



## Educação de surdos<sup>i</sup> adultos em Portugal: A(s) voz(es) dos professores

### Deaf adult education in Portugal: The teachers' voice(s)

Joaquim Melro\*, Margarida César\*\*

\* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Centro de Formação de Escolas António Sérgio, \*\* Centre de Recherche en Psychologie Socioculturelle de l'Institut de Psychologie et Education, Université de Neuchâtel

#### Resumo

Na operacionalização de uma educação inclusiva para surdos adultos (EISA), os professores desempenham um papel crucial. Urge capacitá-los para que possam desenvolver práticas inclusivas e interculturais, valorizadoras dos surdos e das culturas em que participam – as surdas e as ouvintes. Assumindo uma abordagem interpretativa e focando-nos nas vozes dos professores, discutimos a complexidade epistemológica, educativa e cultural que configura, para muitos professores de surdos, por em prática os princípios que iluminam a EISA. Muitos episódios revelam a urgência da Escola afirmar os professores como agentes de inclusividade, ultrapassando dificuldades vivenciadas e assumindo a inclusão como elemento-chave do *empowerment* dos surdos. *Palavras chave:* educação de adultos, surdos, inclusão, professores, *empowerment*.

#### Abstract

In an inclusive Deaf adult education (IDAE), teachers play a crucial role. School must allow them to feel able to develop inclusive and intercultural practices. Teachers need to respect the Deaf and the cultures in which they participate - the Deaf and the hearing one. We assume an interpretative approach and focus on teachers' voices. We aimed at discussing the epistemological, educational and cultural complexity of putting into practice the IDAE principles. Many episodes illuminate the School's urgency to consider teachers as key agents of inclusiveness, overcoming difficulties and assuming inclusion as a key element of Deaf empowerment. *Keywords:* adult education, Deaf, inclusion, teachers, *empowerment*.

#### Introdução

A educação inclusiva de surdos adultos (EISA) é uma das referências das políticas educativas e da investigação, nacionais e internacionais (AR, 2009; ME, 2008; WFD, 2013), assumindo particular importância nas trajetórias de participação ao longo da vida (TPLV) dos estudantes surdos adultos que precocemente abandonaram a Escola e a ela regressam, mais tarde, para (re)desenharem um futuro mais inclusivo e mais promissor (Melro, 2014a, 2014b; Melro & César, 2010,

2013, 2014, 2016). Porque a Escola não pode gorar expectativas, importa promover uma EISA que possibilite aos surdos adultos recuperarem dos impactes negativos, individuais e sociais, provocados pelo esquecimento, pela ignorância, pela discriminação e pela exclusão a que foram sendo submetidos ao longo dos tempos. Impõe-se uma EISA que valorize as culturas em que os surdos adultos participam – a surda e a ouvinte, arredando-os de formas periféricas de participação a que as sociedades e a Escola os têm votado. Importa que os estudantes surdos adultos se afirmem como participantes legítimos das sociedades, que se tornam cada vez mais complexas. Isto pode ser conseguido se a Escola assumir o compromisso com uma EISA que eduque os surdos adultos para a autonomia, para a responsabilidade social e para uma vida de participação e de produtividade (Melro, 2014a, in press; Melro & César, 2016 WDF, 2013). É necessário que a Escola e as sociedades lhes ofereçam oportunidades diversificadas e consistentes de aprendizagem ao longo da vida, assumindo a EISA como suporte educativo consistente e facilitador do desenvolvimento de mecanismos de inter- e intra-*empowerment* (César, 2013a, 2014; Courela & Cesar, 2012; Melro, 2014a; 2014c; Melro & César, 2013, 2016), que possibilitem aos surdos adultos viver de forma autónoma, assumindo-se como participantes legítimos nos diversos contextos (César, 2012b, 2014; Lave & Wenger, 1991).

Consideramos a EISA como ferramenta cultural e social de inclusão, de participação e de democraticidade, corroborando o sublinhado pela Associação Europeia para a Educação de Adultos (EAEA, 2017) quando refere que os sistemas de educação de adultos “podem trazer mais democracia e participação (...) e contribuir para a transparência e o desenvolvimento de uma sociedade civil mais viva, promovendo o pensamento crítico e o “empowerment”. (EAEA, 2017, s/p, aspas no original). No que diz respeito à educação e estudantes adultos surdos, estes princípios podem ser operacionalizados pela Escola se ela desenvolver uma EISA configuradora de projetos educativos e formativos multilingues, multidisciplinares e de parcerias múltiplas. Projetos sustentados e adequados às características dos surdos, direcionados para a valorização destes estudantes, possibilitando-lhes equidade nas oportunidades de sucesso escolar e social, contribuindo para o seu *empowerment* (AR, 2009; Melro, 2014a; WFD, 2013).

Denunciando concepções homogêneas e hegemônicas dos surdos, levando à noção errada de que, contrariamente a outros indivíduos, os surdos seriam desprovidos de diversidade, a World Federation of the Deaf (WFD, 2013) sublinha a necessidade de a Escola e as sociedades desenvolverem uma EISA que responda adequadamente à diversidade de características, de necessidade e de interesses dos surdos. Realça esta organização que:

As políticas de educação de adultos devem ter em conta as diferenças individuais e as diferentes situações dos Surdos. Devem reconhecer a importância da[s] língua[s] gestual[ais] e o envolvimento dos Surdos como recursos dos programas de educação de adultos. Devem ser tomadas medidas de modo a garantir que todos os estudantes Surdos adultos tenham acesso à educação: 1), na[s] língua[s] gestual[ais] nativa[s], 2) em turmas especiais com outros alunos Surdos, e 3) em todos os níveis de ensino, conforme o caso. (WFD, 2013, s/p, maiúsculas no original).

Isto significa dotar os sistemas educativos de “profissionais multiculturalmente orientados”, isto é, de profissionais capazes de compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais que participam da formação das identidades. (Canen & Xavier, 2005, p. 336)

Na concretização de uma EISA multilingue ou, pelo menos, bilingue, valorizadora da(s) voz(es) (Bakhtin, 1929/1981) dos surdos, Portugal reconhece nos professores papel relevante, assumindo-os como elementos-chave de inclusividade e de equidade (AR, 2009; ME, 2008). Isto significa ser dever da Escola assumir-se como facilitadora das aprendizagens e da construção de conhecimentos, bem como do desenvolvimento e mobilização de competências. Cabe aos professores adotarem uma *praxis* pedagógica inclusiva e intercultural, desenvolvendo um currículo multilingue, que incentive e motive as aprendizagens dos surdos, mediando-as nas línguas mais apropriadas às suas especificidades linguísticas e culturais (Bagga-Gupta, 2014; Bueno, 2001; Melro 2014a, 2014b). Assim, é dever da Escola valorizar a(s) voz(es) (Bakhtin, 1929/1981) dos professores de estudantes surdos adultos para que possam desenhar uma EISA que facilite a emergência de ambientes educativos interculturais, valorizadores da diversidade dos surdos. Numa Escola que assim atua, os professores assumem-se como agentes de interculturalidade, estabelecendo transições entre línguas e culturas, bem como entre o aprendente e a aprendizagem, fomentando o diálogo intercultural (Bagga-Gupta, 2004; Marschark, Lang, & Albertini, 2002; Melro, 2014a, 2014b, 2014c, in press; Melro & César, 2009a, 2010, 2012, 2016).

