



**INSTITUTO FEDERAL DO MATO GROSSO
CAMPUS CUIABÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

DÉBORA DA COSTA FERREIRA DE CARVALHO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SURDO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA
REFLEXÃO**

Cuiabá–MT

2022

DÉBORA DA COSTA FERREIRA DE CARVALHO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SURDO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA
REFLEXÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para o exame de defesa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ângela Fátima da Rocha.

Coorientadora: Prof.^a Dra. Sueli Correia Lemes Valezi.

Cuiabá–MT

2022

Dados internacionais de catalogação na fonte

C837a Costa Ferreira de Carvalho, Débora da
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SURDO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UMA REFLEXÃO / Débora da Costa Ferreira de Carvalho – 6 – MT, 2022.
118 f. : il. color.

Orientador(a) Ângela Fátima da Rocha

Co-orientador(a) Sueli Correia Lemes Valezi

Dissertação. (CBA 0 Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato
Grosso, Campus Cuiabá, 2022.

Bibliografia incluída

1. Inclusão escolar. 2. Formação para docente surdo. 3. Educação bilíngue. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Campus Cuiabá
ATA Nº 24/2022 - CBA-PEPT/CBA-DPPG/CBA-DG/CCBA/RTR/IFMT

ATA DE BANCA DE DEFESA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Cidade, data e horário	Cuiabá-MT, 05 de MAIO de 2022, 15:30 horas	
Local	Campus Cuiabá "Octayde", Sala Virtual (https://www.google.com/url?q=https://teams.microsoft.com//meetup-join/19%253ameeting_NTMzOWVhZjYtNWYxOS00NjUxLThhZjAtYTl2NmlwM2ZiZDU2%2540thread.v2/0?context%3D%257b%2522Tid%2522%253a%2522d01000c4-378e-432a-8b0e-e440b6dd1536%2522%252c%2522Oid%2522%253a%2522bb73bcd3-1efb-4b11-928c-c5dba7814c03%2522%257d&sa=D&source=calendar&ust=1646697465837444&usg=AOvVaw3RCAopplJcGo3bM07haG9)	
Discente	Débora da Costa Ferreira de Carvalho	
Matrícula	2019201520220145	
Curso de pós-graduação	Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	
Tipo de Exame	Defesa	
Título do trabalho	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SURDO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO	
Membros da Banca Examinadora	Instituição	Examinador
Profa. Dra. Ângela Fátima da Rocha	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Presidente
Prof. Dr. Luiz Renato de Souza Pinto	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Interno
Profa. Dra. Márcia de Moura Gonçalves	Universidade Federal de mato Grosso - UFMT	Externa
Prof. Dr. Juliano Batista dos Santos	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Examinador Interno Suplente
Prof. Dr. Felício Guilard Júnior	Universidade Federal de mato Grosso - UFMT	Examinador Externo Suplente
PARECER DA BANCA EXAMINADORA		
Concluídas as etapas de apresentação, arguição e avaliação do trabalho, a Banca Examinadora decidiu pela APROVAÇÃO do discente Débora da Costa Ferreira de Carvalho neste Exame. Foi concedido o prazo regulamentar do curso para que sejam efetuadas as correções sugeridas pela Banca Examinadora, e demais considerações apresentadas na arguição como ajustes quanto a linguagem acadêmica da dissertação e uma organização textual mais adequada. Para constar, foi lavrada a presente Ata e assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.		
Notas. 1) O Presidente enviará esta ata à Secretaria do curso de Pós-Graduação com as assinaturas eletrônicas em até 48h. 2) Para assinar a ata pelo SUAP o Examinador Externo deve estar cadastrado no Módulo Administração - Prestador de Serviço. 3) O título de conclusão do discente será expedido após o discente cumprir todas as normativas do Curso e do IFMT.		

Documento assinado eletronicamente por:

- **Angela Fatima da Rocha, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 05/05/2022 18:04:18.
- **Luiz Renato de Souza Pinto, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 05/05/2022 18:11:06.
- **Márcia de Moura Gonçalves, Márcia de Moura Gonçalves - Membro de banca de pós-graduação - Universidade Federal de Mato Grosso - Ufmt (1)**, em 05/05/2022 18:19:38.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 28/04/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 347975
Código de Autenticação: 2f32bde5a6





Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Campus Cuiabá
ATA Nº 24/2022 - CBA-PEPT/CBA-DPPG/CBA-DG/CCBA/RTR/IFMT

ATA DE BANCA DE DEFESA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Cidade, data e horário	Cuiabá-MT, 05 de MAIO de 2022, 15:30 horas	
Local	Campus Cuiabá "Octayde", Sala Virtual (https://www.google.com/url?q=https://teams.microsoft.com//meetup-join/19%253ameeting_NTMzOWVhZjYtNWYxOS00NjUxLThhZjAtYTl2NmIwM2ZiZDU2%2540thread.v2/0?context%3D%257b%2522Tid%2522%253a%2522d01000c4-378e-432a-8b0e-e440b6dd1536%2522%252c%2522Oid%2522%253a%2522bb73bcd3-1efb-4b11-928c-c5dba7814c03%2522%257d&sa=D&source=calendar&ust=1646697465837444&usg=AOvVaw3RCAopplJcGo3bM07haG9)	
Discente	Débora da Costa Ferreira de Carvalho	
Matrícula	2019201520220145	
Curso de pós-graduação	Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	
Tipo de Exame	Defesa	
Título do trabalho	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SURDO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO	
Membros da Banca Examinadora	Instituição	Examinador
Profa. Dra. Ângela Fátima da Rocha	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Presidente
Prof. Dr. Luiz Renato de Souza Pinto	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Interno
Profa. Dra. Márcia de Moura Gonçalves	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	Externa
Prof. Dr. Juliano Batista dos Santos	Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT	Examinador Interno Suplente
Prof. Dr. Felício Guilard Júnior	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	Examinador Externo Suplente
PARECER DA BANCA EXAMINADORA		
Concluídas as etapas de apresentação, arguição e avaliação do trabalho, a Banca Examinadora decidiu pela APROVAÇÃO do discente Débora da Costa Ferreira de Carvalho neste Exame. Foi concedido o prazo regulamentar do curso para que sejam efetuadas as correções sugeridas pela Banca Examinadora, e demais considerações apresentadas na arguição como ajustes quanto a linguagem acadêmica da dissertação e uma organização textual mais adequada. Para constar, foi lavrada a presente Ata e assinada eletronicamente pelos membros da Banca Examinadora.		
Notas. 1) O Presidente enviará esta ata à Secretaria do curso de Pós-Graduação com as assinaturas eletrônicas em até 48h. 2) Para assinar a ata pelo SUAP o Examinador Externo deve estar cadastrado no Módulo Administração - Prestador de Serviço. 3) O título de conclusão do discente será expedido após o discente cumprir todas as normativas do Curso e do IFMT.		

Documento assinado eletronicamente por:

- **Angela Fatima da Rocha**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 05/05/2022 18:04:18.
- **Luiz Renato de Souza Pinto**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 05/05/2022 18:11:06.
- **Márcia de Moura Gonçalves**, Márcia de Moura Gonçalves - Membro de banca de pós-graduação - Universidade Federal de Mato Grosso - Ufmt (1), em 05/05/2022 18:19:38.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 28/04/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifmt.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 347975
Código de Autenticação: 2f32bde5a6



AGRADECIMENTOS

Chegar aqui envolve um movimento conjunto e há muito a agradecer. A oportunidade do mestrado é, sim, resultado de esforço, mas a decisão e a condução dele são fruto de uma ação coletiva.

Inicialmente, gostaria de agradecer a Deus, que me deu força para concluir esta etapa de minha vida.

À minha família, em especial, ao meu esposo Jociano, por me apoiar em tudo durante toda a minha trajetória acadêmica; às minhas filhas Bruna e Leticia, pelo suporte nos momentos em que precisei me ausentar, e às minhas irmãs Eliane e Laura, por sempre estarem ao meu lado.

Aos profissionais do IFMT e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica (PROFEPT); ao corpo docente e aos colegas discentes. Em especial, à minha colega Rosilei Justino, a qual me apoiou em todo esse processo.

Às bancas de qualificação e defesa, que, mesmo antes desses momentos se concretizarem, de modo distinto, fizeram-me refletir e ter acesso a um grande bem da humanidade: o saber, que continuamente se constrói.

À Prof.^a Dra. Juzélia Santos da Costa, que iniciou como minha orientadora e depois se aposentou (IFMT).

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Ângela Fátima da Rocha, pelas significativas e enriquecedoras contribuições, pela paciência e compreensão durante todo esse processo e por também acreditar, lutar e investir seu conhecimento e tempo em prol de uma educação inclusiva efetiva e eficiente.

À minha coorientadora, Prof.^a Dra. Sueli Correia Lemes Valezi, pelas orientações, pela paciência e por prontamente nos ajudar sempre que a procuramos.

Aos colaboradores do grupo de pesquisa, pela oportunidade única de partilha de conhecimentos e de reflexão durante todo o mestrado.

Gostaria de agradecer também a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o alcance desta conquista.

Muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo investigar a compreensão dos professores surdos sobre a educação especial e inclusiva. Assim, buscou-se apreender como se dá o saber docente para professores surdos e como isso impacta em suas práticas educacionais, uma vez que esses conhecimentos advêm de como eles compreendem a inclusão escolar, a educação bilíngue, a Libras e a sua própria formação. Por meio de uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza aplicada, ativa e intervencionista, e mediante a análise de conteúdos sobre a educação inclusiva, a formação do docente surdo e o bilinguismo, foi proposta uma sequência de videoaulas para professores surdos. Os participantes da pesquisa foram cinco professores surdos de três instituições educativas do estado de Mato Grosso: Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo Escola Estadual Plena Bilíngue de Surdos Prof.^a Arlete Pereira Migueletti, de Cuiabá (MT); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, campus Pontes e Lacerda, localizado na cidade de Pontes e Lacerda (MT) e Escola Estadual 13 de Maio, localizada em Tangará da Serra (MT). Diante desse contexto, esta pesquisa procurou ainda viabilizar aos professores surdos a possibilidade de avaliarem as principais questões que envolvem a temática da educação inclusiva, desencadeando, assim, novas reflexões sobre as suas próprias percepções e práticas, além de identificar os entendimentos desses professores surdos como profissionais docentes. Os resultados, após a aplicação do produto educacional, não só indicaram a importância da discussão sobre a temática e a escassez de processos formativos específicos para esse grupo de docentes, como identificaram a dificuldade vivenciada pelos participantes da pesquisa em trabalharem dentro de um cenário educacional que privilegia a oralidade e a escrita advindas da língua portuguesa.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Formação para docente surdo; Educação bilíngue;

ABSTRACT

This research aimed to investigate the understanding of deaf teachers about special and inclusive education. Thus, we sought to understand how teaching knowledge is given to deaf teachers and how these impacts on their educational practices, since this knowledge comes from how they understand school inclusion, bilingual education, Libras, and their own training. Through a qualitative methodological approach, of an applied, active and interventionist nature, and through the analysis of contents on inclusive education, the training of deaf teachers and bilingualism, a sequence of video lessons was proposed for deaf teachers. The participants were five deaf teachers from three educational institutions in the state of Mato Grosso: State Center for Assistance and Support to the Hearing-Impaired State School Full Bilingual Deaf Prof.^a Arlete Pereira Migueletti, de Cuiabá (MT); Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso, Pontes and Lacerda campus, located in the city of Pontes e Lacerda (MT) and Escola Estadual 13 de Maio, located in Tangará da Serra (MT). Given this context, this research also sought to enable deaf teachers to evaluate the main issues that involve the theme of inclusive education, thus triggering new reflections on their own perceptions and practices, in addition to identifying the understandings of these deaf teachers as teaching professionals. The results, after the application of the educational product, not only indicated the importance of the discussion on the subject, given the scarcity of specific training processes for this group of teachers, how they identified the difficulty experienced by the participants of the research in working within an educational setting that privileges orality and writing coming from the Portuguese language.

Keywords: school inclusion; training for deaf teachers; bilingual education.

LISTA DE SIGLAS

CASIES	Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial
CEAADA	Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo – Prof. ^a Arlete Pereira Migueletti
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNS	Conselho Nacional de Saúde
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IF	Instituto Federal
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PE	Produto Educacional
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem representativa da diversidade na Educação Inclusiva	27
Figura 2 – Quadro de Matrículas em Curso de Pedagogia – Licenciatura para Surdos ofertada pelo INES em 2019	36
Figura 3 – Etapas da Pesquisa	47
Figura 4 – Estrutura do questionário	51
Figura 5 – Etapas operacionais da Análise de Conteúdo.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados gerais dos participantes da pesquisa	44
Quadro 2 – Respostas da pergunta: “O que você entende por educação especial?”	69
Quadro 3 – Respostas da pergunta: “O que você entende por educação inclusiva?”	70
Quadro 4 – Respostas da pergunta: “Como você percebe a educação especial e a educação inclusiva para surdos a partir do Decreto n.º 10.502/2020?”	71
Quadro 5 – Respostas da pergunta: “Qual é a sua opinião quanto à participação da família no processo educativo do aluno surdo?”	72
Quadro 6 – Respostas da pergunta: “O que você entende por educação bilíngue?”	73
Quadro 7 – Respostas da pergunta: “Você acompanhou as discussões que levaram à suspensão do Decreto? Em caso positivo, qual é a sua opinião sobre tal decisão?”	74
Quadro 8 – Respostas da pergunta: “Como você compreende que deve ser a formação do docente surdo?”	76
Quadro 9 – Respostas da pergunta: “O que você entende que deveria ser abordado na formação continuada do docente surdo para contribuir com sua prática educacional?”	78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
SEÇÃO 2 – PANORAMA HISTÓRICO: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL	16
2.1 Breve história da surdez no mundo.....	16
2.2 Do surgimento e da valorização das línguas de sinais à Libras	20
2.3 Aspectos da educação especial e da educação inclusiva	22
2.4 Surdos em formação docente inicial e continuada	30
2.5 Educação bilíngue: uma nova proposta educacional para docentes surdos	37
SEÇÃO 3 – METODOLOGIA.....	40
3.1 Caracterização do tipo da pesquisa	40
3.2 Local da pesquisa	42
3.3 Participantes da pesquisa	43
3.3.1 Descrição dos participantes.....	43
3.3.2 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa	44
3.4 Critérios éticos.....	45
3.4.1 Riscos da pesquisa.....	46
3.5 Etapas da pesquisa	47
3.6 Sobre os instrumentos de pesquisa	49
3.7 Análise dos dados	51
SEÇÃO 4 – PRODUTO EDUCACIONAL	53
4.1. Professores surdos: uma reflexão sobre a educação inclusiva.....	54
4.1.1 Roteiro	54
4.1.2 Vídeo I – Diversidade e inclusão	55
4.1.3 Vídeo II – Contextualizando a educação para surdos.....	57
4.1.4 Vídeo III – Conhecendo as normativas	60
4.1.5. Vídeo IV – Formação docente	63
4.1.6. Vídeo V – Refletindo sobre a educação inclusiva.....	64
SEÇÃO 5 – RESULTADOS ALCANÇADOS.....	67
5.1 Sobre os resultados alcançados com a aplicação do conjunto de videoaulas	67
5.1.1 Videoaula 1 – Diversidade e inclusão	67
5.1.2 Videoaula 2 – Contextualização sobre a educação para surdos	69
5.1.3 Videoaula 3 – Conhecendo as normativas	70
5.1.4 Videoaula 4 – Formação docente	74

5.1.5 Videoaula 5 – Refletindo sobre a educação inclusiva.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL.....	91
APÊNDICE B – QUESTÕES APLICADAS APÓS OS VÍDEOS.....	93
APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL – ENCARTE.....	95
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	108
ANEXO B – PARECER DO CEP.....	112

1 INTRODUÇÃO

No ensino inclusivo, alunos surdos ingressam em classes de ouvintes nas escolas regulares, e a tentativa de ensinar as crianças surdas, a partir de métodos e estratégias de ensino estruturados para crianças ouvintes, tem se mostrado uma tentativa falha.

Diante desse cenário, a demanda voltada para atender aos direitos desses alunos potencializa a necessidade de investigar como se dá o processo de inclusão, que perpassa a escola, especialmente quanto à organização e aos recursos humanos — docentes surdos e/ou habilitados — que possibilitam a inclusão imposta pelos direitos já instituídos pela lei.

Para Araújo e Ribeiro (2018, p. 2), sem o professor surdo “[...] conhecer princípios da Libras, da educação bilíngue para surdos e estratégias de ensino de segunda língua e de segunda modalidade [...]”, não há possibilidade de desenvolver um trabalho de relevância com alunos surdos.

O interesse nesta pesquisa surgiu da prática profissional como tradutora e intérprete de Libras. Ademais, a docência também oportunizou a observação e a análise da inserção de professores surdos no ambiente de educação inclusiva no ensino médio. O meu primeiro contato com a comunidade surda foi em 2014, quando iniciei o curso básico de Libras no Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial CASIES/MT. Naquele período, comecei a observar como era a inclusão dos professores surdos e como eles se sentiam trabalhando em uma instituição diversificada para profissionais ouvintes e surdos.

Durante o curso, despertou-me o interesse de me aproximar da comunidade surda. A partir disso, comecei a pesquisar como poderia me tornar intérprete de Libras, ajudando a promover a inclusão entre surdos e ouvintes. Logo após, em outubro de 2015, consegui a aprovação no PROLIBRAS de ensino.

Com esse certificado, iniciei como intérprete de Libras na escola de ensino médio em março de 2016 e consegui a aprovação no ATESTO de Mato Grosso. Nesse mesmo ano, surgiu a oportunidade de prestar o concurso do Instituto Federal de Mato Grosso, campus Guarantã do Norte, no cargo de tradutora e intérprete de Linguagem de Sinais e consegui a aprovação.

Em 2017, mudei para Guarantã do Norte para assumir o concurso e, nesse mesmo ano, no IFMT, campus Guarantã do Norte, obtivemos a aprovação de um

estudante surdo para o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Biologia. Foi desafiador para a instituição trabalhar questões relacionadas à inclusão e efetivá-las.

