem mencionar os conhecimentos próprios da aprendizagem histórica, as “ideias chave que tornam o conhecimento histórico possível” (Lee, 2016) na perspectiva de uma educação histórica de pessoas surdas. Talvez pelo fato de terem se afastado da História como área de formação continuada, ou também porque a atuação destas docentes com o campo da História estava direcionada principalmente à atividade de tradução das aulas, adaptação de material desta disciplina ou o acompanhamento das atividades na AEE, não sendo as ações como o planejamento e execução da área de História o objeto direto de sua atuação docente.

Entretanto, um aspecto que a princípio aparecia como secundário no projeto de pesquisa, teve absoluto protagonismo nas entrevistas: as narrativas sobre o processo de construção dos saberes docentes que mobilizaram para o trabalho docente com alunas/os surdas. Estas profissionais tiveram um pioneirismo na educação de pessoas surdas nas cidades onde exerceram a profissão e elucidam aprendizados que apesar de terem sido forjados de forma pessoal e individual aparecem como estratégia comum na aquisição dos seus saberes docentes: o apelo à solidariedade docente com colegas que já trabalhavam na educação de pessoas surdas buscando entender “como trabalhar”; a busca por conta e expensas próprias de formação acadêmica específica e a convivência e, posteriormente, o pertencimento à comunidade surda local. Estratégias estas que parecem ter sido visualizadas e forjadas “de baixo para cima”, a partir de interesses pessoais e profissionais das docentes entrevistadas, e aparentemente também do sentimento de solidariedade e empatia com a inclusão e com a luta das pessoas surdas.

Parecem-nos oportunas as reflexões realizadas Tardif (2012) sobre os saberes docentes, em particular a questão que busca responder ao longo do seu livro: “quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor?”. Tardif (2012) adverte que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função e transmissão dos conhecimentos já constituídos” (Tardif, 2012, p. 36) e nos lembra que o fazer docente está integrado por distintos saberes “com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (idem). Também considera a existência de diferentes tipos de saberes docentes, e de igual forma são as fontes sociais de aquisição e os modos de integração ao seu trabalho.

Estes saberes têm como principal característica o sincretismo. Isto significa em primeiro lugar a não existência de uma unidade teórica, que “o professor não possui habitualmente uma só e única

Formação inicial em História e educação de pessoas surdas: narrativas de professoras Licenciadas em História atuantes na educação inclusiva concepção da sua prática” (Tardif, 2012, p. 64). Em segundo lugar, o sincretismo característico dos saberes docentes, significa que “a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica” (Tardif, 2012, p. 65). E por fim, significa também “entender que o ensino exige do trabalhador a capacidade de utilizar na ação cotidiana um vasto leque de saberes compostos” (Tardif, 2012, p. 66).

A narrativa das professoras nos remete à reflexão sobre a importância daquilo que Tardif classifica como “saberes experienciais”, ou seja, “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários na prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação e nem dos currículos” (Tardif, 2012, p. 48-9), no seu processo de fazer-se professora. Enquanto objeto do conhecimento, estes saberes são construídos sobre as relações e interações entre docentes e outros sujeitos da sua prática; as normas e obrigações às quais o seu trabalho está submetido e a instituição escolar “constituem a própria prática docente e que só se revela através dela.” (Tardif, 2012, p. 50).

Podemos dizer que o foco inicial da nossa pesquisa estava voltado para conhecer os significados atribuídos pelas docentes sobre a importância dos saberes oriundos principalmente da formação profissional inicial e adquiridos através da atuação como alunas do curso da Licenciatura em História, objetivando entender a sua importância para a construção dos saberes da prática, por exemplo na aula de História, e como ressignificavam a sua experiência como forma de indicar possíveis melhorias para os cursos de licenciatura em História trazer a educação de pessoas surdas para o seu currículo. Entretanto, as docentes entrevistadas dão a entender que os saberes adquiridos através da formação inicial foram secundários em relação àqueles construídos no cotidiano do exercício da profissão.