Discutindo a complexidade epistemológica e praxeológica que a educação de surdos configura, autores como Bueno (2001), Marschark e seus colaboradores, a WFD (2013) ou Melro e César (2005, 2009a, 2009b, 2014) consideram que a educação

inclusiva de surdos tem subjacente a existência de professores devidamente habilitados, nomeadamente na fluência em línguas gestuais, que propiciem um ensino adaptado à diversidade destes estudantes. Contudo, estes autores salientam que a materialização destes e de outros princípios, que iluminam uma educação de surdos inclusiva, tem encontrado algumas barreiras endógenas à Escola. Entre elas, as relacionadas com a falta de formação adequada dos professores para responder adequadamente às necessidades educativas específicas, como as linguístico-culturais dos surdos. Isto tem impactes nas aprendizagens dos estudantes, bem como na realização de transições entre línguas e culturas, algo que ainda se afigura muito complexo (Melro, 2014b, 2014c; Borges & César, 2012). Como salientamos noutros estudos (Melro, 1999, 2003, 2014b; Melro & César, 2005, 2009c), enquanto participantes de culturas e falantes de línguas minoritárias, pouco valorizadas pelas culturas veiculadas pela Escola, ontem como hoje, os surdos continuam a vivenciar barreiras ao sucesso académico e social. Fruto de uma Escola monocultural, assimilacionista, segregadora e excludente que, em nome de um igualitarismo primário, se afirma incapaz de valorizar a diversidade dos surdos, educando-os como se de ouvintes se tratassem. Assim, mantendo simultaneamente “uma forma de educação que é “normal” para a maioria dos alunos, e uma forma de educação “especial”, que trata de satisfazer as necessidades de uma minoria de alunos [no caso surdos]” (Baptista, 2008, p. 202, aspas no original), a Escola não tem sido capaz de responder adequadamente às necessidades de nenhum dos grupos, ou seja, nem dos surdos, nem dos ouvintes.

Consideramos ser necessária uma ruptura com princípios e práticas culturais hegemônicas, monoculturais e monolinguísticas, excludentes e segregadoras dos surdos. Disso são exemplo as subjacentes ao paradigma médico-terapêutico, materializado, em contexto escolar, pelo oralismo, que os perspetiva como deficientes que importa, a todo custo, normalizar ou curar, reabilitando-os e oralizando-os. Assumimos um outro paradigma mais inclusivo, o sócio-antropológico, materializado em contexto escolar pelo multilinguismo, devendo a Escola e as sociedades desenvolver formas de ação inclusivas e interculturais, que valorizem a diversidade dos surdos (Melro, 2014b). Isto significa valorizar as línguas que os surdos assumem como maternas, bem como outros elementos socioculturais que os caracterizam, propiciando-lhes um futuro mais equitativo e promissor (Melro, 2003, 2014a, in press).

Para que este futuro seja uma experiência possível, a Escola deve dotar-se de meios humanos capazes de lhes proporcionar ambientes multilingues ou, pelo menos, bilingues, que

possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social. (ME, 2008, p. 6)

Embora sem referir explicitamente os surdos adultos, este documento reconhece os professores como elementos fulcrais da mudança que é necessária operar na Escola, para que possa por cobro a um currículo monocultural, monolíngüístico e hegemónico, com impactes nas aprendizagens dos estudantes surdos, bem como no seu *empowerment*. Sublinha ainda que

A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos (ME, 2008, p. 6).

Contudo, o mesmo documento refere que

Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP. (ME, 2008, p. 26)

A possibilidade prevista nesta citação contradiz as exigências, em nosso entender, legítimas, previstas na citação anterior: A formação adequada dos professores que lecionam estudantes surdos, incluindo a fluência em LGP, é um elemento fundamental nas interações sociais e pedagógicas que configuram os processos de ensino e de aprendizagem, com impactes nas práticas dos professores e nas aprendizagens dos estudantes surdos (Bagga-Gupta, 2004; Melro in press, Melro & César, 2016; WFD, 2013).

Sem deixar de reconhecer a importância que os intérpretes de LGP assumem na educação de surdos, a investigação ilumina que, muitos deles, não têm formação especializada que lhes permita garantir, em cenário de sala de aula, uma interpretação rigorosa e adequada a uma educação de qualidade (Freire, 2011; Melro, 2003, 2014a, in press). Tal pode significar que, sendo os professores de surdos, na sua maioria ouvintes e não falantes de LGP e recorrendo, a Escola, sempre que possível, a intérpretes de LGP, cuja formação pode não ser a mais adequada, a Escola pode obstaculizar o desenvolvimento de práticas conducentes à efetivação de uma EISA de qualidade. Perpetuam-se, assim, formas de atuação pouco facilitadoras de interações sociais e pedagógicas consistentes e com sentido em contexto de sala de aula, conduzindo à frustração de uns e de outros (Melro, 2003, 2014a). De igual modo, se perpetua a exclusão escolar e social vivenciada pelos estudantes surdos adultos ao longo dos tempos, que veem adiado um dos princípios de EISA: mediar as aprendizagens nas línguas que mais se lhe adequem. Dá-se corpo à afirmação de Baptista (2008), quando refere que, em Portugal, assistimos, na educação de surdos, à exclusão pela inclusão. Incorre-se, enfim, numa perspetiva simplista e reducionista da educação dos surdos, reduzindo educação dos surdos apenas e só “à questão da língua” (Camargo, 2007, p. 17). Como argumenta esta autora, numa educação de surdos que instrumentaliza as práticas pedagógicas da Escola,

a língua – ou melhor, as línguas – são concebidas como estratégias de metodologização, sugestões ao trabalho docente. Em outras palavras, o uso da língua de sinais em sala de aula, assegurado pelo intérprete, associado à aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua (...) são táticas que instrumentalizam a prática pedagógica, sinalizando para a tão esperada solução do “impasse lingüístico” da surdez e possibilitando a tão necessária inclusão do aluno surdo. Enfim, há a conformação de um campo de saber, que implica efeitos de poder. Um poder extremamente sedutor, pois oferece uma pretensa solução para o problema da exclusão dos surdos e sutil, já que atua na esfera da recomendação e não da repressão. (Camargo, 2007, p. 11, aspas no original)

Para que a “repressão” a que a autora alude dê lugar à libertação e à inclusão, urge auscultar e valorizar as vozes dos professores, refletindo sobre as trajetórias desenhadas e as que hão-de desenhar, identificando fragilidades que os impedem de afirmar práticas mais interculturais. Urge que os professores se afirmem como multiculturais e multilíngues, mediando as aprendizagens nas línguas mais adequadas aos surdos, facilitando a emergência de interações sociais e pedagógicas consonantes com a realização de um currículo multilíngue e facilitador de transições entre línguas e culturas, valorizando e dando voz e poder aos surdos.

### Metodologia

Este artigo baseia-se num trabalho mais extenso: a tese de doutoramento em Educação do primeiro autor (Melro, 2014a). Assumimos uma abordagem interpretativa (Denzin, 2002) e desenvolvemos um estudo de caso intrínseco, de cariz etnográfico (Stake, 1995). Nele desocultámos os modos como os estudantes surdos adultos (N=11, frequentando o ensino secundário recorrente noturno) vivenciavam a sua inclusão neste sistema de ensino.

No estudo em que se baseia este artigo participou um número mais vasto de participantes, que incluía estes estudantes, os pares ouvintes, que atuaram como informantes privilegiados, bem como professores - uns que lecionavam surdos adultos, outros que, embora não lecionando estes estudantes, desempenhavam cargos de gestão ou eram diretores de turma -, bem como outros agentes educativos. Neste artigo, optámos por focar os participantes seguintes: os estudantes surdos, os professores que lecionavam estes estudantes (N=18), dois docentes que, não sendo professores dos estudantes surdos, eram diretores das respetivas turmas em que participavam, a docente de educação especial, bem como o investigador, na qualidade de observador participante. Para respeitarmos o anonimato dos participantes, atribuímos nomes fictícios, não indicando nem as idades, nem o ano de escolaridade que se encontravam a frequentar ou a lecionar, no caso dos professores.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: a recolha documental (D); o questionário (Q); as tarefas

de inspiração projetiva (TIP); as entrevistas semiestruturadas (E), que foram transcritas integralmente, e; a observação participante, registada em diário de bordo do investigador (DB).