Nesse sentido, o Instituto Federal apoiou a política de inclusão, assim, em 2019, iniciei a cooperação técnica da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), cuja instituição possuía diversos cursos de graduação e vários surdos matriculados.

E foi na perspectiva de contribuir para a transformação social dos alunos com surdez que surgiram professores também surdos, formados em áreas específicas, contudo esses profissionais também apresentavam suas próprias deficiências de conhecimento, já que não dominavam alguns conceitos nem a escrita da segunda língua.

A hipótese deste trabalho foi a de que é possível, por meio de um curso de formação continuada sobre educação inclusiva, em formato de videoaulas, destinado a professores surdos, ampliar as possibilidades desses docentes não só quanto a aquisição de novos conhecimentos, por meio da melhora de sua vida pessoal e de sua atuação dentro de sala de aula, mas também como um espaço para debate sobre as necessidades da categoria.

Cumprir destacar que inicialmente a pesquisa idealizava a construção de um Produto Educacional (PE) a ser aplicado no formato de um curso presencial, no entanto, devido ao advento da pandemia de Covid-19 e considerando a necessidade de cumprirmos com o cronograma do programa de pós-graduação, buscou-se por outra estratégia, fato esse que culminou na escolha pelo conjunto de videoaulas.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar a compreensão dos professores surdos sobre a educação especial e inclusiva. Para tanto, os objetivos específicos traçados foram: a) levantar a bibliografia específica sobre o tema da pesquisa: educação especial e inclusiva; b) consolidar o produto educacional (Apêndice C), que objetivou retomar o processo histórico e as normativas relacionados à educação inclusiva, voltada à formação do docente surdo, como um espaço para reflexão e debate dentro de uma proposta de formação continuada desses profissionais, e c) verificar a eficácia do conjunto de videoaulas por meio da análise de conteúdos.

A partir da definição dessas premissas, mediante a escolha do tema e do viés para a abordagem metodológica da investigação que se apresenta, pretende-se contribuir com a área no sentido de que esse material possa se tornar objeto de

consulta e estudo em relação ao ensino de Libras, em especial, quanto ao aspecto do processo de uma educação inclusiva para professores surdos, o que justifica a relevância da pesquisa.

É importante salientar que, ao buscar por subsídios para a definição do tema deste estudo, um dos aspectos considerados foi a pequena quantidade de produções nos últimos anos (2015–2020) sobre a temática investigada, sendo que a uma boa parte está voltada para o atendimento do aluno surdo por docentes regulares e não por professores surdos, fazendo com que esse material se configure como uma ferramenta auxiliar para a construção e compartilhamento de conhecimento científico no meio acadêmico.

Ademais, estudos dessa natureza ratificam o entendimento quanto à extrema importância de o docente contribuir na prática sobre como ocorre a aquisição da linguagem na surdez, criando-se uma relação entre a educação inclusiva e os pressupostos do bilinguismo e, com isso, desenvolver um ensino para surdos balizado em sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Diante disso, foram escolhidos, como participantes da pesquisa, os professores surdos localizados dentro do cenário estadual de escolas que contassem com tais profissionais em seu quadro docente, resultando na escolha das seguintes instituições: Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo Escola Estadual Plena Bilíngue de Surdos Prof.^a Arlete Pereira Migueletti de Cuiabá (MT); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, campus Pontes e Lacerda, localizado na cidade de Pontes e Lacerda (MT) e Escola Estadual 13 de Maio, localizada em Tangará da Serra (MT).

Assim, esta dissertação foi dividida nos seguintes tópicos: a introdução, seguida de quatro seções, as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas. Na Seção 2 – *Panorama Histórico: da exclusão à inclusão escolar e profissional*, foram apresentadas as fundamentações teóricas sobre os descritores: surdez, Libras, educação especial, educação inclusiva, formação docente e educação bilíngue, buscando compreender e destacar os principais aspectos dentro do contexto histórico–sócio–cultural que emergem da trajetória escolar dos participantes da pesquisa.

Em seguida, na Seção 3 – *Metodologia*, mostram-se as estratégias metodológicas adotadas para o desenvolvimento da investigação, com atenção, inclusive, aos cuidados éticos. Assim, foram apresentados a caracterização do tipo de

pesquisa, o local, os participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos que pautaram a escolha dos critérios e o tipo de análise realizada.

Na sequência, tem-se a Seção 4, na qual se explica a proposta do *Produto Educacional*, pensada e elaborada para auxiliar os docentes a apreenderem sobre a educação especial e inclusiva como um recurso auxiliar na prática da formação continuada docente. Nessa seção, são descritas as etapas que compuseram a criação do produto, as videoaulas definidas, as questões implementadas para avaliação e debate sobre a temática das videoaulas, entre outros elementos pertinentes ao produto educacional proposto (Apêndice C).

Na Seção 5 – *Resultados esperados e alcançados*, construiu-se uma discussão sobre o conteúdo explanado, o que se buscou alcançar com a pesquisa e os resultados advindos dos questionários aplicados após as videoaulas aos participantes, no intuito de indicar, com a finalização da pesquisa, como se deu a proposta apresentada, seus pontos fortes e a possibilidade de melhorias e acréscimos.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, elencando as principais conclusões alcançadas, os aspectos relevantes que surgiram no decorrer da pesquisa e a ratificação sobre a importância e a necessidade de contínuas atividades e pesquisas dentro da área aqui tratada.

SEÇÃO 2 – PANORAMA HISTÓRICO: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

Nesta seção, apresentam-se as bases teóricas que fundamentaram os assuntos abordados para o delineamento e desenvolvimento desta pesquisa. Aqui, prioriza-se ainda o estudo a partir do contexto histórico e sociocultural para compreensão quanto à trajetória escolar dos docentes surdos — participantes da pesquisa.

2.1 Breve história da surdez no mundo

Partindo de um contexto amplo, tem-se a exclusão social de pessoas com deficiências ou com alguma necessidade especial como algo tão antigo quanto à socialização do homem (MACIEL, 2000). De acordo com Miranda, a história da educação de surdos é marcada por lutas, mortes e perseguições por um período longo em sua história:

Ao pesquisarmos a trajetória da comunidade surda espalhada pelo mundo, verificamos o quanto os surdos sofreram segregação, perseguição, exclusão e em alguns lugares perderam o direito de viver. Simplesmente por serem diferentes da maioria (normal/ouvinte). (MIRANDA, s.d., [on-line]).

Diante do exposto, importante se faz retomar a história da educação dos surdos para compreender sua trajetória no mundo e os reflexos ainda presentes em algumas circunstâncias.

Desde a Antiguidade, a sociedade acreditava que os surdos não eram seres humanos competentes, pois se comunicavam diferentemente dos ouvintes. De acordo com Quadros (2006), naquela época, poucos eram os conhecimentos na área das pessoas com deficiência, de forma que esses indivíduos eram excluídos da sociedade e considerados como não humanos. O fato de os surdos possuírem uma linguagem igual à dos ouvintes levava ainda a um estranhamento de como eles conseguiam aprender, pois se desconhecia que as informações linguísticas dessas pessoas poderiam ser captadas pela visão em casos da falta de audição.

Os registros indicam que, somente a partir do século XVI, surgiram os primeiros profissionais da educação preocupados com as diversidades apresentadas pela comunidade surda, imbuídos nas premissas de liberdade para que os surdos se comunicassem por meio da língua de sinais, sua língua natural (STROBEL, 2006).

De acordo com Carvalho (2007), merece destaque algumas informações e situações voltadas à população surda registradas no período antigo, quais sejam: (i) no antigo Egito, as pessoas surdas atuavam como mediadoras junto aos deuses e eram, por conseguinte, temidas e respeitadas; (ii) na nação hebreia, no Pentateuco, a Lei Hebraica faz referência aos surdos e cegos, sendo protegidos e tidos como cidadãos; (iii) os chineses lançavam as crianças surdas ao mar; (iv) os gauleses sacrificavam as crianças surdas aos seus deuses; (v) na Grécia, os surdos eram categorizados como incapazes e tal pensamento advinha de Aristóteles, o qual ensinava que os surdos, por não terem linguagem, seriam incapazes de raciocinar; (vi) em Esparta, jogavam os recém-nascidos surdos do alto dos rochedos¹; (vii) para os Romanos, os surdos eram imperfeitos e, por isso, não tinham direito à cidadania; (viii) em Constantinopla, os surdos eram tratados segundo os mesmos princípios dos Romanos e (ix) a Igreja da Idade Média acreditava que os surdos não tinham salvação.

Assim, é possível verificar que, no período antigo, as palavras expressas pelos grandes pensadores e filósofos eram relevantes para definição de padrões da sociedade. De acordo com Geraldi (1997, p. 86), o conhecimento dos filósofos era proveniente da mente, de modo que o pensamento era tido como um produto de uma mente inquieta, que refletia sobre o andamento da sociedade onde vivia. Diante disso, sua formulação “se caracteriza ou se identifica pelo fato de ser um produtor de conhecimentos, produtor de um saber, de uma reflexão.”

Para Moura et al. (1997), Aristóteles foi um forte precursor da época, visto que considerava a linguagem como um traço definidor da condição humana. No entanto, a exclusão social praticada fez com que muitos sujeitos surdos fossem abandonados ou sacrificados por serem considerados pessoas castigadas e amaldiçoadas pelos deuses (GOLDFELD, 2002). Ainda de acordo com os estudos de Goldfeld (2002), as

¹ Miranda (s.d., on-line) é Pedagogo com especialização em neuropsicopedagogia e em educação especial. De acordo com ele Sêneca afirmava: “Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos afogamo-los, não devido ao ódio, mas a razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis”.

ideias e as concepções sobre o desenvolvimento humano produzido por Aristóteles continuaram a repercutir nos tempos romanos.

Assim, ainda que em Roma tivesse iniciado outra fase de pensamento, na qual o homem tinha o direito de viver e de se organizar em sociedade, produzindo seu próprio trabalho, essa organização social visava à perfeição física. Assim, a deficiência era exposta, e os surdos que não atendiam a esses padrões normativos eram considerados pessoas sem direitos, pois a linguagem da época estava diretamente relacionada à utilização da língua oral (CARVALHO, 2007).

Assim, nesse período — Antiguidade Romana —, a construção de sentidos sobre o que é surdez ainda era desconhecida e, por conseguinte, a produção da fala continuava voltada para a oralidade e não à constituição do sujeito.

Durante a Idade Média, começaram a introduzir algumas mudanças. Ainda que os surdos fossem proibidos pela igreja de receber comunhão, pois eram considerados incapazes de se confessar e de se casarem, verifica-se que, no final da Idade Média (século XVII), em países como Espanha, França, Inglaterra e Alemanha, começaram a surgir os primeiros trabalhos na área da educação com crianças surdas como forma de integrá-las à sociedade (CARVALHO, 2007).

No entanto, apenas no século XVIII é que a educação especial — de surdos — começou a ganhar espaço utilizando a língua de sinais (PERLIN, 2002). Nesse contexto, vários pesquisadores começaram a se interessar pela educação de surdos, como Pedro Ponce de Leon (1520–1584), Pablo Bonet (1573–1633), J. Bulwer (1614–1684) e Abade Charle Michel de L'Épée (1712–1789).

De acordo com Strobel (2008), a partir de 1860, os educadores passaram a valorizar o ensino da língua oral para os surdos. Nesse momento, surgiu também a ideia defendida por alguns profissionais, que permanece até os dias atuais, de que a língua de sinais poderia ser prejudicial para a aprendizagem da língua oral.

O autor ainda aponta que, em 1880, houve, na França, o chamado *Congresso de Milão*, que tinha o intuito de reafirmar a necessidade da substituição da língua de sinais pela língua oral nacional, proibindo, assim, escolas e universidades de se utilizarem da língua de sinais como meio de comunicação, não considerando as questões linguísticas nem os avanços no campo da língua de sinais, discutindo apenas sobre a proibição da língua de sinais mediante a justificativa de que “[...] a fala era o privilégio do homem, o único e correto veículo de pensamento, a dádiva divina,

[...] a fala era a expressão da alma, como a alma era a expressão do pensamento vivo” (STROBEL, 2009, p. 50).

Já no começo do século XX, a ciência despontou para a questão relacionada à surdez por meio dos estudos de Jean Itard (1774–1838), que tinha como objetivo a restauração da audição e ressaltava sobre a importância da língua oral para o surdo. Esse movimento retrocedia à antiguidade e retomava o foco da educação de surdos para a busca da cura da surdez (GOLDFELD, 2002).

Nesse sentido, Perlin (2002) e Carvalho (2007) apontam que o uso da língua de sinais foi proibido e, por conseguinte, impôs-se o método oralista, de forma que, nesse período — do final do século XIX e grande parte do século XX —, os surdos ficaram proibidos de se comunicarem por meio da gestualidade, enquanto a ciência buscava curar a surdez na contramão do momento, visto que, nesse ínterim, os surdos passavam por um processo de reconstrução de sua identidade de sujeitos capazes e providos de língua, e não mais de deficientes incapazes.

Depois de quase um século de proibição, a língua de sinais começou de novo a ganhar a atenção dos professores de surdos, que acabaram desenvolvendo outras filosofias para o atendimento desse aluno, a partir das pesquisas realizadas na Europa e na América do Norte sobre o ensino dos surdos.

A partir do breve histórico apresentado, pôde-se perceber que esses precursores foram de grande importância no desenvolvimento da educação de surdos, uma vez que puderam perceber que os surdos eram seres humanos com uma língua própria, diferente da utilizada pela maioria.

Destaca-se ainda que a língua de sinais não é universal, pois cada país possui a sua. No Brasil, para além das premissas emanadas da Constituição Federal de 1988 (CF/88), temos a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida pela Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda (BRASIL, 2002).

No entanto, antes de adentrar na análise da referida normativa e na contextualização da língua de sinais nacional, apresentam-se a trajetória, desde o surgimento das línguas de sinais até à Libras, e as principais concepções e nuances, que auxiliaram na melhor compreensão do contexto em estudo para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

2.2 Do surgimento e da valorização das línguas de sinais à Libras

A língua de sinais francesa, desenvolvida a partir do método desenvolvido pelo abade L'Épée, teve grande importância na consolidação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma vez que ela foi criada com base no método desenvolvido pelos franceses no século XVIII, século que marca o início de dispositivos voltados para uma educação especial. Isso ocorreu em 1855, com a chegada de um pioneiro, o professor surdo francês Ernest Huet, que, a convite do imperador Dom Pedro II, veio ao Brasil para auxiliar na fundação da primeira escola de surdos do país, inaugurada em 26 de setembro de 1857. Essa escola ainda existe, sendo atualmente conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (STROBEL, 2008).

Segundo os estudos de Mazzota (2001), inicialmente, o INES se chamava Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Seus primeiros alunos foram dois surdos, até que, em 1856, com um número expressivo de alunos, a escola passou a ocupar todo o prédio. O instituto foi comandado por Ernest Huet nos primeiros cinco anos de existência e, em 1861, ele se afastou por motivos pessoais, cuja direção passou a ser realizada por um não surdo (STROBEL, 2008).

Após o Congresso de Milão, o INES sofreu as influências das decisões tomadas, que proibia os alunos surdos de usarem a língua de sinais em sala de aula. Sobre as decisões do Congresso, Perlin e Strobel (2006, p. 8) acrescentaram que:

A proibição da língua de sinais por mais de 100 anos sempre esteve viva nas mentes dos povos surdos até hoje, no entanto, agora o desafio para o povo surdo é construir uma nova história cultural, com o reconhecimento e o respeito das diferenças, valorização de sua língua, a emancipação dos sujeitos surdos.

O método oralista utilizado nas escolas até então — década de 1960 — apontava a insatisfação no desenvolvimento escolar dos surdos. Dessa forma, iniciaram-se as novas propostas pedagógicas educacionais voltadas às pessoas surdas e a tendência, que ganhou impulso nos anos 70, chamada comunicação total (LACERDA, 1998).

A comunicação total considerava as características da pessoa com surdez utilizando todos os recursos possíveis para comunicação a fim de potencializar as interações sociais a partir das áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos. Essa forma de comunicação se caracterizava pela linguagem visual, pelos textos orais

e escritos bem como pelas interações sociais. No entanto, de acordo com Damázio (2007), esses métodos pareciam não possibilitar o desenvolvimento satisfatório, e esses alunos continuavam segregados, permanecendo agrupados pela deficiência, marginalizados e excluídos do contexto maior da sociedade.

Em 1987, foi fundada, no Rio de Janeiro, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Essa federação teve grande importância na luta e conquista pelos direitos linguísticos dos surdos. Nesse cenário, estudos e pesquisas sobre línguas de sinais tornaram-se cada vez mais estruturados e, com eles, surgiram também alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngue (LACERDA, 1998).

O ano de 1988 foi marcado com a promulgação da Constituição Federal — Constituição Cidadã. Nessa perspectiva constitucionalista, a educação, conforme ensina Celso de Mello (1996, p. 533), tem o objetivo de promover uma formação voltada ao desenvolvimento das habilidades e competências do educando, assim: “O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; (b) prepará-lo para o exercício da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático.”

Verifica-se, pois, que a educação se mostrou como elemento constitucional essencial para a formação do homem e, para além disso, deve alcançar aqueles que mais dela precisam para sua transformação social, no presente caso, as pessoas surdas.

Sobre a abordagem educacional adotada por meio do bilinguismo, é importante destacar que sua adoção, no início dos anos 2000, visava capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte (DAMÁZIO, 2007). No que tange à contribuição para a expansão do uso da língua de sinais, em 2002, formaram-se agentes multiplicadores de todo o Brasil para o ensino da Libras, com o curso denominado *Libras em Contexto*, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Diante dessa circunstância, a língua de sinais no Brasil foi reconhecida como meio de comunicação e expressão dos surdos em 2002, pela Lei n.º 10.436/2002. Essa lei foi posteriormente regulamentada pelo Decreto n.º 5.626, em 22 de dezembro de 2005, que trata com maior profundidade da educação de surdos em todos os níveis

de ensino e da formação de professores bilíngues, dos instrutores surdos e dos intérpretes de Libras.