Por fim, cabe destacar que as narrativas possibilitaram também conhecer o início da inclusão educativa em cidades do interior da Bahia como Vitória da Conquista e Caetité, mostrando a importância destes testemunhos para a História e Memória da educação. Como foi demonstrado através dos depoimentos, foi o espaço, o tempo, os sujeitos e principalmente o trabalho no ambiente escolar que tiveram centralidade no processo formativo das professoras e de seus interesses na educação de pessoas surdas. Como bem pontua Lelis (2017):

É a escola que é o lugar privilegiado por excelência para redimensionar os saberes dos quais são portadores os docentes e que se manifestam na ação pedagógica, assim como nas concepções que dizem respeito ao processo de ensino uma série de comportamentos e atitudes (Lelis, 2017, p. 64).

As indagações da pesquisa também oportunizaram as depoentes a refletirem sobre suas memórias a respeito do fazer-se professora. É certo que o projeto foi desenvolvido pensando na narrativa destas docentes como recursos de coleta de dados que nos permitissem vislumbrar possibilidades para o trabalho com o ensino de História. No entanto, a pesquisa provocou o despertar de subjetividades, emoções, sentimentos e a consciência da importância das suas histórias e trajetórias profissionais na educação de pessoas surdas. É bem ilustrativa a fala “Profa. C” ao final da sua entrevista: “esta é um pouquinho da minha trajetória e eu queria escrever um livro sobre isto qualquer hora dessas!”.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 01 dez.2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.626**. Regulamenta a Lei n. 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, de 22 de dezembro de 2005, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 out. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências [2001-2010]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências [2011-2021]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art>. Acesso em: 07 out.2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3071.htm>. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação

Formação inicial em História e educação de pessoas surdas: narrativas de professoras Licenciadas em História atuantes na educação inclusiva bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2022.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J.G.S., MENDES, G.M.L. e DOS SANTOS, R.A.(Org). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2002, p. 43-63.

CAINELLI, M. R.; SCHMIDT, M. A. Percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. In.: **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

DE MENEZES, J.M.F. Memórias e registros da escola e da não escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação à Distância. **Boletim 01. Histórias de vida e formação de professores**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/7421087-Historias-de-vida-e-formacao-de-professores-1.html>>. Acesso em: 24 jun.2021.

DE CARVALHO, J. V. C.; DUARTE NETO, J. As inconstitucionalidades e os retrocessos do decreto n. 10.502/2020: um estudo acerca do direito à educação inclusiva da pessoa com deficiência. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 17, n. 2, p. 215-234, out. 2022.

DOS SANTOS, M.P. Educação inclusiva: redefinindo educação especial. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1402/1499>>. Acesso em: 10 jan.2023.

GALLERT, C.; PERTILE, E. B. Decreto n. 10.502/2020: a “nova” política de Educação Especial. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, jan./dez. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-20972022000100132&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 out.2023.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. Série Estratégias de Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Pref. de António Nóvoa; Trad. José Cláudio, Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

JOSSO, M.-C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, n. 60, p. 107- 46. Curitiba. abr./jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000200107&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 out.2023.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. IN: TARDIF, M. e LESSARD, C. (Org). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 54-66.

LUNARDI, M. L. Cartografando os estudos surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, C. (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 157-68.

PATTO, M.H.S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexões a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J.G.S., MENDES, G.M.L. e DOS SANTOS, R.A.(Org) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2002. p. 25-42.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação. In: SKLIAR, C. (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 07-38.

SOUZA, E. C. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação à Distância. **Boletim 01. Histórias de vida e formação de professores**. Disponível em <<https://docplayer.com.br/7421087-Historias-de-vida-e-formacao-de-professores-1.html>>. Acesso em: 24 jun.2021.

STRÖBEL, K. L. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 25/07/2024
Aprovado em: 24/02/2025