Uma vez que, no presente estudo, alguns dos principais participantes eram surdos, entrevistar participantes com as especificidades culturais e linguísticas que os caracterizam exigiu cuidado, flexibilidade, abertura e respeito pela diversidade cultural e linguística humanas. Significa cuidar que as entrevistas sejam mediadas pela língua materna dos participantes (LGP ou LP), efetivando-se a noção epistemológica que configura a relação entre língua, conhecimento e mundo social (Bakhtin, 1929/1981; Vygotsky, 1932/1978). Apesar de o investigador falar LGP, recorreu, sempre que necessário e desejado, ao intérprete de LGP para a realização das entrevistas aos estudantes surdos. Deixámos, aliás, ao critério destes participantes, a opção pela presença deste profissional, tendo dois deles optado pela não presença do intérprete.

A partir de uma análise de conteúdo de índole narrativa (Clandinin & Connelly, 1998), sucessiva e aprofundada, emergiram categorias indutivas de análise (Hamido & Cesar, 2009). Sobre elas urge refletir para compreendermos e interpretarmos o sentido que subjaz à inclusão de surdos adultos em sistemas formais de educação de adultos, como o ensino recorrente nocturno. Seleccionámos para este artigo as seguintes categorias: (1) representações sociais dos professores sobre a inclusão dos estudantes surdos adultos no ensino recorrente nocturno; e (2) elementos facilitadores da afirmação dos professores como elementos-chave da inclusão destes estudantes.

### Resultados

Na escola onde decorreu este estudo havia 18 professores que lecionavam turmas que incluíam estudantes adultos surdos, sendo um deles diretor de turma. Existia também uma docente do ensino especial, a quem não foi atribuída turma. Para além destes, existiam dois docentes que, não sendo professores dos estudantes surdos, eram diretores das respetivas turmas em que participavam. Estes docentes eram ouvintes e não falantes de LGP. As idades estão compreendidas entre os 28 e os 64 anos, sendo 12 do género feminino e 9 do género masculino,

Quando lhe perguntamos como se sentiam enquanto professores da escola onde decorreu o estudo, todos manifestaram um sentimento de “bem-estar” e uma forte ligação, como ilustram os relatos da Jacinta e do Belmiro:

(15) Investigador (I) – Quando vieste para esta escola como é que te sentiste?

(16) Jacinta (Jac) – Err... senti-me bem desde o primeiro momento. Gostei do ambiente, achei informal e simpático, fui bem recebida pelos colegas, pelos funcionários e desde... e desde sempre me senti bem por cá estar.

(17) I – E hoje como é que te sentes?

(18) Jac – Também estou... estou muito satisfeita pela opção que fiz (risos) de... de vir pr’aqui

porque continuou a sentir-me muito bem. (Jacinta, E, p. 2)

(39) Investigador (I) – Quando vieste para esta escola como é que te sentiste?

(40) Armando (Arm) – Senti-me bem desde logo... desde o princípio que me adaptei bastante bem e que a receptividade foi muito boa por parte dos colegas, por parte dos alunos também. Não tive nenhuma dificuldade de adaptação.

(41) I – E... e hoje como é que te sentes?

(42) Arm – Também, igualmente bem. Até melhor, mais... mais bem-disposto, melhor relacionado com as pessoas. (Armando, E, p.3)

Estes relatos sublinham a importância de as escolas se afirmarem como espaços e tempos acolhedores de todos os que nela participam, nomeadamente os professores. Este princípio ganha relevância já que, apesar de algumas dificuldades vivenciadas, a que aludiremos mais tarde, para muitos destes docentes, tal como para alguns estudantes, surdos e ouvintes, esta é a escola em que, pela primeira vez, se sentiram bem acolhidos, reconhecidos e valorizados na profissão que desenvolvem. Muitos deles traçaram TPLV, nomeadamente profissionais, anteriores, que foram vividas em contextos escolares e sociais complexos, marcados pela violência, pela ameaça, pelo medo, bem como pela desvalorização profissional e pessoal dos professores. Isto são elementos próprios de uma Escola e de uma sociedade que evidenciam dificuldades em garantir contextos profissionais e sociais seguros, não se afirmando como acolhedoras e valorizadoras de todos e de cada um (Melro, 2003; Melro & César, 2005).

Isso não nos impede de realçarmos que, de entre os vários aspetos que levaram estes docentes a escolherem esta escola, nenhum indicou ter tido esta escola uma larga tradição na educação de surdos. No entanto, esta escola foi um Núcleo de Apoio à Deficiência Auditiva (NADA), uma Unidade de Apoio a Alunos Surdos (UAAS) e, atualmente, é uma EREBAS. Esta omissão denota que, tal como nas sociedades, a Escola remete os surdos para o esquecimento, desvalorizando-os, silenciando-os, amordaçando-os (Lane, 1997). Sublinha, ainda, a necessidade de a Escola cumprir os princípios que subscreve, como os que constam do Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008), bem como de outros documentos de política educativa dos quais é subscritora.

Este silenciamento contrasta com as vozes dos estudantes surdos que, apesar de identificarem na escola várias barreiras à sua inclusão, indicam como motivo de escolha desta escola “ser uma escola para surdos” (Moisés, estudante surdo, DB) ou como refere o Tadeu uma escola “especial para os surdos” ou ser a “única para os surdos à noite”:

Escolhi esta escola porque sobre os meus amigos surdos que frequentam esta escola e disseram - me que há uma turma à noite de ensino especial para os surdos. É única para os surdos é muito.

Figural. Fragmento da resposta do Tadeu ao Q

Regressando à apresentação dos docentes, focando a sua situação profissional na escola onde decorreu o estudo verificamos que a maioria (N= 17) pertencia ao quadro de nomeação definitiva de escola (PQND), encontrando-se, também na sua maioria, há pelo menos 10 anos neste estabelecimento de ensino. À exceção de dois, que indicaram ser esta a primeira vez que lecionam turmas que incluem surdos adultos, estes professores indicaram ter experiência em educação de adultos, em particular de surdos, sendo que dois deles relataram que lecionavam estes estudantes há pelo menos dois anos. Isso está ilustrado na resposta do Armando:

(101) Investigador – Errr... há quantos anos é que tens estudantes surdos?

(102) Armando – Errr... tive... este... errr... tive 2 anos. Agora irei entrar pr'ó 3.º ano com estudantes surdos. (Armando, E, p. 8)

Os restantes docentes indicaram ter pelo menos 5 a 6 anos de experiência em educação de estudantes surdos. São disso exemplo o Bráulio e o Guilherme:

(98) Investigador - Errr... há quantos anos é que tu já leccionas a estudantes surdos?

(99) Bráulio - Há uns seis, cinco, seis anos. Seis, sete anos. Agora errr... houve um ano que dei, depois dois anos sem dar, depois errr... dei outra vez, depois tive um ano sem dar e, agora há uns quatro... há uns quatro anos que tenho dado sempre, também, a surdos. Não é só a surdos... também... também [a outros alunos que necessitam de apoios educativos e sociais especializados - AESE]... com surdos. (Bráulio, E, p. 8)

(77) Investigador – Há quantos anos das aulas a estudantes surdos no ensino nocturno?