Contudo, articular as temáticas educacionais e a Lei n.º 10.436/2002, para além de uma tarefa de suma importância, em que a sociedade e o sistema escolar buscam meios de garantir a todos o cumprimento dos seus direitos e deveres previstos constitucionalmente, demanda maior reflexão sobre a prática educativa aplicada atualmente para promover uma educação de qualidade em diversos contextos, visto que a escola é o local propício para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com surdez e à demanda crescente no nosso país (QUADROS, 1997).

2.3 Aspectos da educação especial e da educação inclusiva

Observa-se o aumento dos alunos com deficiência nas escolas comuns, mas ainda convém lembrar que nem sempre foi assim (MEC, 2006). É importante compreender a história da educação no Brasil desses estudantes para que, acima de tudo, possamos ter uma visão mais ampla sobre os caminhos percorridos em suas trajetórias escolares.

A educação desses alunos, que antes era pautada no modelo de atendimento segregado e assistencialista, passa, nas últimas décadas, a se voltar para uma educação inclusiva. Na metade da década de 1990, essa proposta ganhou um olhar diferenciado a partir da Declaração de Salamanca (1994), que será tratada mais adiante.

No que se refere à educação especial e educação inclusiva, importante se faz destacar que, para fins deste estudo, trata-se de conceituações distintas, que se entrelaçam. Assim, compreende-se a educação especial na forma definida pelo artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como: “[...] 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, 1996).

Diante dessa conceituação, destaca-se ainda que os objetivos da educação especial são os mesmos da educação em geral, diferindo, essencialmente, no modo de atendimento ao educando, que deve ocorrer respeitando as diferenças individuais do aluno.

Já a educação inclusiva pode ser entendida como aquela que promove formas de o conhecimento ser disponibilizado ao alcance de todas as pessoas, independentemente de classe social, cor, raça, comunidade, capacidade física, intelectual e emocional. Trata-se de ensinar a partir de um pensamento do e no coletivo, abarcando todos os indivíduos, incluídos aqueles com necessidades especiais.

Assim, aplicar uma educação inclusiva também perpassa pela educação especial, uma vez que respeita as diversidades culturais (indígenas, quilombolas etc.), as necessidades especiais do aluno, como surdos e mudos, visando garantir o atendimento das necessidades de todo e qualquer aluno em sala de aula regular, promovendo um ensino e aprendizagem significativo e que leve ao desenvolvimento individual de todos os educandos.

Conforme já apontado, o século XVIII foi um período importante para a história da educação especial, pois advém desse período as primeiras explicações médicas sobre as deficiências até então conhecidas e que levaram à progressão dos estudos. No início do século XX, a sociedade brasileira passou a se interessar pelo atendimento de pessoas com deficiências.

Para Aranha (2000), à pessoa com deficiência daquela época — século XX — foi instituído o caráter assistencialista, ou seja, os primeiros passos da educação especial se caracterizaram como prática social caridosa. Assim, a imagem das pessoas com deficiências era compreendida como aquela que tinha necessidade e dependência, vivendo à margem da caridade das pessoas.

Além disso, o autor ainda aponta que o número de pessoas com certas deficiências foi crescendo, e a falta de conhecimento da sociedade para lidar com esse público tornou-se um problema social (ARANHA, 2005). Na década de 1950, em diversos países, de maneira gradual, foram criadas as primeiras escolas especializadas e as classes comuns, sendo que estas últimas reproduziram um atendimento de integração aos alunos com deficiência de modo apenas assistencialista (AMARAL, 1997).

Ainda segundo Amaral (1997), na década de 1970, com o surgimento das propostas de integração, considerou-se esse fato como um expressivo avanço, pois as áreas da Psicologia e Pedagogia passaram a demonstrar as possibilidades educacionais desses alunos.

De acordo com Amaral (1997), naquele período, havia o predomínio de uma atitude que concebia a educação como uma forma de reabilitação desse grupo, mas que, para além desse viés, carregava uma perspectiva negativa por parte dos sistemas educacionais ao não ofertarem condições mínimas necessárias para que aqueles alunos alcançassem sucesso quando inseridos dentro da escola regular.

Com o tempo, percebeu-se que as pessoas com deficiência poderiam estar em ambientes comuns a toda população, ou seja, não precisavam estar restritas apenas ao ambiente familiar e às instituições especializadas. A convicção de que as pessoas com deficiência poderiam trabalhar e ter oportunidade e voz ativa perante a sociedade também se fortaleceu. Essa percepção ficou refletida nas expansões de leis e de decretos sob variados temas, principalmente nas décadas de 1980 e 1990 (ARANHA, 1995, p. 68).

Na década de 1980, no Brasil, a proposta de inclusão deixou de ser apenas de integração e passou a determinar aos sistemas educacionais a responsabilidade de criar condições de promover a educação de qualidade a esse público, com adequações que atendessem às Necessidades Educacionais Específicas (NEE) dos estudantes com deficiências (REIS; ROSS, 2008).

No ano de 1990, durante a Conferência de Jomtien, na Tailândia, um importante documento foi organizado e publicado, a *Declaração Mundial de Educação para Todos*. A edição desse documento pautava-se na necessidade de se intensificar os feitos em prol do acesso à educação a todas as pessoas, tendo como objetivo central uma educação voltada para o processo de ensino e aprendizagem, cujos valores, habilidades e atitudes fossem respeitados e aproveitados, tendo em vista a importância da universalização do acesso à educação para todos.

Já em 1994, de acordo com a Declaração de Salamanca (p. 5): “Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva.”

De acordo com a referida declaração, tem-se que a educação inclusiva se mostra como “[...] o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas.” Um dos alertas significativos do documento refere-se ao indicativo de que as crianças só devem ser encaminhadas para escolas e/ou salas especiais, nos casos “[...] infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam

requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.” (SALAMANCA, 1994, p. 5).

A Declaração de Salamanca fundamentou, na perspectiva da educação inclusiva, que as diferenças humanas eram normais e que a aprendizagem deveria se adaptar às necessidades das crianças. Para tanto, o objetivo dessa declaração foi demonstrar a necessidade de que o ensino da criança com deficiência fosse realizado dentro do sistema regular de ensino. Compreendeu-se, com esse documento, que era primordial incentivar a inclusão de todos os alunos na rede regular de ensino, especialmente os com deficiência, de forma que a escola atendesse às especificidades de cada um.

Nesse sentido, de acordo com Leme (2011), a partir desse cenário voltado para uma prática inclusiva, houve uma particularização do ensino, momento em que foram enfatizados o direito, a educação e os diferentes atendimentos, considerando as especificidades, os interesses, as habilidades e as necessidades de aprendizagem de cada estudante.

Posteriormente, no ano de 1988, no Brasil, a Constituição Federal trouxe o amparo legal para que as pessoas com necessidades especiais pudessem consolidar seu espaço dentro da sociedade. A Constituição estabelece, em seu artigo 208, inciso III, o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino, buscando a plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se de garantir, pois, o direito à educação comum a todas as pessoas, por meio de uma prática educacional inclusiva em escola de ensino regular.

Em 2008, mediante a implantação da Política Nacional de Educação Especial, também foram regulamentadas: “[...] a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 2008, p. 7)

Assim, no que tange à melhoria e à efetivação da educação inclusiva, também é importante ressaltar que outras normativas buscaram assegurar esses direitos. A exemplo do artigo 58 da LDB/96, já citado, verifica-se a determinação quanto ao papel do Estado de garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e de definir a forma de atendimento, oferta, acesso, dentre outros.

Lima e Neta (2017) destacaram que, por meio da Lei n.º 9.394/1996, ocorreu a consolidação da legislação da educação inclusiva no Brasil. Para esses autores, essa lei favoreceu a criação de outros documentos que fortaleceram a educação inclusiva no cenário educacional brasileiro, dentre os quais:

- as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), que orientam sobre a responsabilidade e a organização das escolas no atendimento aos alunos com necessidades educativas específicas;
- o Plano Nacional de Educação (2003), que forneceu metas para as matrículas na educação especial;
- a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), que propôs mudança de valores, atitudes e práticas educacionais para atender a todos os estudantes sem nenhum tipo de discriminação, assegurando uma educação de qualidade para todos.

É importante ainda trazer a perspectiva de Glat (2007, p. 16) sobre a educação inclusiva, ao afirmar que se refere a “[...] um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.”

Isso implica dizer que se trata de um formato pautado em uma cultura escolar inovadora, que entende a escola como um espaço voltado ao desenvolvimento de todos os alunos, por meio de práticas educativas que alcancem a todos, independentemente das condições desses discentes ou de suas vivências educacionais anteriores dentro do processo de escolarização.

Assim, conforme sinalizado por Glat (2007, p. 16), “Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, a rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que em nada interferem.”, pois somente se alcança uma inclusão escolar efetiva se, para além do ingresso do aluno surdo, a escola ofertar meios de levar à permanência desse aluno, com aproveitamento e aprendizado significativo.

Ademais, a escola deve ainda, nos dizeres de Glat (2007, p. 16):

[...] realimentar sua estrutura, organização, seu projeto-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem

como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

Com isso, adentra-se em um momento em que a educação especial não pode mais ser apreendida como um modelo educacional especializado e à parte, bem como urge a necessidade de compreender e atuar de forma que, por meio da educação especial, com a efetiva inclusão escolar, as escolas estejam preparadas e contem com um arcabouço de metodologias, recursos e saberes — materiais pedagógicos e humanos — que as possibilitem atender à diversidade de seu alunado.

Assim, o objetivo da educação inclusiva é garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades especiais em todos os níveis e modalidades da educação. Sendo assim, uma escola inclusiva é aquela que possibilita a criança, independentemente de sua cor, religião, classe social ou deficiência (figura 1), frequentar o ensino regular, cabendo uma reestruturação curricular para que todos possam participar das suas atividades cotidianas, respeitando cada particularidade.

Figura 1 - Imagem representativa da diversidade na educação inclusiva



Fonte: ilustração de Caio Ogam (PAULA, 2007, on-line).

Ao se buscar suporte nos ensinamentos de Freire (2015), é possível conceber ainda que a formação docente deve ser sempre pautada na articulação entre teoria e

prática, o que, quando se trata de educação especial e/ou educação inclusiva, requer maior atenção.

Nesse sentido, corrobora-se com o entendimento de Freire (2015, p. 24, grifo nosso) de que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando ‘blá-blá-blá’ e a prática, ativismo”, de forma que, para que essa reflexão possa potencializar as premissas de uma docência inclusiva, necessário se faz refletir sobre todo o contexto sócio-histórico que envolve tal prática desde o seu surgimento até os dias atuais.

Desse modo, outra normativa em destaque ingressou no cenário brasileiro em 30 setembro de 2020, quando o governo federal, por meio de uma nova Política Nacional de Educação Especial, colocou em debate o novo Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que substitui o Plano Nacional de Educação Especial de 2008. O Decreto n.º 10.502/2020 “institui a política nacional da educação especial, equitativa e inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” (BRASIL, 2020) e tem como objetivo trazer uma visão de como os serviços de apoio são oferecidos em escolas regulares inclusivas em nosso país.

É importante destacar que o referido decreto se encontra com sua aplicação suspensa por força de decisão do Supremo Tribunal Federal, o que ratifica a importância de refletirmos sobre alguns pontos da norma em questão.

Diante dessa nova normativa, abrem-se muitas discussões acerca de suas diretrizes, levando às manifestações de profissionais da área da educação sobre a sua aplicabilidade. A título de exemplo, toma-se o artigo 3º, inciso VI, que apresenta a “participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada” (BRASIL, 2020), indicando, dessa forma, que a família contará com uma equipe multidisciplinar para orientá-la no processo de decisão de escolha, o que não tem sido identificado.

A suspensão anunciada do decreto busca verificar que tal dispositivo internalizou, em seu ordenamento constitucional, o compromisso com a educação inclusiva, que agrega e acolhe as pessoas com deficiência na rede básica de ensino, ao invés de segregá-las em grupos apartados da própria comunidade.

Nesse sentido, o Supremo Tribunal Federal alegou que o processo de inclusão é resultante de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência, visando encontrar meios de inseri-las no contexto da

comunidade. E, por isso, o texto legal deve refletir esse entendimento sem qualquer dúvida sobre a sua aplicabilidade.

Outro aspecto de discussão está no Capítulo VII, no item III, que, ao definir critérios aos estudantes, dispõe:

Definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas, de modo a proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível, com vistas à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

Nesse sentido, são imputados critérios ou pré-requisitos para que os educandos possam estar em uma escola inclusiva, ou seja, eles não se tornam beneficiários desse espaço de direito se não se adequar a este. Dessa forma, as crianças, jovens e adultos serão redirecionados a espaços adequados especializados, fugindo à intencionalidade da inclusão.

No entanto, para além da necessidade de adequar as atuais práticas de modo a alcançar uma educação inclusiva, fazem-se necessários novos processos formativos docentes, uma vez que as formações dos professores generalistas não conseguem dar conta da complexidade do uso da língua de sinais. Com isso, os alunos acabam ficando à mercê de um ensino que apenas garante a sua permanência na sala de aula e de atendimentos em salas de recursos, mais como forma de terapia do que como prática educativa.

Diante das discussões levantadas e de tantas outras que urgem serem debatidas sobre a educação inclusiva, muitos são os desafios no âmbito educacional. Portanto, defender a ideia de que, no Brasil, essas medidas de educação inclusiva ocorrem amparadas em lei seria uma atitude precipitada, pois a efetivação da educação inclusiva ainda requer inúmeras mudanças em suas práticas cotidianas, que vão além das teorias e leis, para que realmente aconteça no cotidiano das escolas.

Dessa forma, concorda-se com Pacheco (2016) quando ele diz que serão necessárias várias mudanças dentro da escola para que haja efetivamente a inclusão das pessoas com deficiências, oportunizando metodologias de ensino que atenda às particularidades de cada aluno.

2.4 Surdos em formação docente inicial e continuada

Sobre um dos marcos centrais relacionados à necessidade de preparar docentes para atuarem com a diversidade que se apresenta em sala de aula, ressalta-se a Declaração de Salamanca (1994, p. 11), que solicitou aos governos encontrarem formas de “[...] assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os eventos de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para receber as necessidades educacionais especiais nas escolas”.

Esse pensamento visa que todos os profissionais de ensino devem ser capacitados para a inclusão. Sobre a temática da educação inclusiva e preparação da equipe educacional, González (2002) sinaliza que, com a preparação desses profissionais, para promoverem uma efetiva educação inclusiva, torna-se possível que eles estabeleçam um ambiente educacional adequado ao propósito de um processo de ensino e aprendizagem que respeita as diferenças, potencializa as habilidades dos educandos e incentiva a confluência de todos por meio da proposta inclusiva de atuação.

No entanto, para que isso ocorra, necessário se faz preparar os profissionais de educação mediante uma formação continuada que os municie com novas práticas e posturas, de modo a perceber e atuar considerando as diferenças e especificidades de todos os alunos em classe. Essa formação deve estar voltada a permitir que o profissional não só aceite e utilize as características e potencialidades dos seus alunos, mas que, para além de orientá-los em um ambiente inclusivo, permita que esses a reflitam sobre a inclusão escolar e social.

Ainda que a busca por um ensino de qualidade na educação superior já seja algo muito discutido e fundamental em todas as áreas universitárias, a temática da educação inclusiva, nesse âmbito, tem feito surgir várias pesquisas, que procuram ajudar a solucionar os problemas encontrados envolvendo estudantes com necessidades especiais no espaço acadêmico.

O entendimento de Bisol et al. (2010) colabora com a temática debatida, uma vez que, segundo os autores, o ambiente da universidade mostra-se como um dos mais complexos e desafiadores aos jovens. De acordo com eles, para que esses novos acadêmicos consigam enfrentar as dificuldades e assimilar os novos saberes:

[...] eles precisam contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos. (BISOL et al., 2010, p. 152).

Dessa forma, é importante conhecer a trajetória dos alunos surdos, pois apenas seu egresso do curso superior não é garantia de que esse estudante teve um aprendizado de qualidade. Há a necessidade de oferecer condições e permanência desse discente no meio social para que haja a efetivação da aquisição dos conhecimentos.

Outro fator alarmante indicado por Alves (2015) refere-se aos indicativos de que as pesquisas apontam que a entrada do aluno surdo no ensino regular tem sido tardio e mesmo o ingresso não garante a esse estudante uma educação bilíngue. Assim, destaca Alves (2015, p. 38) que os alunos surdos “Seguem na escola formal sem conhecer a língua de sinais em tempo adequado e crescem sem ter conhecimento de sua língua natural.”

Na pesquisa de Alves (2015, p. 38), outro dado relevante encontrado refere-se ao fato de que os discentes surdos investigados sinalizaram quanto a inexistência da Língua de Sinais em seu processo formativo e apontaram que: “Mesmo com a presença do intérprete na sala de aula, os colegas e os professores não reconhecem o status linguístico da Língua Brasileira de Sinais.”

Assim, a partir de Alves (2015), é possível conceber que uma boa parte dos surdos não tem acesso à educação bilíngue, dessa forma, ao adentrarem no contexto universitário, eles enfrentam maiores dificuldades em sua comunicação, de forma que a adequação do currículo e das práticas pedagógicas se mostram importantes para vencer os desafios encontrados no processo de aquisição desses estudantes.

Já Cunha (2017, p. 824), ao falar do ensino universitário, destaca que: “A educação superior tem compromisso com a maioria da população que a sustenta e o conhecimento que produz deve ter o compromisso social como referente, além da realização pessoal do educando”.

A partir do indicado pelos autores supracitados, é possível depreender que o espaço universitário é voltado para ouvintes, em que conhecer a história do estudante surdo e/ou contribuir com o sucesso da trajetória desse aluno não é visto como algo imprescindível. Para além desse cenário, que não vislumbra a essencialidade da temática, Alves (2015) ainda enfatiza que, dentre os inúmeros desafios encontrados

pelos alunos surdos, a prática pedagógica “de ouvintes para ouvintes ou de ouvintes para surdos que não conhecem as especificidades do indivíduo surdo” mostra-se frequente e urge quanto à necessidade de ser revista, buscando dar efetividade a uma educação igualitária.