(78) Guilherme – Errr... também há cerca de 7 anos.... errr... aliás desde o primeiro dia havia... Ainda me lembro do nome deles [nome de um estudante surdo] que tinha uma surdez perto dos 80% mas que ainda ouvia qualquer coisa. Ainda me lembro de algumas personagens, boa gente que já lá vão alguns anos, mas que me marcaram também na minha... na minha, enfim, na minha... resistências às dificuldades e me ensinarem que a paciência é uma coisa extremamente fundamental nisto do ensinar e do aprender. (Guilherme, E, p.9)

Voltaremos ao que estes professores sentem e pensam por serem professores de estudantes surdos adultos, bem como sobre a inclusão na escola ou sobre as práticas facilitadoras dessa inclusão. Por agora, gostaríamos de

continuar a apresentar os restantes sete professores participantes no estudo que eram contratados (PC) e um outro que pertencia ao quadro de zona pedagógica (QZP). À exceção de dois, os docentes contratados encontravam-se a lecionar pela primeira vez nesta escola, bem como a estudantes surdos adultos. Os restantes, referiam lecionar estes estudantes há pelo menos dois anos. O professor do QZP, referiu estar nesta escola há pelo menos três anos, tendo indicado que era a primeira vez que lecionava estudantes surdos.

Quanto quisemos desocultar um dos elementos-chave da EISA - a formação específica no domínio de educação de surdos, incluindo a apropriação formal da LGP, apenas dois docentes referiram ter conhecimentos básicos desta língua, sendo que um deles referiu ter também formação específica. A docente de educação especial referiu ter formação específica na área da educação de surdos, pertencendo ao grupo de recrutamento 920 “Educação Especial 2 – apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala” (ME, 2006, s/p). Contudo, à semelhança dos pares, referiu não ter formação formal e específica em educação de adultos e, por conseguinte, de adultos surdos.

Sem deixarmos de registar a complexidade que esta designação configura, referindo os surdos e a sua educação através do paradigma médico-patológico, redundando a práxis educativa na oralização, remediação, reabilitação ou cura dos surdos, consideramos também complexo que, numa escola que é uma EREBAS, dos 21 docentes participantes neste estudo houvesse apenas dois que tivessem apropriado formalmente LGP, mas referindo terem apenas conhecimentos básicos. Mais complexo ainda se evidência que nenhum tivesse formação formal na área da educação de adultos e que apenas a docente de educação especial tivesse formação formal e específica na área da educação de surdos, mas fortemente direcionada para atuar com crianças e adolescentes.

Apesar de, como referem estes e outros participantes, os estudantes surdos incluídos reconhecerem na formação especializada em educação de surdos uma componente crucial na EISA, os mesmos participantes, não sem apreensão e tristeza (DB), também reconhecem que, nesta escola, ela é lacunar ou mesmo inexistente.

São disso exemplo os relatos da Avelina professora de educação especial e da Márcia, professora que ocupava naquela altura um cargo de gestão da escola:

(83) Investigador – Errr... Quantos professores existem no ensino nocturno com formação específica no ensino de surdos?

(84) Avelina – Nenhum. Formação específica, eu chamo especialização. Nenhum. (Avelina, E, p.6)

(41) Investigador – Hã... quantos professores tem esta escola formados e especializados em ensino de surdos?

(42) Márcia – Especializados, especializados, hã... há... alguns professores fizeram ações de formação... Agora, especializados... especializados, só a Avelina. Posso estar

enganada e posso estar a cometer alguma gafe, não sei. (Márcia, E, p. 10).

À semelhança de relatos de outros participantes, como os estudantes surdos e pares ouvintes, os destas docentes salientam que nem sempre a Escola cumpre uma das exigências que subjaz a uma EISA de qualidade: dotar-se de agentes educativos motivados e com formação específica para a docência de surdos, de modo a poderem responder adequadamente às características, interesses e necessidades destes estudantes, facilitando o acesso ao sucesso escolar e social (Bueno, 2001; Melro & César, 2016, Melro in press; WFD). Contrariando, uma vez mais, princípios que configuram os documentos de política educativa referentes à educação de surdos, como os que constam do Decreto-lei 3/2008 (ME, 2008), o relatado pelos docentes assume particular relevância, denotando ser a formação lacunar, quando não inexistente. Isso não lhes permite desenvolver um currículo multilíngue e intercultural, que facilite as transições entre línguas e culturas. O mesmo acontecia com os outros agentes educativos que participaram neste estudo, evidenciando a urgência de a Escola propiciar aos professores e outros agentes educativos formação atempada e adequada, possibilitando-lhes operacionalizar consistentemente princípios de EISA. A necessidade de propiciar aos surdos o acesso a um currículo bilingue, facilitador das aprendizagens e do *empowerment* é algo que deveria ser respeitado (Melro, 2014a, 2014b, 2014c). E que dizer do caráter facultativo à inclusão de formação em LGP nos processos de formação especializada dos professores do grupo de recrutamento 920 e de outros agentes educativos que educam surdos? E que pensar sobre a periferia educativa e social a que são remetidos outros agentes educativos como intérpretes, formadores de LGP e terapeutas da fala? E que pensar do que ilumina a investigação sobre as interações entre as comunidades surdas e as escolas, tão necessárias ao desenvolvimento de uma EISA? Em síntese: numa escola que atualmente é uma EREBAS, consideramos ser inadequada a formação que é propiciada aos professores e outros agentes educativos, denotando ser urgente ultrapassar barreiras organizacionais e profissionais à afirmação de uma formação de professores que possibilite operacionalizar os princípios que iluminam uma EISA, afirmando a Escola como mediadora de aprendizagens, de línguas e de culturas (César, 2012a, 2012b, 2014; Melro, 2014a, 2014b).

Corroborando e reforçando o relatado por estas duas professoras, a Jacinta, diretora de uma turma que incluía estudantes surdos e coordenadora de um grupo disciplinar, bem como o Augusto, professor de estudantes surdos, com larga experiência na educação destes estudantes, reconhecem esta lacuna formativa. Apontam, no entanto, um outro elemento importante: a existência de professores daquela escola que falam LGP. Contudo, curiosamente, segundo os documentos consultados, não lhes foram atribuídos estudantes surdos:

(79) Investigador (I) – Quantos professores existem na escola com formação específica em... em ensino de surdos?

(80) Jacinta (Jac) – Professores... professores de grupos disciplinares? Professores, professores?

(81) I – Aqui na escola.

(82) Jac – Errr... só conheço um que tem um, um trabalho em surdos, que tem uma tese em surdos, não conheço mais nenhum, pode ser que exista, mas eu não conheço (risos).

(83) I – E, e no teu grupo disciplinar?

(84) Jac – No meu grupo disciplinar há um professor, esse tal que tem um trabalho com... tem uma tese, um trabalho de investigação em ensino com... com surdos é o único que eu conheço. (Jacinta, E, p. 8)

(129) Investigador – Errr... sabes quantos professores... nesta escola têm formação específica em ensino de surdos?

(130) Guilherme – Não faço a mínima ideia, peço desculpa, mas não faço a mínima ideia. Sei que haverá três ou quatro, haverá três ou quatro..., mas nem sei sequer que grau de qualificação ou de habilitação terão. Não faço a mínima ideia porque ninguém faz o cruzamento dessa informação, ninguém... e ninguém comunica, portanto não sei. (Guilherme, E, p. 17)

Estas opções denunciam formas de actuação políticas e organizacionais que levam a um desperdício de recursos humanos, perigoso num país onde estes escasseiam. Em particular docentes com formação especializada em educação de surdos e que apropriaram a LGP, com mais competências para propiciar uma educação bilingue e adequada aos surdos, são raros. Porque não recorrer aos que existem? E, se esta é a realidade em Lisboa, esta falta mais se faz sentir nas zonas mais afastadas dos grandes centros e do litoral, onde a desertificação e a falta de meios, incluindo as EREBAS, se faz mais sentir. Denotam também a complexidade que subjaz à passagem dos princípios às práticas da EISA, assumindo particular relevância quando referida aos modos como se processam, em Portugal, os concursos para a contratação de professores que, ao não terem em consideração as especializações dos professores, se traduzem num desperdício dos recursos humanos existentes “e, em última análise, num boicote do que está legislado no Decreto-Lei n.º 3/08” (César, 2012b, p. 80). Como argumenta esta autora, existem professores do ensino regular, fluentes em LGP, a lecionar em escolas onde não existe qualquer aluno surdo e outros, colocados em EREBAS, que não dominam LGP. Realça esta autora que:

A isto, chama-se desperdiçar recursos, o que é tanto mais grave quanto aproveitá-los nem sequer significaria mais despesas. Apenas era necessário que os concursos para professores do ensino regular aproveitassem a formação que estes docentes concluíram, muitas vezes por um profundo interesse e investimento - inclusive

económico - próprio. (...) Esta forma de actuação leva a que estes agentes educativos se sintam subaproveitados, como frequentemente nos relatam em conversas informais. (César, 2012b, pp. 80-81)

Situações como as sublinhadas por César (2012b), pela Jacinta e pelo Augusto alertam-nos para a necessidade de a Escola repensar as formas de atuação que apresenta, fazendo uma gestão mais adequada dos recursos de que dispõe, pois em cenários de EISA “cada passo dado em falso pode significar anos de retrocesso e de exclusão” (César, 2012b, p. 81). Importa (re)configurar os processos de inclusão dos surdos em princípios e práticas que iluminem ser a inclusividade uma prioridade, para que possa ser uma experiência bem conseguida e com sentido. Isso pode ser conseguido se a Escola adoptar uma cultura organizacional e profissional mais inclusiva, evitando que, por exemplo, a atribuição das turmas que incluem estudantes surdos seja arbitrária ou baseada em critérios que pouco contribuem para a inclusão destes estudantes, bem como para a realização profissional e pessoal dos professores, como exemplificam os relatos do Alberto ou do Diogo:

(80) Investigador – (...) Quais são os critérios para dizerem “este professor tem estudantes surdos, aquele não tem”... e, enfim... ?

(81) Alberto – Voltamos às burocracias. Fazem-se os, os... os...horários e agora este vai para aqui, aquele vai para ali, é uma questão apenas de, de gestão temporal da...das turmas e dos alunos e dos professores, mais nada. (Alberto, E, p. 7).

(140) Investigador – Quais são os critérios para dizer que “este professor tem estudantes surdos e aquele não tem” aqui na escola?

(141) Diogo – Eu penso que... que... errr... nalguns casos até é por castigo...errr... dá-se o castigo... errr... “não gosto de ti toma lá esta turma”, mas eu... acho que é isso... (Diogo, E, p. 20)

Corroborando os relatos do Alberto e do Diogo, também a Cassandra, denuncia formas de atuação organizacionais e profissionais burocráticas, que atropelam princípios de EISA, como os que constam no Decreto-Lei 3/2008 (ME, 2008), a que já aludimos neste estudo, em particular, os que dizem respeito aos docentes das EREBAS que lecionam a surdos:

- 
11. É a 1ª vez que lecciono alunos surdos Sim  Não .
12. Lecciono surdos há \_\_\_ anos.
13. As razões pelas quais lecciono alunos surdos são \_\_\_\_\_
- 
- 
- 

Figura 2. Fragmento da resposta Cassandra aos Q3

Pela resposta dada, poderíamos concluir que a Cassandra não quis responder ao questionário, denotando talvez cansaço, ser a questão absurda ou simplesmente não querer colaborar neste ponto...

Mas, assim não aconteceu. Este espaço em branco significa que a Escola não desenvolveu processos de supervisão que esclarecessem, apoiassem e acompanhassem a Cassandra nas suas escolhas e nas suas práticas, levando-a a desenvolver sentimentos de “pânico”, de “solidão” ou de “desemprego” (DB), nunca chegando a compreender as razões pelas quais lhe tinham sido atribuídos estudantes surdos, tal como esclareceu em conversas informais que teve conosco e na entrevista, cujo extrato partilhamos:

(47) Investigador (I) – Humm... há quanto tempo lecionas alunos surdos?

(48) Cassandra (Cas) – É o primeiro ano.

(49) Investigador (I) – E quais foram as razões que te levaram a leccionar a alunos surdos?

(50) (Cas) – Também não me pediram opinião [risos]. Deram-me a turma e pronto! (Cassandra, E, p. 3).

Os impactes destas formas de atuação pouco respeitadoras dos princípios que configuram a EISA são evidenciados também pela Cassandra nos relatos seguintes:

(51) Investigador – E como é que tu reagiste [quando te apercebeste que tinhas estudantes surdos]?

(52) Cassandra – Fiquei em pânico, sinceramente!!! Porque, eu fui substituir a... a outra professora, a [nome de uma docente] e ela tinha-me dito que estava a ser muito complicado porque eles estavam integrados na turma e depois como havia dois professores então dividiram... havia... meteram todos os surdos para mim e o resto da turma para o [nome de um aluno ouvinte]. E ela disse que eram muito complicados, que ela nunca tido assim... errr... surdos, porqueee... um deles nunca tinha tido linguagem gestual e tinha... pronto... havia vários problemas. E eu fiquei em pânico, eu não sei falar [LGP]... não sei.. é a primeira vez, “como é que vai ser?!”. Pronto, foi isso. (Cassandra, E, p. 3).

Salvaguardando a forma como esta professora percebe a LGP, designando-a como linguagem e não como língua, os sentimentos por ela desenvolvidos são comuns a muitos dos seus pares. Os relatos desta docente denunciam a ausência, na Escola, de cenários educativos de suporte e de acompanhamento profissional e organizacional, que deem corpo aos princípios de uma EISA capazes de proporcionar aos professores e outros agentes educativos segurança e conforto no trabalho que desenvolvem com os estudantes surdos. Estas formas de atuação têm impactes nas práticas dos docentes e nas aprendizagens destes estudantes. Esta ausência leva a que, como a Cassandra, a maioria dos docentes de surdos manifestem “desgosto”, “tristeza”, “impotência” ou “frustração” (DB) quando confrontados no seu trabalho

com as características destes estudantes. São disso exemplo os relatos da Manuela:

(109) Investigador (I) – Como é que tu te sentes errrr... a ensinar a estudantes surdos?

(110) Manuela (Man) – [pausa de 6s]. Acho que não estou ainda preparada para os ensinar como gostaria de ensinar. Preciso de formação nesse sentido e é isso que eu tenciono... mesmo que nunca mais venha a dar aulas a surdos, eu sinto esse... esse *gap* na minha formação e tenho que o colmatar, portanto tenho que o ir... tenho que ir tirar um curso de língua gestual, de qualquer das maneiras.

(111) I (I) – Errr... o que'é... o que é p'ra ti mais difícil quando ensinas estudantes surdos?

(112) Man – [pausa de 8s] Ei, Jesus! O qu'è qu'è p'ra mim mais difícil? Olha o qu'eu senti errr... a grande dificuldade foi a preparação de materiais p'ra eles, porque têm que ser muito específicos, muito concretos, muito objectivos. Não pode haver errr... errrr... abstracções de espécie alguma e foi nesse sentido que eu senti a maior dificuldade. Errr... de resto nem é o contacto com eles, é... é exactamente a preparação de materiais. Foram muitos e eu tive que preparar muito material p'ra eles. Mesmo p'ra dez aulinhas, foi muito material p'ra se ver.

(119) I – As tuas... nas tuas aulas errr.. está presente aaaa... intérprete de língua gestual?

(120) Man – Não. Nunca. Nunca estive. Nem conheço se quer.

(121) I – Achas que era necessário?