Para o autor, resta evidenciado que “Alguns professores seguem tentando “adaptar” a aula, mas desistem, afirmando que não possuem formação para “trabalhar” com esses alunos.” E, com isso, a educação voltada ao surdo continua à margem daquilo que é de direito dele (ALVES, 2015, p. 38)

Rossi (2014, p. 66) relata que, quase uma década após a publicação do Decreto n.º 5.626/2005, “[...] há cursos em que estes não contam nem com a presença do intérprete de Libras, em decorrência de diferentes motivos”. Nesse sentido, repensar a educação de surdo no contexto acadêmico é essencial, considerando ainda que, nesse ambiente, prevalece a língua portuguesa, o que enfatiza o rompimento da Libras por diversos fatores e ângulos.

Diante desse cenário, ainda que várias sejam as políticas linguísticas voltadas para uma educação inclusiva das pessoas surdas, faltam políticas educacionais que efetivem esses processos. O decreto supracitado (n.º 5.626/2005), há 15 anos, já apontava sobre os profissionais: intérprete de língua de sinais, instrutor de língua de sinais, o professor bilíngue e o professor de português como segunda língua para o aluno surdo. Quinze anos depois, a problemática ainda continua, pois a formação inicial desses profissionais ainda anda na contramão da sua construção e, mesmo que a relevância de sua atuação nas escolas seja urgente, ainda não existe um processo formativo voltado para atendê-los (MOURA et al., 2020).

Portanto, é preciso fazer uma reflexão acerca da inclusão dos surdos quanto aos seus direitos, rompendo barreiras motivadas pela falta de conhecimento sobre o processo inclusivo. Uma das contribuições nesse processo é o professor de ensino superior criar métodos e estratégias que difundam no sujeito surdo a sua característica linguística, contribuindo com a socialização dos estudantes no contexto universitário (MOURA et al., 2020).

Em que pese muitos cursos de formação continuada estarem surgindo no Brasil desde a década de 1980, de acordo com Gatti (2008), esse crescente, que é motivado pelas exigências impostas pelo atual contexto sócio-histórico, em face da emergência da sociedade contemporânea, tem encontrado vários desafios e dificuldades

impetrados ao ensino e aos currículos no sistema de ensino voltado ao acolhimento e à prática inclusiva.

Sobre os desafios e as dificuldades nesse cenário, vale destacar quanto à necessidade de promover processos educativos que possibilitem efetivamente a interação crítica e criativa desses sujeitos singulares, pautado em uma prática que ultrapassa a transmissão e a assimilação disciplinar de conceitos e de comportamentos estereotipados (FÁVERO, 2009).

Outro desafio destacado pelo autor refere-se à necessidade de assegurar um currículo escolar acessível a esses alunos, mediante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que respeitem e atendam aos seus percursos de aprendizagem, de forma que o maior desafio do docente é construir um espaço escolar onde a diferença possa “existir” (FÁVERO, 2009).

Assim, uma maneira de vencer esses desafios e de superar dificuldades encontradas na sala de aula por docentes, em sua atuação cotidiana, deve ser um dos preceitos da formação dos professores surdos, possibilitando realizar uma maior correlação entre teoria e prática educativa (MARTINS, 2011).

Nesse sentido, compreende-se que um processo de ensino integrado e omnilateral mostra-se importante quando se trata da formação docente, pois contribui para que o professor compreenda o seu papel de educador. Esse sistema de ensino pode ser observado naqueles que são ofertados pelos Institutos Federais (IFs) e que buscam não só formar profissionais críticos e habilitados, mas prepará-los para as mais variadas possibilidades da vida. Trata-se de uma prática balizada em uma educação articulada ao trabalho, à ciência e à cultura, que busca formar o educando em sua “integralidade física, mental, científica, política e cidadã, mediante um ensino público, gratuito, laico e unitário” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 19).

Assim, esse modelo, em que se tem a junção do saber pautado em princípios voltados para as técnicas de produção (SAVIANI, 2007) com a perspectiva de uma formação integral, omnilateral, em que o indivíduo tem trabalhado todo o seu potencial de atuação sobre a realidade na qual está inserido (VIEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016), representa o que os IFs têm se proposto a desenvolver dentro do modelo de Ensino Médio Integrado (EMI).

Referido método mostra-se ideal para o alcance de uma formação docente do professor surdo contemporânea e, por conseguinte, de uma formação de discentes os quais possam atuar e transformar sua realidade social, tornando-se mais críticos,

autônomos e reflexivos sobre o mundo e a respeito do papel e lugar que ocupam, visando a uma sociedade mais justa, humanizada e inclusiva.

Outro fator relevante a ser considerado quanto à atividade docente refere-se, de acordo com o ideário freireano, ao fato de se tratar de uma atividade reflexiva, uma vez que, em sua essência, necessita do pensamento reflexivo dos professores para que sua prática seja significativa. Para Freire (2001), não há como desvincular a atividade docente da reflexiva. Nesse sentido, ainda que os ensinamentos de Freire estejam voltados à prática docente de forma geral, tais pensamentos também podem ser aplicados quando se discute o viés da formação do docente surdo.

Isso porque não há como conceber a formação docente como um processo engessado e técnico, pois necessário se faz refletir sobre a prática, enxergando o processo histórico evolutivo desta, pois só assim poderá implantar melhorias em sua atividade docente. Para ele “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]” (FREIRE, 2015, p. 40). Assim, de acordo com o autor, o docente deve estar atento ao modo como ele e o seu aluno realizam a leitura do mundo, pois, ao trabalhar com o educando, ele não pode:

[...] desconsiderar o seu saber de experiência feito. [...] a compreensão de sua presença no mundo. [...] Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. (FREIRE, 1996, p. 81).

Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000, p. 212) ainda afirmam que o docente deve estar preparado para atribuir “[...] à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.”, as três dimensões da prática docente.

Isso implica aduzir que o docente precisa (re)conhecer as dificuldades no processo de ensinar, de forma a redefinir suas metodologias, proporcionando que estas se tornem mais eficazes e alcancem um ensino significativo aos alunos, o que leva à necessidade de ampliar as concepções para a formação de docentes surdos, pois estes serão os que mais conseguirão compreender as necessidades dos alunos surdos.

Em que pese existência de pouquíssimas pesquisas voltadas para a formação do docente surdo², imperioso se faz destacar os estudos realizados por Quadros, em 2005, que buscou apontar algumas soluções para o processo de formação de docentes surdos.

A autora procurou compreender a realidade da formação dos docentes surdos no Brasil à época da pesquisa, mostrando uma dissonância da formação a partir das regiões, com variações entre o ensino médio e o doutorado, destacando, no entanto, a inexistência de formação específica em graduação para esses profissionais.

Quadros (2005) também destacou, em sua pesquisa, a necessidade de traçar “[...] um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.” ao abordar sobre o ensino da Língua de Sinais e da língua portuguesa.

Nesse sentido, salienta-se o estudo feito por Kraemer, Lopes e Zilio, *Formação docente e educação de surdos no Brasil: desafios para uma proposta educacional bilíngue* (2020), no qual as autoras apontaram, com base no *Plano Viver sem Limites*, implementado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a abertura do curso de Pedagogia – Licenciatura, na modalidade à distância.

O referido curso tem por objetivo, mediante a realização de parcerias com instituições de ensino superior que atuarão como polos de apoio presencial nas cinco regiões do Brasil, formar professores surdos e não surdos, sob o viés da educação bilíngue — Libras e língua portuguesa —, para atuarem na docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (KRAEMER; LOPES; ZILIO, 2020).

Tal proposta conta, atualmente, com 13 polos e teve, no ano de 2019, um total de 451 matrículas, dentre as quais 119 de surdos, destacando-se que, no caso do estado de Mato Grosso, não há registro de ingressantes, conforme quadro elaborado pelas autoras, reproduzido na imagem a seguir:

² No início da pesquisa de mestrado, ao realizar uma busca por estudos voltados sobre a formação de docentes surdos, não foram encontrados materiais de relevância científica, cujo viés abordasse a preparação do professor surdo dentro dos preceitos da educação inclusiva.

Figura 2 – Print do Quadro de matrículas em curso de Pedagogia – Licenciatura para surdos ofertada pelo INES em 2019

INSTITUIÇÕES	SURDOS	OUVINTES	TOTAL POR POLO
IFG	13	38	51
IFSC	2	16	18
INES	5	25	30
UEPA	15	14	29
UFAM	6	33	39
UFBA	14	14	28
UFC	22	18	40
UFGD	0	34	34
UFLA	9	49	58
UFPB	8	23	31
UFPR	6	22	28
UFRGS	10	21	31
UNIFESP	9	25	34
Totais	119	332	451

Fonte: Kraemer, Lopes e Zilio (2020, s.p.).

A situação em relação ao estado de Mato Grosso (ausência de matriculados) ratifica a importância de realizar pesquisas que registrem a situação vivenciada em nossa região como forma de divulgar os números regionais e contribuir com as pesquisas sobre a temática.

Não obstante, é importante destacar que, em 2014, a Universidade Federal do Mato Grosso implantou o curso de licenciatura em Letras–Libras, visando atender à necessidade da implantação de atividades que possam auxiliar a inclusão de pessoas surdas e ouvintes para além da sala de aula. Sua grade busca promover projetos de pesquisa e extensão, ofertando turmas semestrais de Libras em nível básico, intermediário e avançado, além de cursos de tradução e interpretação em Libras.

Assim, a necessidade da figura do docente surdo — quase como um especialista em deficiência auditiva — para atuar como professor de Libras e/ou professor bilíngue permitiria que os surdos passassem a integrar o processo de construção das metodologias teóricas e práticas das formações docentes e, com isso, novas oportunidades de inserção podem ser vislumbradas e contempladas, garantindo, dessa forma, uma efetiva educação inclusiva.

Nesse sentido, a educação bilíngue tem se mostrado também como um meio viável para a promoção de uma formação continuada desses docentes, o que será melhor abordado no tópico seguinte.

2.5 Educação bilíngue: uma nova proposta educacional para docentes surdos

Para exemplificar a educação bilíngue, definimos como a capacidade de uma pessoa compreender e falar duas línguas diferentes, o que, no ensino dos surdos, seria a língua brasileira de sinais como a primeira e o português como a segunda língua.

Tal entendimento coaduna com o pensamento de Quadros (1997), posto que a língua de sinais é uma língua materna adquirida de forma natural. Desse modo, as pessoas surdas possuem o direito de serem ensinadas na língua de sinais, e a proposta bilíngue busca alcançar esse direito.

Sobre a educação bilíngue, Stumpf (2009, p. 247) entende que ela não se configura apenas como uma “necessidade” para os estudantes que apresentam surdez, mas como um “direito”, considerando que a Língua de Sinais reflete diferentes culturas das comunidades cujos falantes são surdos.

No Brasil, a Lei n.º 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação dos surdos, porém destaca que ela não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, fazendo com que a segunda língua para o surdo seja o português, obrigatória na modalidade escrita.

A importância da existência de normativas é abordada por Tardif e Raymond (2000, p. 224) quando sinalizam que: “Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais por eles desempenhados remetem a normas que eles devem adotar em relação a essa ocupação.” Assim, para os autores, isso implica dizer que, para além das exigências formais sobre a qualificação desses profissionais:

Elas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Além disso, essas normas não são necessariamente formalizadas; muitas delas são informais e devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola, e com a experiência de trabalho. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 225).

Dentro dessa abordagem, mostra-se ainda mais urgente que o surdo aprenda a Libras primeiro, principalmente no âmbito familiar, para que, ao começar a frequentar a escola, o aprendizado do português na escrita seja mais fácil.

No entanto, na maioria das vezes, as crianças surdas nascem em famílias ouvintes. Além disso, os pais buscam alternativas para que elas aprendam a falar, incentivando a oralidade e excluindo, assim, a linguagem dos sinais, o que é desvantajoso, pois acabam aprendendo a língua de sinais tardiamente, o que prejudica o seu aprendizado como um todo.

Como afirma Skiliar (2012, p. 27), a criança surda tem o direito de se desenvolver em uma comunidade de pares e de criar estratégias de identificação no marco de um processo não fragmentado. Nesse sentido, Pereira (2004) tratou do fato de o princípio fundamental do bilinguismo ser a possibilidade de ofertar à criança um ambiente linguístico para que a comunicação estabelecida com ela se desse da forma mais natural possível, do mesmo modo como ocorre com a criança ouvinte pela modalidade oral, fazendo com que, assim, a criança surda tenha a possibilidade “[...] de adquirir a língua de sinais como primeira língua, não como uma língua ensinada, mas aprendida” (PEREIRA, 2004, p. 45).

Diante desse cenário, verifica-se que o bilinguismo começa a ganhar força no Brasil na década de 1990, mas a sua implantação nas escolas públicas ainda é fraca, apesar dos esforços das políticas educacionais. Segundo Santana (2007, p. 168), “a luta pelo bilinguismo, em algumas vezes, parece ser menos uma questão linguística e mais uma questão político-social”.

Sobre o bilinguismo, Sá (2012, p. 184) entende que deve estar balizado em uma percepção socioantropológica que entenda o surdo como um indivíduo diferente, com identidade própria e “[...] cuja comunidade manifesta aspectos culturais específicos, que desenvolveu uma língua natural segundo suas características, mas que historicamente [...]” tem sido impedida de exercer seus direitos sociais, principalmente o de usar uma língua diferente e de ser educado na sua língua natural.

Em razão do exposto, para que o direito a uma educação bilíngue ocorra de fato, é preciso mudanças na organização escolar, pois necessita contar com vários profissionais especializados para fazer as mediações, dentre os quais se destacam: professor ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), professor bilíngue, intérprete de Libras/português, fonoaudiólogo, entre outros.

De acordo com Fernandes (2011, p. 106), são esses profissionais que devem compor, desde o início, qualquer proposta voltada para a educação bilíngue. Ademais, o autor ainda sinaliza que: “Do ponto de vista de práticas escolares, exige-se uma constante reflexão sobre os conteúdos, os objetivos, as metodologias e as formas de avaliação em curso na escola e sua adequação as possibilidades das crianças surdas” (FERNANDES, 2011, p. 106).

Para Stumpf (2009, p. 439), a construção de um modelo de educação bilíngue para surdos não é uma tarefa fácil e “se não dedicarmos a necessária atenção e recursos, não trabalharmos com rigor científico, a Educação de Surdos vai continuar sendo um fracasso”.

Sobre a temática, Sá (2012) complementa afirmando que, mesmo sabendo que escolas estejam se autointitulando como bilíngues, pois promovem em seu meio práticas de incentivo da comunicação por sinais, grande parte não apresenta propostas pedagógicas que visam “[...] possibilitar a introdução desta como primeira língua, como todas as implicações para o cotidiano da escola e para o delineamento dos objetos pedagógicos” (SÁ, 2012, p. 185).

Assim, a construção de um modelo de escola bilíngue, que recebe os surdos em sua integralidade, não é fácil. Trata-se, pois, de uma tarefa árdua e pacientemente e, se não trabalharmos em conjunto, continuará sendo um processo difícil de se alcançar, de forma que refletir e aprofundar em discussões como essas se mostram essenciais para que a luta e a efetivação de uma escola inclusiva, pautada na educação especial e no coletivo, não sejam apenas discursos teóricos, mas que busquem atender a essa categoria excluída tanto como aluno quanto professor surdo.

A compreensão sobre a necessidade da educação bilíngue não busca apenas marcar a inclusão e presença de docentes, intérpretes e/ou tradutores para estudantes surdos, mas, sim, a adoção de uma postura político-pedagógica que insira, por meios de práticas assertivas, um processo de formação do docente surdo pautado no olhar do sujeito surdo para que o ensino seja significativo e eficiente (PERLIN, 1998).

SEÇÃO 3 – METODOLOGIA

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa e que, conseqüentemente, possibilitarão o alcance dos objetivos definidos e a comprovação das hipóteses apresentadas. Para tanto, a metodologia foi organizada da seguinte forma: caracterização do tipo de pesquisa, local da pesquisa, participantes da pesquisa, critérios éticos, instrumentos de pesquisa, etapas da pesquisa, análise de dados e recursos da pesquisa. Cada etapa será abordada a partir dos tópicos seguintes.

3.1 Caracterização do tipo da pesquisa

Em relação à abordagem, a pesquisa apresenta-se como qualitativa, visto que objetiva identificar a contribuição e as percepções a respeito do conhecimento que os participantes possuem sobre educação inclusiva e demais categorias apresentadas. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), o ambiente natural é a fonte direta de coleta de dados, sendo o pesquisador o instrumento-chave. Assim, nessa abordagem, é criado um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números.

Quanto à sua natureza, a pesquisa é aplicada, uma vez que, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 51), a “pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”, no presente caso, a formação do docente surdo.

Para tanto, pauta-se no método de pesquisa de intervenção, uma vez que nosso estudo é aplicado à formação continuada de professores surdos, permitindo, assim, a partir das premissas de Freire (1996), a possibilidade de desconstruir conceitos por meio da verificação das práticas sociais empregadas ao caso.

Assim, para além da construção de um saber sobre o professor surdo e a sua prática profissional, a pesquisa de intervenção permite quebrar paradigmas ao transformar o cotidiano, os modelos, as crenças e os valores estabelecidos pelo meio social, saindo do universal e tradicional para o singular bem como alterando o campo de pesquisa, os parâmetros de intervenção e a visão do pesquisador.

Pereira (2016, p. 74), ao abordar sobre a pesquisa de intervenção enquanto intermediária entre a pesquisa participativa e a pesquisa-ação, indica que ela decorre de um “[...] processos de subjetivação e de desterritorialização, bem como de desnaturalização de si e do objeto investigado, de modo a poder levar o sujeito a produzir o que não se espera: uma novidade, um novo significante, uma fala plena.”