(122) Man – Enquanto eu não aprender a linguagem gestual numa ou noutra faria... faria sentido. Errrr... mas eu quand... mas é linguagem gestual, não é errr... articul... não é formação de palavras. Portanto quando eu digo linguagem gestual é quando eles fazem um determinado gesto que significa uma determinada ideia. Era isso que eu precisava em termos de... de intérprete. Não pa me estar aaa... a escrever aquilo que eu estou a dizer, porque p'ra isso queria que a intérprete tivesse noção da língua [nome de uma língua estrangeira] para escrever em [nome de uma língua estrangeira].

(123) I – Portanto teria que ser uma intérprete, não de língua portuguesa, mas de [nome de uma língua estrangeira].

(124) Man – Exactamente. Exactamente. Só assim é que faria sentido.

(125) I – Sabes porqu'è que não... não tens intérprete?

(126) Man – Porque acho que a intérprete que cá está é de língua portuguesa, de linguagem gestual portuguesa. (Manuela, E, pp. 7-8)

Salvaguardando a reprodução de estereótipos sobre os surdos e das línguas gestuais, a densidade dos relatos da Manuela, não só corroboram os da Cassandra e de outros docentes, como alertam para a necessidade de a Escola desenvolver processos organizacionais e de supervisão

que apoiem e acompanhem estes professores. Há urgência de lhes propiciar formação adequada, sobretudo em LGP – elemento fundamental para desenvolverem interações sociais e pedagógicas consistentes e com sentido em cenário de sala de aula. Iluminam também os impactes da formação lacunar (quando não inexistente) especializada dos professores e de outros agentes educativos, no caso, intérpretes de LGP, pondo em risco um dos princípios-chave da inclusividade: acesso a formação adequada que possibilite aos agentes educativos desenvolver um currículo bilingue/multilingue (AR, 2009; César, 2012b; Melro, 2014a, 2014b, in press). Denunciam também que existem diversas lacunas que têm consequências: (1) ao não dotar as escolas de professores que comuniquem diretamente em LGP, sobretudo em sala de aula; (2) ao não apostar em princípios e práticas supervisoras inclusivas, colaborativas, reflexivas e dialógicas; (3) ao não capacitar os professores para desenvolver transições consistentes entre os contextos familiares e os escolares, bem como entre línguas e culturas; e (4) ao não facilitar acesso a todas as valências, serviços e projetos que configuram o quotidiano das escolas – então, a inclusão dos surdos nos sistemas de ensino regular, nomeadamente os de educação de adultos, continua complexa, evidenciando não estar a Escola à altura de preparar estes estudantes para as exigências académicas, sociais e culturais cada vez mais complexas que configuram as sociedades e as escolas (Bagga-Gupta, 2004; Camargo, 2007; Melro, 2003, 2014a, in press; Melro & César, 2016). Denotam, ainda, o descuido organizacional e profissional que configura a educação de surdos, em Portugal, destinando-lhes professores sem apetência, bem como sem formação adequada que lhes possibilite responderem de modo consistente às características, necessidades e interesses destes estudantes (Baptista, 2008; Borges & César, 2012; Melro, 1999, 2003; Melro & César, 2009, 2010). Evidenciam, também, a urgência de a Escola se repensar no seu todo, afirmando-se como espaço e tempo de cuidado ético e profissional, não mais compactuando com cenários, contextos e situações semelhantes aos referidos por estes professores, marcados pela insegurança, pelo medo, pelo desconhecimento ou pelo “risco”, levando ao desespero de uns e de outros, como ilustra o Augusto, professor de surdos com longa experiência na educação de surdos:



Figura 3. Resposta do Augusto à TIP3, *Ser professor de estudantes surdos é...*



Ao representar ser professor de estudantes surdos como um bicho-de-sete cabeças, este professor denota como, para ele, assim como para a maioria dos participantes neste estudo, educar os estudantes surdos é complexo, difícil, problemático, desconfortável, penoso e até impossível, ou seja, algo cuja resolução eles não têm ferramentas para realizar. Assim, torna-se necessário que a Escola contrarie situações de desespero, como as que subjazem à TIP3 deste professor, fazendo emergir respostas organizacionais e profissionais que combatam o desconforto que muitos professores vivenciam quando confrontados com terem de educar estudantes surdos. Isso pode ser conseguido se a Escola e os diversos centros de formação, anexos às escolas, desenvolverem processos formativos e supervisivos que foquem as problemáticas relacionadas com a EISA, abordando-as de uma forma prática, que permita aos professores desenvolverem competências que possam pôr em ação em aula, fazendo com que estes e outros agentes educativos se sintam preparados e seguros ao lecionarem estes estudantes (Afonso, 2008; Bueno, 2001; César 2012b; Melro & César, 2010, 2009, 2012), internalizando a noção de que a inclusão constitui numa oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal para os próprios docentes.

O traço apresentado, bem como o texto que acompanha o desenho, podem ser interpretados como indicando que este professor, como outros que participaram neste estudo, encara a tarefa de educar estudantes surdos com desprazer, expressando cansaço, revolta e frustração. O desconforto que vivencia leva-o a considerar que não o deve fazer, não o desejando e sentindo-se incapaz de o educar convenientemente, como salienta em entrevista:

(87) Investigador(I) – Quais são as razões que te levaram e que te levam a ser professor do ensino de estudantes surdos?

(88) Augusto (Aug) – Quer dizer eu não, eu não, eu só trabalho aqui. Eu faço o que me mandam! Não tive opção nenhuma sobre isso. Não tenho escolha nenhuma sobre isso. Quer dizer, se pudesse passava, mas nem nunca me passou pela cabeça nem uma coisa nem outra, não é, quer dizer, pagam-me todos os meses apesar de tudo.

(89) I – Quais são as principais... errr... como é que tu te sentes a a a dar aulas a estudantes surdos?

(90) Aug – Errr... bom sabes que quando se fala de um percurso de trinta e tal anos, não é, quer dizer, é difícil falar assim no conjunto não é, porque estamos a falar de coisas, de histórias muito antigas e coisas recentes, não é? Portanto há que ter a idade, há que... há que ter em conta que a idade também existe e aumenta todos os dias, não é? Pronto, errrr... é cansativo, é cansativo, é cansativo porque é difícil... (...).

(91) I – Quais são as tuas errrr... as dificuldades que tu sentes a dar aulas a estudantes surdos?

(92) Aug – [pausa 6s] [telefone tocou]

(93) Aug – Desculpa...

(94) I – Não, não... atende.

(95) I – [atendeu o telefone - 28s] Desculpa. Portanto estávamos a falar das tuas dificuldades.

(96) Aug – Das minhas dificuldades? É pá cansa. Cansa e às vezes, e às vezes frustra porque queres que as pessoas, quer dizer, realmente consigam fazer aquilo que se lhes pediu e que consideras como útil para a formação deles eeeee... e não consegues. Memo ao nível, memo ao nível da comunicação errrr... (...). E pronto também, às vezes, causa a opinião de não ser bem tratado, não é? (Augusto, E, p. 11).

Como ilustra este excerto, a EISA não se coaduna com professores que não se sentem competentes para desempenhar aquelas funções e para quem a escola não se afigura como um tempo e espaço profissional e pessoal securizante, que lhes possibilite fazerem “aquilo que se lhes pediu” (Fala 96): propiciar a todos estudantes acesso a uma educação de qualidade. Importa, pois, que a Escola se afirme como *locus* de acolhimento dos professores e de outros agentes educativos, fazendo com que se sintam “bem tratados” (Fala 96) e capazes de fazer com que as “coisas resultem” (Fala 96).