A partir desse estudo, busca-se analisar a seguinte questão: como se dá a inserção da temática da inclusão no processo de formação do professor surdo? A contribuição prática deste trabalho está em desenvolver um conjunto de videoaulas voltadas para a elucidação do tema “Inclusão para professores surdos”, visando proporcionar a eles momentos de acesso a conhecimentos novos e o despertar para reflexões sobre inclusão.

Contudo, será a partir das ferramentas aplicadas em estudos de caso que esta pesquisa buscará suporte para compreender e explicar a prática educacional sob o viés da educação inclusiva. Ademais, a partir do pensamento crítico proposto por Freire (1996) sobre a prática educacional, também será possível investigar o processo de formação do professor surdo, refletindo ainda sobre as suas práticas socioeducativas e a institucionalização da profissão.

Ao compreender sobre o processo de formação e da prática do professor surdo, serão considerados a natureza social e como esse professor tem sido inserido no contexto educacional, entendendo não só o sentido que esses professores surdos dão à sua formação como quanto às relações sociais que esses saberes desencadeiam em sua vida pessoal e profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Diante dessa perspectiva, coaduna-se ainda com o pensamento de Rocha (2008) de que o estudo de caso se apresenta como um método de investigação qualitativa propício para esta pesquisa, pois pode ser aplicado quando o estudo procura compreender, com objetividade e validade conceitual, a visão de mundo de grupos diversificados.

Dessa forma, concebe-se que optar por essa multifacetada abordagem, conforme apontam Prodanov e Freitas (2013), possibilitará a esta pesquisadora, para além da realização de levantamentos bibliográficos e aplicação de questionários, que tais recursos sejam aplicados junto a pessoas que efetivamente tenham experiências e práticas no tema estudado — os docentes surdos —, possibilitando interferir e mudar os parâmetros anteriormente fixados sobre o tema.

Assim, o maior destaque quanto aos procedimentos a serem adotados neste estudo deve-se ao fato de se enquadrar como uma pesquisa intervencionista, sendo que um dos objetivos é gerar conhecimento prático que seja significativo e usual para as pessoas melhorarem as suas vidas no cotidiano (REASON; BRADBURY, 2008). Com isso, os momentos de reflexões sobre o tema 'inclusão' irão contribuir para que os docentes resinifiquem suas práticas educativas.

3.2 Local da pesquisa

A presente pesquisa será desenvolvida nas cidades de Cuiabá, Tangará da Serra e Pontes e Lacerda, situadas no estado de Mato Grosso, uma vez que envolve duas escolas estaduais — uma na cidade de Cuiabá e outra em Tangará da Serra — e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), no campus Pontes e Lacerda.

Em Cuiabá, a escola estadual escolhida foi o Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo Prof.^a Arlete Pereira Migueletti (CEAADA). Especializado em educação de surdos, esse centro está em atividade há mais de 20 anos, atendendo atualmente 52 alunos surdos, sendo 4 surdos-cegos e os demais surdos associados a outras deficiências. Em seu quadro funcional, essa escola tem nove professores surdos, segundo dados da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT, 2020).

Já a Escola Estadual 13 de Maio está localizada na região urbana de Tangará da Serra, local em que são atendidos, aproximadamente, 400 alunos do ensino médio regular, tendo 1 aluno surdo, segundo a Seduc/MT, cujas práticas são desenvolvidas sob a perspectiva de inclusão, conforme estabelecido em seu PPP. A escola recebeu seu nome em homenagem à libertação dos escravos, que se deu com a assinatura da Lei Áurea em 13 de maio de 1888 e em decorrência de coincidir com a data de fundação do município de Tangará da Serra, a saber, 13 de maio de 1976. Referida instituição conta com professores surdos em seu quadro funcional, o que justifica a sua escolha para compor esta pesquisa.

O campus de Pontes e Lacerda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso conta com, aproximadamente, 500 alunos, tendo 2 alunos surdos: uma moça no 3º ano do curso Técnico em Controle Ambiental e um rapaz no

2º semestre do curso de Física. Trata-se de um entre dezenove campus que integram o IFMT³, que se localiza na cidade de Pontes e Lacerda. O referido campus oferece o Ensino Médio Integrado, cursos subsequentes e cursos técnicos integrados desenvolvidos a partir da concepção de inclusão e conta ainda com profissionais surdos.

3.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa serão 11 professores surdos graduados, sendo que 9 atuam no CEAADA; 1 atua no IFMT campus Pontes e Lacerda e 1 atua na Escola Estadual 13 de Maio.

3.3.1 Descrição dos participantes

Conforme já descrito, a escola CEAADA tinha, no início desta pesquisa, em seu quadro docente, nove professores surdos em exercício, efetivos ou decorrentes de contrato temporário; a Escola Estadual 13 de Maio contava com uma professora surda efetiva e o IFMT campus Pontes e Lacerda tinha em seu quadro funcional uma professora surda efetiva. Esses profissionais, que representavam a totalidade de docentes surdos dessas instituições (11 docentes), concordaram em participar da presente pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Modelo TCLE – Apêndice C)⁴.

No entanto, no decorrer da pesquisa, com a situação de crise da pandemia da covid-19, esse número foi reduzido e, dos 11 participantes inicialmente contatados, somente 5 efetivamente participaram da pesquisa e tiveram acesso ao produto educacional (Apêndice C), originário deste estudo. Segue o quadro explicativo sobre os dados gerais (idade, tipo de surdez, tempo de docência e formação) dos professores, obtidos por meio da aplicação do questionário inicial, que, ao fim, integraram a pesquisa, identificados por meio de codinomes.

³ Disponível em: <http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/os-campi-do-ifmt/>. Acesso em: 3 mar. 2021.

⁴ Os TCLE assinados encontram-se arquivados em pasta própria sob os cuidados desta pesquisadora, visando à manutenção e à preservação da identidade dos participantes que integraram a pesquisa.

Quadro 1 – Dados gerais dos participantes da pesquisa

Codínome	Idade	Tipo de surdez	Tempo na docência	Formação
SPS	38	Profunda ⁵	3 anos	Pedagogia e cursando Letras Libras
ADI	67	Profunda	15 anos	Letras Libras
FRO	36	Profunda	6 anos	Letras Inglês
JLA	33	Profunda	9 anos	Pedagogia
JMR	37	Profunda	15 anos	Letras Libras e mestrado em Educação

Fonte: produzido pela autora (2021).

Também foi possível verificar, a partir do questionário inicial, que, dentre os cinco participantes, quatro nasceram surdos e um ficou surdo aos 8 anos de idade (sem especificar o que levou a isso). Ademais, parte dos participantes não teve em sua família a comunicação por Libras desde a infância devido ao fato de possuírem pais e irmãos ouvintes e à demora destes em buscar o conhecimento da língua de sinais.

Restou evidenciado ainda que todos os integrantes tiveram acesso ao aprendizado de Libras na fase da juventude, oscilando entre 11 e 18 anos de idade, ainda que o ingresso na escola tenha ocorrido entre os 5 e 6 anos de idade. Do quadro 1, apreende-se que apenas dois dos participantes possuem efetiva formação em Libras e somente um possui mestrado. Essas informações se mostraram relevantes para a pesquisa, pois contribuíram para o processo de análise dos dados coletados, que são objeto da Seção 5 deste estudo.

3.3.2 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa

O Comitê de Ética em Pesquisa indica quanto à necessidade de estabelecer critérios de inclusão e exclusão, que irão delimitar o perfil do participante. Assim, os critérios de inclusão buscam alcançar as condições que levam determinado indivíduo a ser incluído como participante da pesquisa. Já os critérios de exclusão devem ser

⁵ De acordo com o Ministério da Saúde, a **surdez profunda ou deficiência auditiva profunda** é aquela que se refere a qualquer pessoa que não consiga ouvir um som abaixo de 90dB. Algumas pessoas com surdez profunda não conseguem ouvir absolutamente nada. A comunicação é realizada usando linguagem de sinais, leitura labial ou leitura e escrita.

traçados com o intuito de apontar eventuais condições que retirariam o participante da pesquisa, no caso de o indivíduo preencher os critérios de inclusão, de forma que os critérios de exclusão não possam ser uma negativa dos critérios de inclusão.

Como critérios de inclusão para a participação na amostra, considerou-se:

- (I) Atuar como docente nas seguintes instituições:
 - ✓ CEAADA;
 - ✓ Escola Estadual 13 de maio;
 - ✓ IFMT – Campus Pontes e Lacerda.
- (II) Ser conhecedor(a) da linguagem Libras.
- (III) Ser habilidoso(a) no desempenho da Libras (fluência).
- (IV) Ser oralizado ou não.

A seguir, seguem-se os critérios de exclusão para definição quanto à participação na pesquisa:

- (I) Ser professor sem surdez.
- (II) Não atuar nas instituições escolhidas para pessoas surdas.

Optou-se pelos professores surdos dessas escolas para participarem desta pesquisa pelo fato de eles serem profissionais que atuam em instituição especializada de ensino para surdos e escolas regulares inclusivas. Dessa maneira, eles poderão contribuir com suas experiências e conhecimentos a respeito das escolas em que atuam.

3.4 Critérios éticos

Assim como sugere Prodanov e Freitas (2013, p. 47), o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/IFMT) e aprovado no dia 3 de abril de 2020, com o parecer n.º 4.876.359 (Anexo B), tendo em vista que, para sua execução, será realizada a aplicação de questionários com a participação dos docentes surdos.

A obrigatoriedade advém da necessidade de resguardar o cumprimento às diretrizes éticas nacionais bem como à legislação vigente, Resolução CNS n.º 466/2012, Resolução CNS n.º 510/2016 e Norma Operacional n.º 001/2013 do CNS,

com vistas a “salvaguardar a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar do sujeito da pesquisa” (IFMT, 2020b).

A Resolução CNS n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, apresenta as diretrizes e normas que devem ser atendidas por pesquisas que envolvam seres humanos. A resolução traz um rol de aspectos éticos a serem seguidos, incluindo a necessidade de “obter o consentimento livre e esclarecido do participante da pesquisa ou de seu representante legal”, portanto, nesse projeto, está incluso o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (BRASIL, 2012), que deverá ser assinado pelos participantes desta pesquisa.

3.4.1 Riscos da pesquisa

A pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa (CEP/IFMT), por meio do Parecer n.º 4.876.359, foi realizada com o comprometimento da utilização das questões pertinentes aos objetivos da pesquisa. Para tanto, não serão mencionados os nomes dos participantes nem tampouco as informações fornecidas de cunho pessoal que, se compartilhadas, podem, de alguma forma, identificar algum dos entrevistados.

A confidencialidade de algumas informações e dos relatos fornecidos pelos questionários dos participantes estão de acordo com a Resolução n.º 510/2016, art. 3, inciso VII, que garante “a confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem”.

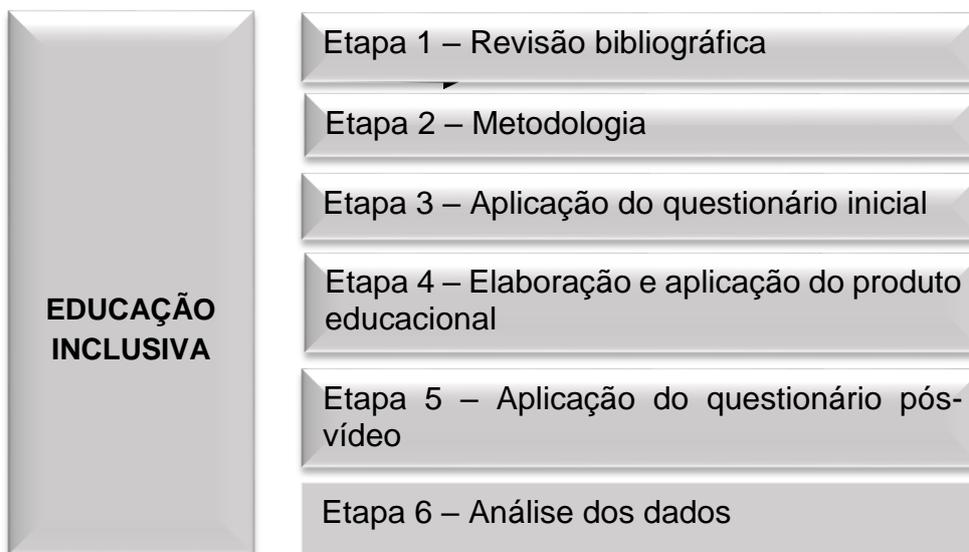
De acordo com Rates, Costa e Pessalacia (2014), os instrumentos utilizados na pesquisa, como a produção de vídeo por auxiliares e por esta pesquisadora ou, ainda, a aplicação de questionários e entrevistas, devem contar com cuidados voltados para sua elaboração e forma de aplicação, visando não levar o entrevistado à passar por situações de constrangimento.

Diante desse contexto, em caso de algum constrangimento decorrente desta pesquisa, está assegurado, pela pesquisadora, aos participantes da pesquisa o atendimento psicológico e de outros profissionais, contudo cabe ressaltar que os riscos aos participantes desta pesquisa são mínimos.

3.5 Etapas da pesquisa

A pesquisa seguiu a seguinte ordem de produção: revisão bibliográfica; aplicação do questionário inicial; elaboração e aplicação do produto educacional (Apêndice C); aplicação das questões após cada videoaula e análise dos dados obtidos nas respostas dos questionários.

Figura 3 – Etapas da pesquisa



Fonte: produzido pela pesquisadora (2021).

Etapa 1 – Revisão bibliográfica

Nesta etapa, foi realizada uma revisão da literatura sobre a história da surdez no mundo; o surgimento e a valorização das línguas de sinais até chegar à Libras; os aspectos sobre a educação especial e a educação inclusiva; como é a formação docente inicial e continuada dos surdos e a educação bilíngue como proposta educacional para os surdos, a partir de livros, normativas, trabalhos acadêmico-científicos, dissertações e teses voltados para a mesma temática e que auxiliaram na construção da seção do referencial teórico, dos instrumentos de coleta de dados para a pesquisa e do produto educacional.

Etapa 2 – Metodologia

Também foi realizado um estudo para verificar qual seria a metodologia mais indicada para a realização do estudo no tocante à definição da abordagem, à natureza,

aos instrumentos, a coletas de dados, aos meios de análise, entre outros elementos que possibilitem alcançar os objetivos definidos para esta pesquisa, conforme etapas e recursos que integram esta seção.

Assim, quanto à abordagem, a pesquisa apresenta-se como qualitativa. Já no que se refere à sua natureza, a pesquisa é aplicada, adotando-se ainda o método intervencionista. Para além das concepções teóricas, foram utilizados os dados obtidos com a aplicação de questionários.

Etapa 3 – Aplicação do questionário inicial

Para a aplicação do questionário inicial, foram disponibilizados previamente aos docentes surdos — participantes da pesquisa — os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), instrumento utilizado para convidar à participação na pesquisa e garantir o sigilo das informações ali contidas, em que serão solicitadas as assinaturas dos participantes, autorizando a inserção das informações por eles prestadas no desenvolvimento da pesquisa.

O questionário foi desenvolvido em formulário eletrônico e enviado para o e-mail dos participantes. A investigação se deu no sentido de identificar os participantes e suas trajetórias de vida, bem como de levantar as percepções e os entendimentos que eles têm quanto ao contexto da educação inclusiva.

Assim, a aplicação do questionário (Apêndice A) junto aos participantes da pesquisa, já indicados no tópico 3.3 deste trabalho, teve por objetivo apurar o perfil do docente surdo nas escolas pesquisadas e busca, para além de compreender a trajetória pessoal e profissional desses docentes, verificar seus conhecimentos e suas impressões sobre a inclusão escolar.

Etapa 4 – Elaboração e aplicação do produto educacional

A partir da análise dos dados e resultados obtidos no questionário inicial quanto ao processo e às percepções acerca da temática investigada, foi elaborado o produto educacional, que será composto por videoaulas com apresentações didáticas em Libras sobre o contexto da educação inclusiva.

Etapa 5 – Aplicação do questionário pós-vídeo

As questões aplicadas após cada videoaula foram desenvolvidas em formulário eletrônico e enviado para o e-mail dos participantes. Essas questões investigaram as percepções e o entendimento dos participantes quanto ao contexto da educação inclusiva após a aplicação das videoaulas, no intuito de compreender a eficácia do produto educacional aplicado. As respostas foram convertidas em planilha para posterior análise dos dados.

Etapa 6 – Análise dos dados

Após a aplicação do questionário inicial e das questões pós-videoaulas, os dados foram avaliados de acordo com a análise de conteúdo de Minayo. Os dados obtidos decorrem da participação de cinco professores surdos, descritos no tópico 3.3 desta seção, e da análise realizada após coleta das respostas obtidas pelas questões. A análise buscou discutir os conceitos de educação inclusiva e as demais categorias que a agregam: educação especial, bilíngue etc., abordadas no referencial teórico.

3.6 Sobre os instrumentos de pesquisa

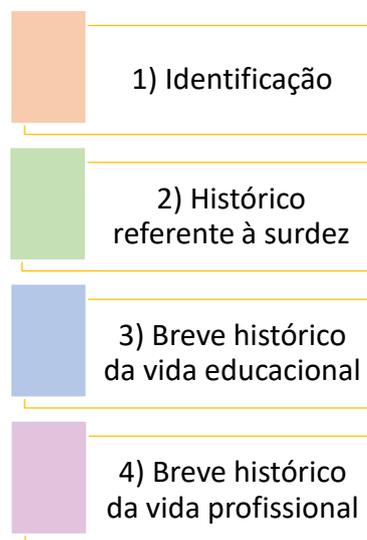
Foram aplicados dois tipos de questionário: o primeiro, denominado questionário inicial e semiestruturado, com questões abertas e fechadas, e o segundo intitulado questionário pós-vídeo, que foi segmentado e inserido após a apresentação de cada vídeo, seguindo a estrutura de questões fechadas e abertas, conforme constantes nos Apêndices A e B deste trabalho. A escolha pelo uso do questionário, de acordo com Gil (2016), busca auxiliar o pesquisador a obter informações junto aos participantes de pesquisa sobre conhecimentos, crenças, perspectivas, entre outras informações.