São situações como as relatadas por estes docentes que levam a que os surdos desenvolvam sentimentos como os relatados pelo Tadeu, estudante surdo que participou neste estudo, considerando a Escola como um espaço e tempo de “pressão”, evidenciando-se muito “difícil” porque pouco acolhedora e valorizadora dos surdos e das suas línguas:

Sabe, para os Surdos a Escola é sempre muito mais difícil do que para os [estudantes] ouvintes. (...) É sempre tudo mais difícil, sentimos mais pressão porque não ouvimos o que os professores dizem, nem sabem o que nós queremos. Isso eu não gosto na Escola. Acho que a Escola não nos facilita, não tem professores que falem a nossa língua. Eles esforçam-se, é verdade. Mas, é muito difícil (Tadeu, DB).

Como sublinha uma outra estudante surda, a Sara, os professores são elementos chave na operacionalização de princípio da EISA, urgindo que “falem” a língua destes estudantes, criando cenários educativos facilitadores das aprendizagens e do *empowerment* dos surdos:

Depende os professores são bons e maus. Alguns tem compreendo os surdos, também apoio. Por isso, dar exemplos. Nós percebemos bem. Outros professores não tem compreendo porque não percebem bem. como é os surdos. Por causa dificuldades as palavras. É bocado! Eu preferido os professores precisa escrever quadro ou gestual.

Figura 4. Fragmento da resposta da Sara á TIP2, Para mim a escola é...

Salvaguardando o modo como a Sara se expressa em LP escrita, própria de quem não tem acesso pleno a línguas orais e de quem foi submetida a uma escolaridade maioritariamente oralista, para esta estudante, como para o Tadeu, bem como para os pares surdos, comunicar em contextos escolares maioritariamente ouvintes e pouco valorizadores das especificidades linguístico-culturais dos surdos, significa muitas vezes um esforço hercúleo. Apesar disso, não prescindem de estar e falar, urgindo que a Escola, em particular os professores, ultrapassem dificuldades. Que os docentes reconheçam e valorizem elementos da cultura surda, em que os estudantes surdos participam, de que a apropriação da LGP é exemplo. Isso pode ser conseguido não apenas (e só) com a presença de intérpretes, que pode levar a que, muitas vezes, a autonomia de uns e de outros seja obstaculizada (Bagga-Gupta, 2004; Camargo, 2007; Melro, 2014a), mas com a capacitação dos professores na apropriação da LGP, permitindo-lhes desenvolver práticas de educação de surdos com qualidade e, pelo menos, bilíngues. Tal como sublinham estes estudantes e muitos dos restantes participantes no estudo, em cenários de educação bilíngue de surdos, os professores devem assumir-se eles próprios como bilíngues, sentindo-se capazes de desenvolver um currículo pelo menos bilíngue, tal como previsto nos documentos de política educativa nacionais e internacionais (ME, 2008; WFD, 2013). Deste modo, os professores conseguem mediar as aprendizagens nas línguas mais adequadas à diversidade dos estudantes, realizando transições entre línguas e culturas, nomeadamente entre a cultura surda e a ouvinte e entre a LGP e a LP. De igual modo, ao assim atuarem, estes agentes educativos possibilitam que a Escola se afirme como espaço e tempo intercultural, possibilitando aos estudantes surdos vivências nas duas culturas em que participam e sentirem-se valorizados e aceites em qualquer uma delas, mesmo existindo uma – a cultura surda – onde habitualmente é mais fácil sentirem-se confortáveis face às suas características sensoriais e à língua (LGP) em que se sentem mais competentes. Urge, enfim, assumir os professores como agentes de inclusão, desenvolvendo práticas que propiciem aos surdos acesso a aprendizagens de qualidade, conducentes ao seu *empowerment* e à afirmação de um futuro educativo e social mais promissor e mais inclusivo.

### Considerações finais

Quando está em causa analisar, compreender e interpretar os processos epistemológicos, ético-políticos e educativos que caracterizam uma EISA é importante evidenciar as vozes de alguns dos agentes-chave facilitadores de inclusão: os professores. Também importa conhecer as barreiras que vivenciam, de modo a que possam ser ultrapassadas. Como evidenciamos, é essencial que a Escola identifique e operacionalize elementos facilitadores de inclusividade, reconhecendo-os, valorizando-os, apoiando-os, potenciando-os e derrubando, enfim, as barreiras à afirmação de uma Escola inclusiva e intercultural. Assim, as evidências empíricas deste estudo indicam que, a par de outros agentes educativos, os professores

são um dos elementos-chave na promoção de uma EISA. Porém, paradoxalmente, eles também se constituem como barreiras à sua concretização. Como iluminámos, quando os professores tiverem acesso a uma formação especializada, atempada e apropriada à inclusão consistente estudantes surdos adultos, mobilizam conhecimentos e competências, incluindo a apropriação da LGP, que lhes possibilitam operacionalizar princípios de EISA, reconhecendo e valorizando, nas práticas pedagógicas desenvolvidas, a diversidade linguístico-cultural destes estudantes. Importa que a Escola se afirme como espaço e tempo intercultural, derrubando uma das principais barreiras à operacionalização de uma EISA: a formação lacunar e, por vezes, inexistente, dos professores e de outros agentes educativos, possibilitando-lhes desenvolver um currículo multilíngue e intercultural, que propicie aos surdos equidade no acesso às oportunidades de sucesso escolar e social, contribuindo deste modo para o seu *empowerment*. Urge, cumprir o que uma professora que participou num outro estudo desenvolvido por nós (Melro, 2003), a Amélia, sublinhava: a Escola que se quer de todos e para todos tem de “criar estruturas próprias para que [as] diferenças não lesem ninguém, nem aqueles que as suportam, (...) nem aos outros nem a nenhum deles. (...). Portanto, há que arranjar respostas adequadas e ser eficiente para que as coisas aconteçam e (...) começar a estruturar uma escola que efectivamente seja assim [inclusiva]” (Amélia, professora de surdos). Urge, enfim, que a Escola se assuma como facilitadora de inclusividade e de interculturalidade, fazendo emergir as vozes dos professores, construindo espaços e tempos de reflexibilidade crítica, que os apoiem e os reconheçam como elementos-chave de inclusão (Melro & César, 2005, 2009a, 2010) delineando processos organizacionais, supervisivos e pedagógicos colaborativos conducentes ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que derrubem barreiras à materialização de uma EISA (Melro, 2014a).

Como este estudo ilumina, para que a inclusão dos estudantes surdos seja uma vivência possível, é necessário que a Escola desenvolva uma EISA que derrube barreiras e afirme uma cultura organizacional e profissional que, ao dar voz aos professores, faz com que se sintam seguros e capazes de desenvolver formas de atuação que desfaçam inseguranças e receios, bem como mitos e preconceitos, desenvolvendo um currículo inclusivo que assuma os surdos como participantes legítimos das aprendizagens que desenvolvem, pondo cobro ao seu *disempowerment*.

### Referências

- Afonso, C. (2008). Formação de professores para a educação bilingue de surdos. *Saber (e) Educar*, 13, 159-169.
- Assembleia da República (AR) (2009). Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009. *Diário da República*, I Série, n.º 146. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).
- Bagga-Gupta, S. (2004). *Literacies and deaf education*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.