Outro benefício do questionário é a possibilidade de ser enviado eletronicamente para os participantes da pesquisa, não sendo necessário, portanto, a presença de pesquisador e participantes num mesmo local. Referida sistemática se mostra essencialmente importante diante da situação pandêmica vivenciada no mundo em decorrência da Covid-19 e de suas consequências, como a imposição de

suspensão de atividades presenciais, isolamento social, entre outros, que, no estado de Mato Grosso e no Brasil, tiveram início em março de 2020 e permanecem até os dias atuais (dezembro de 2021).

O questionário inicial (Apêndice A) visa apurar o perfil do docente surdo nas escolas pesquisadas e busca, para além de compreender a trajetória pessoal e profissional dos professores surdos, verificar seus conhecimentos e impressões sobre a inclusão escolar. O referido questionário foi estruturado conforme figura 4.

Figura 4 – Estrutura do questionário



Fonte: produzido pela pesquisadora (2021).

O segundo tipo de questionário foi segmentado e inserido após o roteiro de cada vídeo apresentado, seguindo a estrutura de questões fechadas e abertas (Apêndice B). Sua construção visa levantar o conhecimento e as percepções dos entrevistados quantos às principais categorias de estudo abordadas no vídeo, sendo dividido nos seguintes blocos:

- 1) Processo de reflexão sobre inclusão e diversidade
- 2) Concepções sobre a educação para surdos
- 3) Conhecendo as principais normativas
- 4) Formação docente
- 5) Refletindo sobre as categorias temáticas

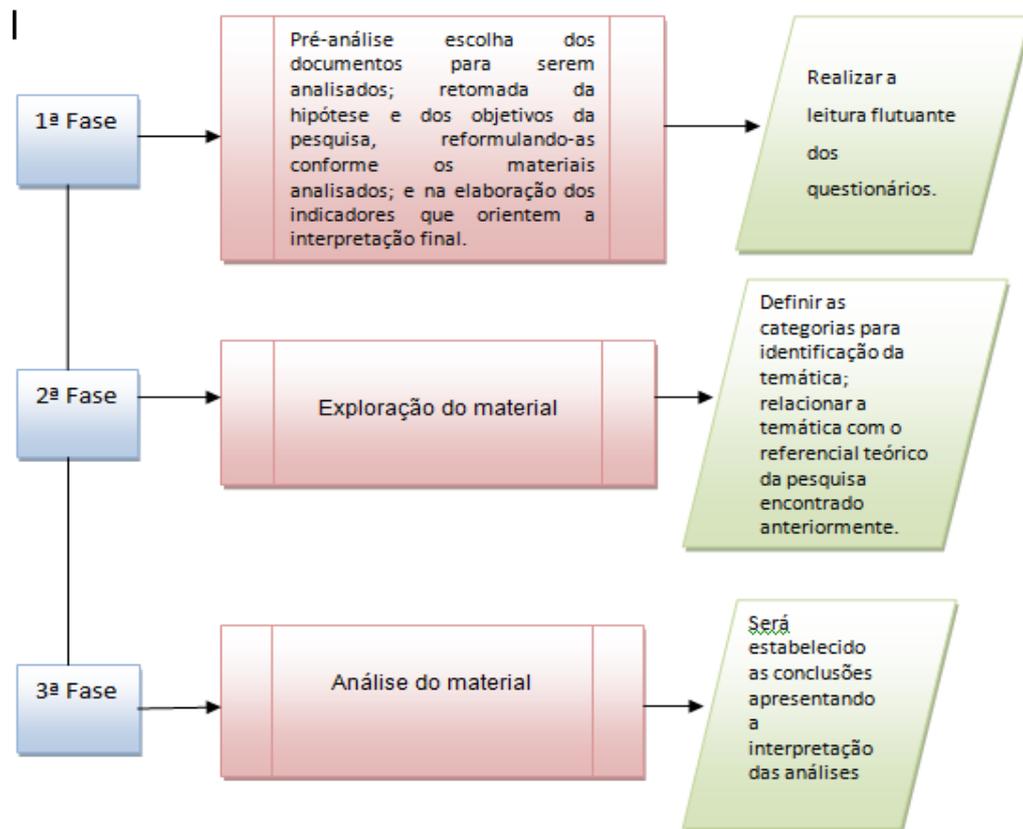
Os vídeos foram disponibilizados por meio de link de acesso e os questionários inicial e avaliativos pós-vídeos foram aplicados a todos os professores surdos em exercício, sejam eles do quadro efetivo ou decorrentes de contratações temporárias, que atuam na escola CEAADA, na Escola Estadual 13 de Maio e no IFMT, campus Pontes e Lacerda. Para garantir maior acessibilidade aos participantes da pesquisa, foram disponibilizadas, para as questões dissertativas, duas formas de responder: escrita ou em Libras, por meio de vídeo gravado pelo professor — participante da pesquisa — e encaminhado para a pesquisadora, que irá providenciar a sua transcrição, ficando a critério de cada um escolher a forma que melhor atenda.

Com a idealização das questões que integrarão as videoaulas, busca-se alcançar o objetivo desta pesquisa, que é investigar de que forma os professores surdos compreendem a inclusão escolar e como isso impacta nas práticas educativas desses profissionais. Para tanto, foi possibilitado aos participantes da pesquisa avaliar a proposta dos conteúdos abordados e se esta desencadeia novas reflexões e ideias por meio das videoaulas propostas como produto educacional deste trabalho.

3.7 Análise dos dados

Esta pesquisa utilizou a análise de conteúdo pautada nos ensinamentos de Minayo (2008), que consiste na descrição e interpretação das mensagens coletadas por meio das questões aplicadas (questionário inicial e questões pós-vídeos), visando refutar ou confirmar as hipóteses levantadas na idealização desta pesquisa.

Figura 5 – Etapas operacionais da análise de conteúdo



Fonte: adaptado de Minayo (2008).

Destaca-se, uma vez mais, que a intenção quanto aos resultados advindos do questionário 1 e das questões pós-videoaulas é de suprir a fase de análise da pesquisa a partir das perspectivas apontadas pelos seus participantes — professores surdos das escolas lócus deste trabalho —, buscando extrair os conhecimentos prévios desses indivíduos e a aprendizagem atingida a partir das contribuições das videoaulas em relação ao tema abordado.

SEÇÃO 4 – PRODUTO EDUCACIONAL

O mestrado tem, como finalidade principal, a formação de pesquisadores capazes de realizar investigações de natureza profunda. De acordo com o Documento da Área de Ensino (CAPES, 2013), as pesquisas devem envolver análise, desenvolvimento e aplicação de produtos e processos educacionais.

De acordo com a CAPES (2013), o produto educacional é um objeto de aprendizagem (pequeno livro, manual de atividades, sequência didática, software, jogo educativo, videoaulas, exposição, cursos de capacitação etc.) construído com base em trabalho de pesquisa científica, que tem como finalidade disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da educação básica, futuros professores, professores do ensino superior e formadores de professores. De acordo com as palavras de Moreira e Nardi (p. 4, 2009), esse produto gerado de uma pesquisa científica deve ser “algo identificável e independente” da dissertação, por exemplo.

A proposta buscou não só conhecer o perfil do docente surdo nas escolas pesquisadas como compreender a trajetória pessoal e profissional desses docentes, verificando seus conhecimentos e impressões sobre a inclusão escolar.

Para dar sequência, foram desenvolvidos um conjunto de videoaulas para que os professores surdos pudessem refletir sobre suas práticas pedagógicas em torno do tema inclusão escolar para professores. O conjunto do PE foi composto por cinco videoaulas: 1) diversidade e inclusão; 2) concepções sobre a educação para surdos; 3) conhecendo as principais normativas; 4) formação docente e 5) refletindo sobre as categorias temáticas. Após cada videoaula, foi inserido um questionário, seguindo a estrutura de questões fechadas e abertas (Apêndice B).

As videoaulas foram produzidas pela pesquisadora, com recursos próprios, como celular com câmera de áudio e vídeo e programas para salvar e editar, além do notebook pessoal utilizado para compilação e repasse das informações. Preliminarmente, foram elaborados os roteiros dos conteúdos, que seriam abordados nas videoaulas e posteriormente traduzidos para Libras. Visando dar foco ao conteúdo a ser repassado, optou-se por não inserir animações.

Na confecção das videoaulas, foi utilizado o programa de edição *Windows Movie Maker* para unir os blocos de cada vídeo e inserir legendas. O cenário escolhido foi montado pela pesquisadora em um ambiente neutro, conforme recomendado para

esses casos. O roteiro contou com saudação inicial e desenvolvimento do assunto por meio da Libras, sendo também desenvolvido em áudio e legenda em português, ampliando, assim, as possibilidades de assimilação do conteúdo apresentado. Além disso, a pesquisadora teve um cuidado com a vestimenta para que não chamasse a atenção, evitando interferência na concentração dos espectadores quando da interpretação.

Em se tratando de um conjunto de videoaulas, que buscou auxiliar professores da educação básica, futuros professores, professores do ensino superior, formadores de professores que iniciarão a carreira docente e as próprias instituições, no contexto inclusivo, procurou-se ainda validar, junto aos atores envolvidos na pesquisa, se a proposta atendeu aos objetivos do trabalho.

4.1. Professores surdos: uma reflexão sobre a educação inclusiva

O presente trabalho buscou compreender as percepções e os entendimentos dos professores surdos do Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo Prof.^a Arlete Pereira Migueletti (CEAADA) de Cuiabá; da Escola Estadual 13 de Maio, de Tangará da Serra, e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do campus de Pontes e Lacerda, a partir de um levantamento efetuado no ano de 2020 sobre a perspectiva e a efetividade da educação inclusiva junto aos professores surdos, buscando contribuir com a produção de videoaulas voltadas para a formação continuada do docente surdo.

4.1.1 Roteiro

A educação de surdos no Brasil já vivenciou diversas diretrizes. Ao final da década de 1980, começou-se a usar a língua de sinais junto à fala do português na educação. Nos anos de 1990, as pessoas com surdez ainda eram impedidas do direito de fazer uso de sua língua no espaço educacional, uma vez que a política de educação nacional nas décadas de 1980 e 1990 primava pelo ensino da fala em detrimento, inclusive, dos outros componentes curriculares.

Somente ao final dos anos 90 que as escolas de surdos em todo o Brasil incorporaram a Libras como meio de instrução, e as universidades passaram a contratar intérpretes dessa língua para acompanhar acadêmicos surdos.

A partir dessa perspectiva, buscando uma forma de contribuir com o processo de formação do professor surdo, foram idealizados vídeos com as seguintes abordagens: 1 – diversidade e inclusão; 2 – concepções sobre a educação para surdos; 3 – conhecendo as principais normativas; 4 – formação docente e 5 – refletindo sobre as categorias temáticas. Dessa forma, o produto educacional abordará as principais categorias identificadas no decorrer da pesquisa sobre a educação inclusiva no processo de formação do professor surdo.

4.1.2 Vídeo I – Diversidade e inclusão

Parte 1: Olá! Sou a Profa. Débora da Costa Ferreira de Carvalho, (sinal) aluna do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva, e atuo como tradutora-intérprete da Libras (TILS). O tema da minha pesquisa é *Professores surdos, uma reflexão sobre a educação inclusiva* e a proposta deste estudo é composta por videoaulas, incluindo essa.

Seja muito bem-vindo(a)!

Fala 2: Por meio dessas videoaulas, buscaremos dialogar com você sobre as suas percepções e entendimento sobre a educação inclusiva, enquanto professor surdo inserido em escolas municipais, estaduais e/ou federais. Almejamos, com esse material, contribuir com o seu processo de formação continuada bem como de outros profissionais da educação.

Fala 3: Antes de abordar a educação inclusiva, é preciso conversar sobre a importância do tema ‘diversidade’, pois somente se mostra possível considerar que todos os alunos podem ter necessidades especiais, em algum momento de sua vida escolar, se percebermos esses momentos como ‘diversidades’ e não como

problemas. Assim, a educação inclusiva será aquela que considera a diversidade de aprendizes e atua para garantir o direito à equidade de todos.

Fala 4: A inclusão aqui abordada refere-se à prática adotada que visa promover aos docentes e alunos que apresentam necessidades educacionais especiais mais do que a permanência física nas escolas, ou seja, estimular a revisão dos conceitos e romper com paradigmas aplicados nesses contextos, por uma educação que respeite as diferenças e atenda às necessidades de todos.

Fala 5: A seguir, serão apresentadas algumas questões para que você possa manifestar a sua opinião sobre a temática que será desenvolvida por meio das videoaulas. Essa sistemática será adotada após a apresentação de cada vídeo.

Sua participação é muito importante, não só para o desenvolvimento da pesquisa apresentada, mas para ampliar a reflexão e o debate sobre o tema da educação inclusiva. Contamos com a sua participação!

Que tal começarmos?

Para responder às perguntas, você deverá acessar o link logo abaixo deste vídeo. Você pode clicar e respondê-las, por favor?

Questionário do Vídeo I (Apêndice A)

1. Identificação

- a) Iniciais do nome:
- b) Idade:
- c) Sexo:

2. Histórico referente à surdez

- a) Em que idade você ficou surdo?
- b) Seus pais são ouvintes ou surdos?
- c) Como as pessoas de sua família – pais e irmãos – costumam se comunicar com você?

3. Breve histórico da vida educacional

- a) Com quantos anos você começou a aprender Libras?

- b) Com quantos anos você começou a frequentar a escola?
 - c) Você se sentia incluído nas escolas onde estudou?
4. Breve histórico de sua vida profissional como professor surdo
- a) Formação?
 - b) Profissão que exerce?
 - c) Você já participou de cursos relacionados ao tema de inclusão?
 - d) Para você, o que é inclusão?
 - e) O que você entende por educação inclusiva?
 - f) O que entende por educação especial?
 - g) Qual é a sua opinião sobre escolas bilíngues? Elas são inclusivas?
 - h) Qual é a sua opinião sobre escolas especializadas? Elas são inclusivas?

4.1.3 Vídeo II – Contextualizando a educação para surdos

Parte 1: Olá!

Para iniciar a nossa reflexão, iremos apresentar alguns aspectos históricos da educação especial e educação inclusiva.

Vamos começar?

Estamos no século XXI. Praticamente tudo mudou: o modo como nos comunicamos, locomovemos e, até mesmo, como comemos foi alterado com o passar do tempo. Houve mudanças também na educação escolar. Por exemplo, anteriormente, as pessoas com deficiência não podiam estudar, hoje já é diferente! Vivemos no período da inclusão. Mas você já parou um pouquinho para pensar como foi que as mudanças aconteceram?

Parte 2: Vamos compreender como surgiu o conceito de educação especial e educação inclusiva.

Em 1854, ocorreu a criação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamim Constant, e, três anos depois, em 1857, criou-se o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Contudo, o perfil era voltado para as deficiências visuais e auditivas, continuando a excluir as deficiências físicas e, principalmente, as intelectuais.

A mudança ocorreu apenas a partir de meados do século XX, quando se iniciou a articulação de uma política de educação especial, surgindo as instituições, como a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a APAE.

Em 1969, o Brasil contava com mais de 800 escolas especializadas na Educação de Pessoas com Deficiência Intelectual.

Na década de 80, a educação especial começou a ganhar caráter de inclusão. O primeiro passo para isso foi em 1988, com o artigo 208 da Constituição Brasileira, que garantiu o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino aos indivíduos que apresentavam deficiência.

Em dezembro de 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 (LDB). O texto confirma que a educação especial deve ser oferecida na rede regular de ensino, que precisa oferecer serviços de apoio especializados. Hoje percebe-se que a educação inclusiva está ainda em um processo de construção.

Agora vamos apresentar alguns pontos importantes da educação especial e inclusiva, pois há uma confusão entre os dois termos.

Educação inclusiva é uma escola que tem como objetivo acolher a todos, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem. Todas as escolas deveriam ser inclusivas, mas historicamente não foi.

Já a educação especial foi e continua sendo uma área transversal de conhecimento, que tem como objetivo avaliar, buscar novas estratégias de ensino e ofertar o atendimento educacional especializado.

Sendo assim, a educação especial, nessa perspectiva de atendimentos para todos, ganha força. Além disso, historicamente, as pessoas com deficiência, como transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades e superlotação, estudavam, exclusivamente, em escolas especiais.

Melhor compreendendo, a educação especial é uma modalidade de ensino para pessoas com deficiência ou altas habilidades e ocorre dentro da escola regular com serviços de apoio especializados para atender às peculiaridades dos alunos da educação especial.

Hoje, a perspectiva é outra, quando se fala de inclusão desse público, o objetivo é que eles estudem na mesma escola com todos os outros alunos que não têm deficiências, contudo sendo apoiado pela área da educação especial, que visa assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes sem qualquer exceção.

Portanto, na educação inclusiva, o processo educativo deve ser entendido como um processo social, em que todas as crianças portadoras de necessidades especiais e distúrbios de aprendizagem tenham o direito à escolarização o mais próximo possível do normal, ou seja, uma modalidade de ensino para todos.

Diante disso, não existem alunos sem deficiência na educação especial. E, na educação inclusiva, todos os alunos sem ou com deficiência têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos.

A ideia da inclusão dentro do contexto educacional é eliminar barreiras que limitam a aprendizagem e participação discente no processo educativo, porém isso só irá acontecer se a escola for inclusiva.

Parte 3: Agora, iremos fazer algumas perguntas a você, terá um link logo abaixo desse vídeo, você pode clicar e respondê-las. Esse mesmo link também pode ser acessado no campo da descrição deste vídeo.

Questionário do Vídeo II (Apêndice B)

1. O que você entende por educação especial?
2. O que você entende por educação inclusiva?

4.1.4 Vídeo III – Conhecendo as normativas

Fala 1:

Olá!

Hoje vamos conhecer um pouco mais sobre as principais normativas, dentro do contexto educacional brasileiro, voltadas para o aspecto da inclusão. A partir da Constituição Federal de 1988, a educação inclusiva passou a ser garantida em lei no intuito de acabar com essa dicotomia existente entre a educação especial e a inclusiva.