- Bakhtin, M. (1929/1981). *The dialogical imagination* (M. Holquist, Ed.) (M. Holquist, & C. Emerson, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press. [Original publicado em Russo, em 1929]
- Baptista, A. J. (2008). *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Borges, I., & César, M. (2012). Eu leio, tu ouves, nós aprendemos: Experiências de aprendizagem matemática e vivências de inclusão de dois estudantes Surdos no ensino regular. *Interações*, 8(20), 141-180. URL <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/archive>
- Bueno, S. (2001). Educação inclusiva e escolarização dos surdos. *Integração*, 23, 37-42.
- Camargo, F. (2007). *A produção da surdez nos processos de formação docente das políticas inclusivistas*. URL <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC03.pdf>
- Canen, A., & Xavier, G. (2005). Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: O caso das diretrizes curriculares para a formação docente. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(48), 333-344.
- César, M. (2012a). O papel das famílias nos processos de aprendizagem matemática dos alunos: Caminhos para a inclusão ou retratos de formas (subtis) de exclusão?. *Interações*, 8(20), 255-292. URL <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/archive>
- César, M. (2012b). Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interações*, 8(21), 68-94. URL <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/archive>
- César, M. (2013a). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. In M. B. Ligorio, & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP).
- César, M. (2013b). Cultural diversity and regulatory dynamics of participation between schools and families. In P. Marsico, K. Komatzu, & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school* (pp. 35-81). Charlotte, NC: IAP.
- César, M. (2014). Inter- and intra-empowerment mechanisms: Contributions to mathematical thinking and achievement. In T. Zittoun, & A. Iannaccone (Eds.), *Activities of thinking in social spaces* (pp. 167-186). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 150-178). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Courela, C. & César, M. (2012). Inovação educacional num currículo emancipatório: Um estudo de caso de um jovem adulto. *Currículo sem Fronteiras*, 12(2), 326-363.
- Denzin, N. (2002). The interpretative process. In A. Haberman, & M. Miele (Eds.), *The qualitative researchers companion* (pp. 349-366). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- European Association for the Education of Adults (EAEA) (2017). *Manifesto para a Aprendizagem de Adultos no séc. XXI*. Bruxelas: EAEA.
- Freire, M. J. (2011) *A criança surda e o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação (INR).
- Hamido, G., & César, M. (2009). Surviving within complexity: A meta-systemic approach to research on social interactions in formal educational scenarios. In K. Kumpulainen, C. Hmelo-Silver, & M. César (Eds.), *Investigating classroom interactions: Methodologies in action* (pp. 229-262). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lane, H. (1992). *The mask of benevolence: Disabling the Deaf community*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Marschark, M., Lang, H., & Albertini, J. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*. New York, NY: Oxford University Press.
- ME (2006). Decreto-Lei n.º 27/2006. *Diário da República*, Série I-A, n.º 30. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM)
- ME (2008). Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro. *Diário da República - I Série*, n.º 4. Lisboa: INCM.
- Melro, J. (1999). *Escola inclusiva: Uma análise reflexiva feita em torno de um projecto de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*. (Estudo exploratório, apresentado na Universidade de Lisboa, documento policopiado). DEFCUL, Lisboa.
- Melro, J. (2003). *Escola Inclusiva: Uma história de amor (nem sempre) bem contada* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: DEFCUL.
- Melro, J. (2014a). *Do gesto à voz. Um estudo de caso sobre a inclusão de estudantes Surdos no ensino secundário recorrente nocturno* (Tese de doutoramento, documento policopiado). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. URL <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/15837>
- Melro, J. (Ed.) (2014a). A aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos. *Educação Inclusiva*, 5(1) . [Dossier temático: A aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos, editor, Joaquim Melro]
- Melro, J. (2014c). Língua, participação e poder. *Educação Inclusiva*, 5(1), II-III. [Dossier temático: A aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos, Editor Joaquim Melro]
- Melro, J. (in press). Formação de professores e educação intercultural de surdos: O caso do Ciclo de Conferências *Do gesto à voz: educação de surdos e inclusão*. *Revista Espaço INES – Periódico Académico-Científico do Instituto Nacional de Surdos*. [Aceite a 1 de dezembro 2016]
- Melro, J., & César, M. (2002). Escola para todos: Que caminhos? Que trajectos?. In M. Fernandes, J. A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado, & T. Vitorino (Eds.), *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação*. *Actas do 5.º congresso*

- da sociedade portuguesa de ciências da educação* (pp. 175-187). Porto: Edições Colibri & SPCE.
- Melro, J., & César, M. (2005). Escola inclusiva: Aquém ou além do pleonasma (educativo)?. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp. 1851-1876). Braga: Universidade do Minho. [CdRom]
- Melro, J., & César, M. (2005). Escola inclusiva: Aquém ou além do pleonasma (educativo)?. In B. Silva, & L. Almeida (Eds.), *Actas do VIII congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp. 1851-1876). Braga: Universidade do Minho. [CdRom]
- Melro, J., & César, M. (2009a). Educação inclusiva: Do ser ao agir e do dizer ao sentir. In A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, B. Cabrito, N. Alves, P. Figueiredo (Eds.), *Actas do XVI Colóquio da AFIRSE. Tutoria e mediação em educação: Novos desafios à investigação educacional*. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE. [CdRom]
- Melro, J., & César, M. (2009b). Educação inclusiva: Acordos nos desacordos da comunidade educativa. In I. Gomes, & R. L. Maia (Eds.), *Special education: From theory to practice* (pp. 157-168). Porto: Universidade Fernando Pessoa. [CdRom]
- Melro, J., & César, M. (2009c). *Educação inclusiva: Ideais a cumprir ou desafios a vencer?*. In Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Eds.), *Actas do 1.º congresso internacional ser professor de educação especial*. Almada: PinANDEE. [CdRom]
- Melro, J., & César, M. (2010). Educação inclusiva: Desafios à profissionalidade docente e às aprendizagens dos alunos Surdos. *Educação inclusiva*, 1(2), 10-17.
- Melro, J., & César, M. (2012). Abraçando e efectivando a inclusividade: O exemplo da inclusão de alunos Surdos no ensino regular. In I. Sanches, M. Costa, A. Mota, & Á. Santos (Eds.), *Para uma educação inclusiva: Dos conceitos às práticas* (vol. I, pp. 255-272). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Melro, J., & César, M. (2013). Educação inclusiva e equidade: Um estudo de caso com adultos surdos do ensino secundário recorrente nocturno. In L. Lima-Rodrigues & D. Rodrigues (Eds.), *Atas do III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade* (Parte II, pp. 550-567). Almada: Pro-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Pin-ANDEE).
- Melro, J. & César (2014). Inclusão de estudantes adultos surdos no ensino recorrente nocturno: uma (segunda) oportunidade para quem. *Interacções*, 33, 128-162. URL <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Melro, J. & César, M. (2016). Inclusão e equidade na educação de surdos adultos. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 614–618.
- Stake, R. (1995/2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. [Original publicado em Inglês, em 1995].
- Vygotsky, L. (1932/1978a). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.), Cambridge, MA: Harvard University Press. [Original publicado em russo, em 1932]. URL [http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses\\_Folder/documents/VygotskyHighermF.pdf](http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/VygotskyHighermF.pdf)
- World Federation of the Deaf (WFD) (2013). *Visions and goals for access to adult education for deaf people*. Helsinki: WDF.

### Agradecimentos

Agradecemos a todos os que investiram tempo e esforço para tornarem esta investigação possível, em especial aos estudantes, professores e outros agentes educativos. À Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) pelo apoio financeiro referente à tese de doutoramento (Melro, 2014a).

---

<sup>i</sup> Optámos por utilizar a expressão surdos e não outras, evitando, assim, a utilização de designações pouco inclusivas (César, 2012b), cuja carga negativa e pejorativa não possibilita reconhecê-los como património cultural da humanidade. Tão pouco optamos por utilizar a expressão Surdos (com maiúscula, que em língua inglesa pode até assumir diversas nuances – Deaf, DeaF, entre outras), por a consideramos pouco inclusiva para estes indivíduos e para outros que participam de outras culturas, como a cigana, que em língua portuguesa se escreve com minúscula. Já em língua inglesa optamos por utilizar a designação Deaf, por nesta língua as culturas em que os indivíduos participam se escreverem em maiúsculas.