A Carta Magna, em seu Artigo 205, afirma que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Artigo 208 prevê que “O Estado tem o dever com a educação e será efetivado mediante a garantia de um atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

As escolas inclusivas. Elas têm o dever de acolher a todos os alunos e o público da educação especial, realizando adaptações necessárias para que tenham seus direitos garantidos.

Outra lei importante é a de n.º 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), na qual, em seu Artigo 58, encontra-se a definição da educação especial: “É uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Por fim, vamos conversar um pouco sobre o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional da Educação Especial, equitativa e inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Aqui é importante destacar que o referido Decreto se encontra com sua aplicação suspensa por força de decisão do Supremo Tribunal Federal, o que ratifica a importância de refletirmos sobre alguns pontos da norma em questão.

Pontos que necessitam de reflexão:

O Decreto suspenso n.º 10.502/2020 propõe a modificação da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vigente desde 2008, que tem como objetivo trazer uma visão de como os serviços de apoio são oferecidos em nosso país.

Assim, as vantagens de se adotar uma perspectiva da educação inclusiva são inúmeras: o aluno não precisa ter um pré-requisito para frequentar uma sala de aula regular, logo, não precisa estar preparado para estudar em escolas regulares; não há condicionantes para sua inclusão, por exemplo, ter que saber matemática, ter que estar alfabetizado ou, por ser surdo, ter que se comunicar em Libras; eles têm a garantia da matrícula e do acesso com a mesma qualidade de ensino; gozam de serviço de apoio para suprir eventuais deficiências, buscando garantir o percurso escolar adequado.

Sobre os principais pontos relevantes do Decreto suspenso n.º 10.502/2020, destacamos:

No capítulo I, o Artigo 2º define a educação especial e indica que deverá ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, ampliando as possibilidades de se escolher se o estudante vai para uma escola regular ou vai para uma escola especial.

No Artigo 3º, item VI, aborda-se a questão da “participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada”. Esse artigo merece uma reflexão especial, pois, ao indicar que se

terá uma equipe multidisciplinar para orientar a família no processo de decisão de escolha, apresenta-se aí a necessidade de uma estrutura voltada ao atendimento dessa família.

Nos capítulos II, VIII e IX, o decreto suspenso apresenta as questões da educação bilíngue dos surdos, indicando-a como: modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, dos deficientes auditivos e dos surdos-cegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), adotando-a como primeira língua e como língua de instrução, de comunicação, de interação e de ensino, sendo, portanto, a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

Tratadas “classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdos-cegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas nas quais a Libras é reconhecida como primeira língua, sendo utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua”.

Agora, eu preciso que vocês reflitam e depois respondam às questões a seguir.

O link com essas perguntas para vocês responderem está logo abaixo deste vídeo.

É só clicar e responder. aguardo todos no próximo vídeo. Tchau!

Questionário do Vídeo III (Apêndice B)

1. Como você percebe a educação especial e a educação inclusiva para surdos a partir do Decreto n.º 10.502/2020?

2. Qual é sua opinião quanto à participação da família no processo educativo do aluno surdo?

3. O que você entende por educação bilíngue?

4. Você acompanhou as discussões que levaram à suspensão do Decreto? Caso positivo qual a sua opinião sobre tal decisão: _____

4.1.5. Vídeo IV – Formação docente

Neste vídeo, será abordado como se dá a formação do docente surdo, além de refletir sobre os avanços, os desafios e o que se pode melhorar nesse contexto.

Fala 1: Quando falamos em formação docente, buscamos nos pautar em uma concepção contemporânea que tem por objetivo uma formação que leve esses profissionais a atuar e transformar não somente a sua realidade social como daqueles que serão seus alunos, auxiliando na construção de um sujeito mais crítico, autônomo e reflexivo sobre o mundo, bem como a respeito do papel e lugar que ocupa, de forma que sua atuação contribua para o alcance de uma sociedade mais justa, humanizada e inclusiva.

Fala 2: Assim, é preciso conversarmos sobre a formação do docente surdo, pois, mesmo com toda a regulamentação abordada no vídeo anterior, fato é que a formação inicial docente ainda anda na contramão da construção, uma vez que existem processos formativos específicos voltado para atender ao docente surdo, mas que precisam ser potencializados. Diante da inexistência de formação específica em graduação para esses profissionais, necessário se faz refletir sobre a figura do docente surdo — quase como um especialista em deficiência auditiva — para atuar como professor de Libras e/ou professor bilíngue.

Fala 3: A formação do docente surdo precisa ser debatida a partir da sua prática, do contexto das salas de aula, que possibilita compreender o processo e, com base na experiência vivenciada por docentes e discentes surdos, implantar melhorias.

Será a partir da integração e inserção dos profissionais e alunos surdos no processo de construção das metodologias teóricas e práticas das formações docentes que novas oportunidades de inclusão poderão ser vislumbradas e contempladas, garantindo, dessa forma, uma efetiva educação inclusiva.

Agora, eu preciso que respondam às questões a seguir.

O link com as perguntas para vocês responderem está logo abaixo deste vídeo.

É só clicar e responder. aguardo todos no próximo vídeo. Tchau!

Questionário do Vídeo IV (Apêndice B)

1. Você acredita que o processo de formação do docente surdo é algo já estruturado nas bases educacionais brasileiras?

() Sim.

() Não.

() Parcialmente.

Deixe o seu comentário sobre o seu entendimento: _____

2. Como você percebe a atuação da instituição em que atua no desenvolvimento da formação do docente surdo?

() Expressiva.

() Normal.

() Inexpressiva.

Deixe o seu comentário sobre o seu entendimento: _____

3. Como você compreende que deve ser a formação do docente surdo?

4.1.6. Vídeo V – Refletindo sobre a educação inclusiva

Neste vídeo, serão retomados os principais tópicos abordados nos vídeos anteriores, buscando dialogar com o docente, levando-o a refletir não só sobre os tópicos apresentados, mas quanto às possibilidades de atuação como protagonista no processo de mudança e potencialização de uma formação docente do professor surdo que auxilie em suas práticas laborativas e faça a diferença diante das diversidades existentes dentro do sistema educacional.

Fala 1: Como visto até aqui, a construção de um modelo de escola — bilíngue, especialmente — que recebe os surdos em sua integralidade, não é fácil, por isso emerge a necessidade de refletir e aprofundar as discussões sobre a urgência da efetivação de uma escola inclusiva, pautada na educação especial e no coletivo, que busque atender tanto ao aluno como ao professor surdo.

Fala 2: Ainda que o Decreto de 2020 encontre-se suspenso, importante se faz pensar sobre algumas questões levantadas na discussão sobre a sua aplicabilidade, visto que apesar de afirmar não haver condicionantes para a inclusão do aluno surdo nas escolas regulares, não dispõe sobre o serviço de apoio para garantir o percurso escolar de forma adequada, a composição de equipes multidisciplinares voltadas para

orientar a família no processo de educação especial ou ainda da criação de escolas bilíngues.

Fala 3: Outro fator relevante, com base na pesquisa efetuada, é a lacuna deixada pela legislação diante da ausência da abordagem sobre os processos de formação docente específicos, como, no presente caso, do professor surdo. No entanto, algumas instituições das três esferas de poder — municipal, estadual e federal — têm se mostrado na vanguarda do contexto educacional e devem servir de campo de pesquisa e informação para disseminação das práticas já implementadas na formação do docente surdo.

Fala 4: Do nosso ponto de vista, enquanto pesquisadora e atuante no ensino de Libras, entendemos que os momentos de reflexão e ampliação de acesso a conhecimentos sobre inclusão escolar, educação especial, escolas bilíngues e demais temáticas abordadas até aqui, para além de fomentar, junto a você, professor surdo e outros profissionais dessa categoria, servem de melhorias para as práticas educativas, de forma humana e integral, atendendo ainda aos educandos e mostrando-se como uma ferramenta que poderá auxiliar na organização do professor docente nas suas ações de inclusão socioeducacional em sala de aula.

Esperamos que os resultados alcançados por este estudo, que contou com a sua contribuição sirva de modelo para novas reflexões sobre inclusão e que levem os profissionais da educação e os gestores públicos a (re)pensarem a forma de ler o mundo a partir das concepções dos surdos.

Agora, gostaria que você refletisse e depois respondesse às questões a seguir.

O link com essas perguntas para você responder está logo abaixo desse vídeo.

É só clicar e responder. Obrigado por sua participação. Tchau!

Questionário do Vídeo V (Apêndice B)

1. Você acredita que o Decreto n.º 10.502/2020 deve voltar a vigorar e se mostra como uma ferramenta que veio efetivamente para auxiliar não só no processo de inclusão da pessoa surda como na formação do docente surdo?

() Sim.

Não.

Parcialmente.

Deixe o seu comentário sobre o seu entendimento: _____

2. A partir dos vídeos apresentados, foi possível para você ampliar suas concepções, agregando entendimentos que poderão ser transportados para sua atuação docente?

Sim.

Não.

Parcialmente.

Deixe o seu comentário sobre o seu entendimento: _____

3. O que você entende que deveria ser abordado na formação continuada do docente surdo para contribuir com sua prática educacional?

SEÇÃO 5 – RESULTADOS ALCANÇADOS

Nesta seção, são apresentados os resultados alcançados a partir da aplicação do conjunto de videoaulas com os professores surdos que integraram esta pesquisa e da discussão sobre as seguintes categorias temáticas: 1) processo de reflexão sobre inclusão e diversidade; 2) concepções sobre a educação para surdos; 3) conhecendo as principais normativas; 4) formação docente e 5) refletindo sobre as categorias temáticas.

Destaca-se que, sobre os questionamentos realizados, foram inseridos ainda: o questionário inicial, dentro da videoaula 1, e as demais questões nas videoaulas subsequentes, observadas as temáticas pertinentes.

5.1 Sobre os resultados alcançados com a aplicação do conjunto de videoaulas

Esta etapa da pesquisa, que contou com o envolvimento dos cinco professores surdos das escolas municipais e federal já identificados neste trabalho, foi composta por um conjunto de videoaulas disponibilizadas aos profissionais, divididas por temáticas, conforme descrito a seguir:

5.1.1 Videoaula 1 – Diversidade e inclusão

Essa videoaula abriu os diálogos com os professores surdos sobre as percepções e o entendimento quanto à educação inclusiva e à importância do tema ‘diversidade’ para a garantia do direito à equidade de todos.

Junto à exposição da primeira videoaula, foi aplicado o questionário inicial, que buscou traçar o perfil dos participantes da pesquisa, como idade e sexo, representado nos gráficos que se seguem, sendo as temáticas de inclusão, educação especial e diversidade tratadas após a videoaula 2. Dentre as 7 respostas obtidas, verificou-se que os professores participantes se encontram na faixa etária entre 31 e 40 anos, sendo apenas um dos respondentes com idade acima dos 60 anos.

Já quanto ao gênero, 5 dos 7 docentes respondentes são do sexo feminino, o que coaduna com os dados divulgados pelo Censo Escolar de 2020 (IBGE, 2020), o

qual sinaliza que 81% dos docentes de escolas regulares, técnicas e EJA são mulheres.⁶

Considerando as informações coletadas com a aplicação do questionário inicial (Apêndice A), foi possível traçar o perfil do docente surdo supracitado e, de acordo com o Quadro 1, inserido na página 44 deste trabalho, compreender como se deu a trajetória pessoal e profissional desses professores surdos. Ademais, também auxiliou esta pesquisadora a ter uma primeira impressão sobre os saberes desses docentes no que se refere à temática da inclusão escolar voltada ao surdo.

É importante destacar que, em regra, a aquisição da língua de sinais e da língua oral pelos surdos se dá de modos diferentes, uma vez que, enquanto a primeira é adquirida natural e espontaneamente, a segunda, dentro da modalidade oral/escrita, só pode ser apreendida por meio do referente da visão (GLAT, 2007).

No entanto, ao considerarmos que, dentre os integrantes da pesquisa, parte deles nasceu de pais ouvintes, a aquisição da língua de sinais não aconteceu de maneira natural, sendo necessária a intervenção de medidas adequadas para esse processo, o que pode ser constatado quando, nos dados, verificou-se que o aprendizado da Libras ocorreu já na juventude (11 a 18 anos), ainda que o ingresso em escola para alfabetização tenha ocorrido entre 5 e 6 anos de idade.

Considerando essa entrada “tardia”, em relação ao conhecimento da linguagem que o representa, é importante trazer a concepção de Vygotsky (1991) de que a condição sócio-histórica do homem se dá a partir das relações sociais estabelecidas por ele dentro do espaço que integra e é mediadas pela linguagem, ou seja, a significação se constrói na e pela linguagem, o que reforça o entendimento quanto à importância de uma educação bilíngue pautada não pelo olhar de um ouvinte, mas, sim, dos indivíduos surdos, possibilitando uma efetiva prática inclusiva.

Verifica-se, pois, que a situação dos participantes da pesquisa retrata o que Moura et al. (2020, p. 15) sinaliza quanto ao fato de que “as crianças que ouvem nascem imersas em um ambiente linguístico, adquirindo a língua de forma natural apenas pelo processo de exposição a ela”.

Já no que se refere à linguagem para a criança surda, os autores indicam que esta, quando se trata de criança filha de pais ouvintes e/ou criada por ouvintes, poderá

⁶ Informação disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/brasil-tem-mais-docentes-mulheres-do-que-homens/>. Acesso em: 14 out. 2021.

levar ao não desenvolvimento de uma linguagem de forma natural, o que acarreta o atraso no processo de aprendizagem da Libras pela criança surda. Fato esse que pode ainda limitar ou restringir o acesso a saberes e a compreensão das questões de mundo.

Esse entendimento pode ser reforçado quando encontramos respostas no questionário em que os participantes informaram que, no período escolar, sofreram com o preconceito e a falta de acolhimento quanto à sua situação. Ademais, no questionário, ao perguntar sobre os saberes e as temáticas: inclusão escolar, educação especial e educação bilíngue, as respostas às duas primeiras temáticas foram, em sua maioria, incompletas ou, ainda, mostrando a falta de credibilidade dos conceitos historicamente construídos por acreditarem que, na prática, sua concepção não se aplica.

5.1.2 Videoaula 2 – Contextualização sobre a educação para surdos

Nessa videoaula, foram apresentados alguns aspectos históricos da educação especial, da educação inclusiva e a distinção entre elas.

A partir das falas dos professores⁷, foi possível verificar que os conceitos sobre educação inclusiva, educação especial e diversidade ainda precisam ser mais bem abordados e contextualizados com a categoria. Ainda que todos os cinco docentes tenham respondido às questões, infere-se a dificuldade que alguns desses profissionais tiveram em compreender a pergunta na primeira tentativa pela aplicação do questionário, conforme pode ser percebido nos quadros de perguntas e respostas 2 e 3 a seguir:

Quadro 2 – Respostas da pergunta “O que você entende por educação especial?”

Codínome participante	Respostas
ADI	Estratégia de educação, só tratamento aluno deficiente.
FRO	Escola especial apoio estratégias como ensinar para alunos.
JLA	Funda primeiro educação especial atendimento para todos força.
SPS	Educação especial é modalidade que coordena a educação inclusiva e bilíngue. E elabora políticas públicas para educação de surdos.

⁷ Destaca-se que as respostas foram transcritas na integralidade, conforme feitas pelos respondentes, seja de forma escrita, seja por meio de vídeo com o uso da Libras.

Codínome participante	Respostas
JMR	A educação especial é o ensino para pessoas com deficiência, feito de maneira que ofertam condições de igualdade para esse público. É organizado especialmente para aluno com deficiência respeitando cada especificidade.

Fonte: produzido pela autora (2021).

Quadro 3 – Respostas da pergunta: “O que você entende por educação inclusiva?”

Codínome participante	Respostas
ADI	Alunos estudo com inclusão.
FRO	Escola inclusão todos deficiencien.
JLA	Escolas pode apoio educação inclusiva, processo social todas crianças.
SPS	Rsrsrcrs. Educação Inclusiva é todos os alunos e alunas na escola para todos atendendo sua especificidade e diferença.
JMR	Alunos aprender juntamente com os estudantes "normais" porém utilizando metodologias e estratégias que dão direito à aprendizagem de todos.

Fonte: produzido pela autora (2021).

As dificuldades evidenciadas nas respostas inseridas nos quadros supracitados, seja quanto à interpretação da pergunta, seja na forma de respondê-la, dialogam com o que é apontado por Alves (2015) de que, na formação desses profissionais surdos, encontramos inúmeras dificuldades voltadas à ausência da Língua de Sinais em seu processo educacional.

Essas respostas reforçam o que foi destacado no tópico anterior quanto às dificuldades decorrentes do acesso tardio dos participantes à Libras. Para além disso, a falta de intérpretes em sala de aula e nos processos de comunicação leva ao reconhecimento precário do status linguístico da Libras e, por conseguinte, dificulta a interação desses profissionais com a língua portuguesa (segunda língua).

O autor ainda aponta que boa parte dos docentes surdos não tem acesso à educação bilíngue e, assim, como os demais discentes surdos, enfrentam dificuldades em sua comunicação (ALVES, 2015).

5.1.3 Videoaula 3 – Conhecendo as normativas

Nesta etapa foram abordadas as principais normativas, dentro do contexto educacional brasileiro, voltadas para o aspecto da inclusão, que vão desde à Constituição Federal de 1988, perpassam pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e alcançam o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política

Nacional da Educação Especial, equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, no entanto, encontra-se com sua aplicação suspensa por força de decisão do Supremo Tribunal Federal, cuja norma foi inserida no estudo devido à importância de refletirmos sobre alguns de seus dispositivos, como os motivos que ensejaram sua suspensão, entre outros.

As perguntas aplicadas e seus resultados, após a videoaula 3, encontram-se discriminados nos quadros a seguir, com sua respectiva análise:

Quadro 4 – Respostas da pergunta: “Como você percebe a educação especial e a educação inclusiva para surdos a partir do Decreto n.º 10.502/2020?”

Codinome participante	Respostas
ADI	Não, porque parecer volta separada educação inclusiva.
FRO	Faltar informação pública na escola educação inclusiva.
JLA	sim, importante mostra lei.
SPS	A legislação e decreto é o primeiro passo legal/lei para organização política da língua. Agora a luta é outra depois do decreto: Formação para docentes e atendimento aos educandos.
JMR	Sim, educação especial

Fonte: produzido pela autora (2021).

Novamente, foi possível verificar a confusão sobre o que se estava perguntando a partir das respostas obtidas. Em que pese a educação especial e a educação inclusiva já serem definidas na LDB/1996, na Declaração de Salamanca e/ou em outras normativas vigentes, bem como estarem sendo debatidas a partir do Decreto n.º 10.502/2020, que se encontra suspenso, as respostas sinalizam a necessidade de ampliar os debates sobre a temática com o grupo de professores surdos, conforme as falas “Faltar informação pública na escola educação inclusiva” e “sim, importante mostra lei”.

Trata-se da necessidade já apontada por Rossi (2014) quanto a repensar a educação dos surdos para prevalecer a sua língua inicialmente e, somente após isso, introduzir a língua portuguesa, provendo um entrelaçamento com a Libras e, por conseguinte, uma melhor formação acadêmica e continuada a esses profissionais, que irão refletir nos alunos surdos também.

No entanto, ao compararmos as respostas alcançadas no questionário inicial sobre o entendimento dos participantes acerca das concepções das temáticas “educação especial” e “educação inclusiva”, percebeu-se que, nesse segundo

momento, esses profissionais adotaram uma postura voltada à necessidade de acesso a esse conhecimento.

Na sequência da videoaula 3, abordou-se sobre a importância da participação da família no processo educativo, resultando em manifestação unânime sobre a relevância da família na educação do surdo (quadro 5).

Quadro 5 – Respostas da pergunta: “Qual é a sua opinião quanto à participação da família no processo educativo do aluno surdo?”

Codinome participante	Respostas
ADI	Importante família com aluno filho escolher lugar escola.
FRO	Importante sua família surdos deficiência.
JLA	Principal família apoiar filhos.
SPS	Essencial.
JMR	Sim principalmente família diferente.

Fonte: produzido pela autora (2021).

Assim, os pais e responsáveis devem buscar meios para incluir, incentivar e promover a educação bilíngue ao seu filho surdo, coadunando com o entendimento de Skiliar (2012, p. 27) de que a “criança surda tem o direito de se desenvolver em uma comunidade de pares e de criar estratégias de identificação no marco de um processo não fragmentado”

Também nessa linha de pensamento, Pereira (2004) já sinalizava que se deve oferecer à criança um ambiente linguístico, em que a comunicação ocorra de forma natural, devendo, para tanto, usar do bilinguismo por meio da Libras e da língua portuguesa.

Quando comparadas à informação de que os participantes vieram de uma criação em que pais e irmãos, à exceção de um, são ouvintes, as respostas refletem a essencialidade de que as famílias sejam incluídas no processo inclusivo desde a fase inicial de aprendizagem da criança surda, pois a escolha do espaço educacional será o diferencial para que ela tenha acesso à inclusão e à educação bilíngue (STUMPF, 2009).

Reconhecendo a importância da família e da escola, partiu-se, nessa videoaula, para a verificação das premissas desses profissionais quanto ao bilinguismo. Para fins deste trabalho, compreende-se o bilinguismo como preceituado por Stumpf (2009) não apenas como uma necessidade premente para alunos surdos, mas, para além, como direito social e juridicamente garantido e balizado no pressuposto de que as Línguas

de Sinais devem ser compreendidas e respeitadas como patrimônios da humanidade por expressarem as culturas das comunidades surdas.

A abordagem educacional, por meio do bilinguismo, teve seu franco crescimento nos anos 2000 e busca capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte (DAMÁZIO, 2007). No entanto, necessário se faz que isso venha a integrar a prática cotidiana escolar.

Quadro 6 – Respostas da pergunta: “O que você entende por educação bilíngue?”

Codinome participante	Respostas
ADI	Primeiro língua libras, segundo português.
FRO	Na escola bilíngue de surdos importante ajudar L1 e L2 juntos comunicação desenvolvimento.
JLA	Portuguêste e Libras junto escrever palavras e sinal.
SPS	rsrsrrs. Deveria ser a modalidade de educação onde o surdo encontre conforto em duas línguas na escola é organização curricular, metodológica.
JMR	Sim.

Fonte: produzido pela autora (2021).

Não obstante, os participantes da pesquisa mostraram conhecimento sobre a temática e sua importância na educação do surdo, conforme se verifica no quadro 6: “Primeiro língua libras, segundo português”; “L1 e L2 juntos comunicação e desenvolvimento”.

Essas respostas complementam aquelas obtidas durante o questionário inicial, quando os participantes responderam à pergunta “Qual é a sua opinião sobre escolas bilíngues? Elas são inclusivas?”, de que o acesso do aluno surdo desde cedo a uma educação bilíngue será um diferencial para a vida desse indivíduo, conforme resposta do participante JLA, ao afirmar que o acesso “cedo, à duas línguas, têm vantagem de pensamento sobre os demais”, ou, ainda, de que é “o que queremos em todo Brasil”, conforme sinalizado por SPS.

No entanto, ainda que as temáticas abordadas sejam de conhecimentos dos participantes da pesquisa, foi possível verificar que muitas informações importantes sobre a categoria têm ficado à margem dos seus conhecimentos. Exemplo disso pode ser inferido a partir da resposta sobre o Decreto de 2020, suas aplicações, motivos de suspensão, dentre outros aspectos peculiares ao dispositivo legal.

Muito se vê na mídia sobre o movimento das pessoas com deficiência, *Nada sobre nós sem nós*, tentando abrir as portas ao debate sobre matérias pertinentes às categorias deficientes como as dos surdos. No entanto, quando se volta para o chão da escola e busca-se falar diretamente com os docentes surdos, a realidade se apresenta preocupante, uma vez que reiteradamente obtém-se respostas como “não conheço o decreto”, “não vi” etc.

Quadro 7 – Respostas da pergunta: “Você acompanhou as discussões que levaram à suspensão do Decreto? Em caso positivo, qual é a sua opinião sobre tal decisão?”

Codínome participante	Respostas
ADI	Não conheço decreto.
FRO	Eu não vi decreto discussões.
JLA	Leis cada vários cada direito.
SPS	não vi, eu fico muito mal e cansada. Muita discussão e feito demora.
JMR	Políticos diretos diferenças.

Fonte: produzido pela autora (2021).

À luz do até aqui analisado, é possível depreender que, embora as temáticas da educação especial, educação inclusiva e respeito à diversidade estejam em constante debate nos cenários políticos e educacionais, o reconhecimento da Libras e da necessidade urgente de uma educação bilíngue com qualidade ainda enfrenta vários desafios para se firmar. Nesse sentido, o professor e seu processo formativo se mostram essenciais para ultrapassar as barreiras políticas, sociais e culturais tradicionalmente impostas, conforme destacado a partir da visão freireana sobre o papel docente.

5.1.4 Videoaula 4 – Formação docente

Trata-se da videoaula voltada para a abordagem de como se dá a formação do docente surdo, a prática bilíngue, a existência de formação específica e as reflexões sobre os avanços, os desafios e o que se pode melhorar nesse contexto.

Após análise das respostas, foi possível compreender que existem contextos em que se dá maior importância ao modo de atuação quanto ao processo educativo, preparando os discentes por meio de uma formação de ensino integrada, politécnica e omnilateral. Sobre isso, Frigotto e Ciavatta (2011, p. 19) destacam que a prática utilizada pelos professores procura articular o trabalho à ciência e à cultura e formar o

educando em sua “integralidade física, mental, científica, política e cidadã, mediante um ensino público, gratuito, laico e unitário”.

No entanto, quanto à questão: “Você acredita que o processo de formação do docente surdo é algo já estruturado nas bases educacionais brasileiras?”, 60% responderam que sim e 40% declararam ser parcial, mostrando que o entendimento explicitado por Frigotto e Ciavatta (2011) ainda não alcança a totalidade dos centros formativos.

Sobre a formação do docente surdo, Quadros (1997, 2005) alertava sobre a necessidade de que o processo de ensino e aprendizagem desse grupo busque valorizar a importância que cada uma das línguas — no caso: portuguesa e de sinais — deve ter para e na sociedade contemporânea.

Em 2014, Quadros, em parceria com a pesquisadora Marianne Stumpf, ao discorrer sobre as articulações da época por ofertas de formação docente de surdos e para surdos, sinalizaram que tal investimento levaria aos “[...] primeiros surdos com formação para atender e decidir a educação dos próprios surdos”, o que só se mostra possível, pois os “surdos devidamente qualificados passam a integrar o movimento dos surdos e, a partir disso, surgem as propostas sobre o que eles querem para a Educação de Surdos” (QUADROS; STUMPF, 2014, p. 34).

As discussões promovidas por pesquisadores como Quadros e Stumpf visavam abrir espaço ao debate sobre a educação bilíngue para os surdos, situação que se apresenta carente de maiores discussões até os dias atuais.

No que se refere à atuação institucional, é possível verificar que não há uma unanimidade quanto às instituições atuarem de forma significativa para a formação do docente surdo, seja diante das respostas representadas no quadro 8 a seguir, seja aquelas aferidas em relação à pergunta: “Como você percebe a atuação da instituição em que atua no desenvolvimento da formação do docente surdo?”, em que 20% dos respondentes indicaram como inexpressiva e os outros 80% se dividiram entre expressiva e normal.

Assim, necessário se faz que a formação docente e, por conseguinte, a prática sejam balizadas em processos de reflexão, promovendo uma prática que seja significativa, conforme proposto por Freire (2001). No entanto, para alcançar tal êxito, os debates sobre as questões normativas devem ser levados para aqueles que atuam e estão na vivência cotidiana da docência surda, conforme evidenciado no quadro a seguir.

Quadro 8 – Respostas da pergunta: “Como você compreende que deve ser a formação do docente surdo?”

Codinome participante	Respostas
ADI	Letras/Libras gramática leis 10.502/2020.
FRO	Meu opinião é curso de libras gramática de Libras, Lei 10.436 decreto 5626.
JLA	Surdos escolher jeito gosta escolher formação.
SPS	Então, eu vejo que ainda há pouco paciência com a escrita do surdo e é preciso mais formação e acessibilidade no PSL. Pensa comigo, como pode um orientador de PPGL ficar bravo com português do surdo?
JMR	graduação de licenciatura, Letras/Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa com segunda língua.

Fonte: produzido pela autora (2021).

A última questão desse bloco, descrita no quadro 8, é um registro da necessidade de incluir o surdo nos processos de definição sobre a sua formação e de debater sobre temas relevantes que foram sugeridos nas respostas dos participantes, dentre os quais: Letras-Libras; gramática de Libras; acessibilidade e a possibilidade de atuar no processo de escolha da formação. Isso, pois somente a partir da compreensão sobre as necessidades apontadas por esses participantes sobre o processo formativo dos docentes, é que se poderá alcançar práticas metodológicas mais adequadas à educação desse grupo.

Essa necessidade vem reforçar ainda os resultados obtidos inicialmente, quando, dos cinco participantes, verificou-se que dois responderam não ter participado de nenhum tipo de curso voltado para a temática da inclusão escolar dentro do processo formativo, mostrando-se não só essencial como urgente a revisão do processo de formação do docente surdo.

5.1.5 Videoaula 5 – Refletindo sobre a educação inclusiva

Nessa videoaula, foram retomados os principais tópicos abordados nos vídeos anteriores, buscando dialogar com o docente, levando-o a refletir sobre as possibilidades de atuação como protagonista no processo de mudança e na potencialização de uma formação docente do professor surdo que auxilie em suas práticas laborativas e faça a diferença diante das diversidades existentes dentro do sistema educacional brasileiro.

Nessa etapa, retomamos o questionamento sobre o Decreto n.º 10.502/2020, no intuito de verificar se, após as aulas apresentadas, os docentes sentiam-se mais à

vontade para discorrer sobre a temática. A primeira pergunta foi: “Você acredita que o Decreto n.º 10.502/2020 deve voltar a vigorar e se mostra como uma ferramenta que veio efetivamente para auxiliar não só no processo de inclusão da pessoa surda como na formação do docente surdo?”, cuja resposta positiva alcançou 60% dos respondentes, indicando o anseio destes de que a lei volte a vigorar.

Visando a uma boa percepção sobre a necessidade de produzir meios de levar a esses profissionais recursos e acesso a novos conhecimentos, verificamos qual foi a aceitação dos profissionais quanto às videoaulas desenvolvidas por meio do produto educacional que integra esta dissertação, que contou com 100% de respostas positivas para a pergunta: “A partir dos vídeos apresentados, foi possível para você ampliar suas concepções, agregando entendimentos que poderão ser transportados para sua atuação docente?”.

Assim, foi possível verificar que, com a exibição das videoaulas e a consequente inserção dos questionários, abriu-se um canal de comunicação para debater sobre temáticas relevantes para a categoria surda. Diante das respostas obtidas, constata-se que o PE alcançou 100% de aprovação, mostrando-se uma ferramenta adequada para ampliar as discussões sobre temas pertinentes com os docentes.

Foi possível, ainda, verificar esse aceite mediante a comparação entre as respostas obtidas no questionário inicial e nas demais etapas, em que se observou o engajamento, a maior participação e o interesse em refletir e discutir sobre as temáticas propostas.

Não obstante tal assertividade, muitas foram as dificuldades vislumbradas, tanto que se criou, inclusive, um grupo de WhatsApp para tirar dúvidas e auxiliar os participantes a compreenderem o que lhes era solicitado nos questionários aplicados. Ressalta-se que existiram casos de alguns professores que preferiram não manifestar suas dúvidas no grupo, demonstrando um comportamento de “se fecharem” para essa iniciativa, o que pode ter razões enraizadas em sua trajetória de vida, mas que precisam ser mais bem aprofundadas por esta pesquisadora.

Surgiu ainda a possibilidade de refazer a aplicação dos questionários inseridos após cada videoaula com alguns dos participantes da pesquisa, especialmente com aqueles que atuam no CEAADA, uma vez que, no exercício de 2021, esta

pesquisadora foi contratada para trabalhar naquela instituição⁸, facilitando o contato com os professores surdos atuantes na mesma escola, podendo auxiliá-los individualmente, o que despertou o interesse dos participantes.

Quadro 9 – Respostas da pergunta: “O que você entende que deveria ser abordado na formação continuada do docente surdo para contribuir com sua prática educacional?”

Codínome participante	Respostas
ADI	Formação de libras, leis 10.502/2020
FRO	Sim informação lei vários assebilidade
JLA	Quando surdos faz formação tem prática estudar demais
SPS	PPSL - práticas de português como segunda língua.
JMR	Pratica pedagógica no processo de ensino/aprendizagem do aluno Surdo.

Fonte: produzido pela autora (2021).

A partir das respostas descritas no quadro 9, é possível ainda verificar que a formação continuada não só é extremamente importante como deve servir de aliada aos docentes, contribuindo para as práticas educacionais desses profissionais, sendo as normativas, o ensino da Libras e do Português as principais demandas apontadas pelos participantes da pesquisa.

Para além das análises apresentadas, cumpre destacar que:

- 1) Os professores surdos apresentaram, ainda que em graus e momentos variados, dificuldade de entendimento do português escrito e, por conseguinte, respostas confusas ou incompletas.
- 2) Os principais conceitos abordados precisam ganhar maior campo de debate entre a categoria participante devido à dificuldade de definição sobre alguns desses. No entanto, cumpre destacar que todos conseguiram conceituar o que seja a educação bilíngue e indicar a participação da família como essencial no processo de escolha da escola e de acompanhamento do aluno.
- 3) A constatação do item 2 sobre a dificuldade de conceituar grande parte dos termos abordados nos remete ao fato de que a maioria dos participantes informou que não participou de cursos sobre o tema “inclusão” ou “educação

⁸ A contratação ocorreu de modo temporário, destacando-se que os motivos que me levaram a buscar por essa oportunidade no CEAADA foram: por se tratar de uma escola especializada na educação de surdos; por contar com professores surdos atuando naquele contexto, possibilitando que eu conhecesse os desafios dos professores e alunos surdos; por proporcionar um contato direto e diário com a língua (Libras) e diante da possibilidade de novas experiências com diversas identidades surdas.

inclusiva”, evidenciando que o processo formativo desses profissionais deve contemplar a discussão sobre temáticas relevantes para o seu cotidiano.

- 4) No que se refere à abordagem sobre o Decreto editado, porém suspenso, as opiniões foram bem díspares, seja pela não compreensão da pergunta, pelo fato de a escola não apresentar a temática da normativa aos professores e de a lei ser o primeiro passo para alcançar uma educação inclusiva, seja pelo entendimento de que o Decreto irá acabar com a possibilidade da educação inclusiva e retornar à prática da segregação.
- 5) A sistemática adotada contou com o aceite dos discentes, que manifestaram, inclusive, interesse em futuros materiais, conforme resposta dos participantes já apontada anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação da educação inclusiva para os surdos — discentes e docentes — possui estreita relação com o processo de formação do professor surdo, uma vez que se faz necessário rever as práticas e as estratégias metodológicas/pedagógicas que viabilizem a inclusão dos alunos surdos.

Nesse sentido, a Libras se mostra como instrumento de comunicação e acesso ao conhecimento e, com isso, a formação do docente surdo deve ser permeada pela reflexão e consciência quanto ao papel do professor para alcançar uma cidadania inclusiva, fato esse evidenciado pelo resultado inicial dos dados coletados em nossa pesquisa.

Ao trabalhar a reflexão com esses professores na perspectiva inclusiva, mostrou-se possível dialogar com as premissas teóricas e legais que podem auxiliar no processo de compreensão sobre o que já está posto e o que precisa ser feito.

Partindo do ponto de vista de que os profissionais surdos da educação e suas concepções sobre inclusão, bilinguismo e a prática da Libras devem pautar os debates para a reformulação do currículo, a nossa pesquisa se propôs a investigar como esses profissionais percebem o atendimento das políticas públicas educacionais quanto às particularidades de todos os envolvidos no processo educativo surdo.

Também foi possível constatar que a adoção de estratégias, a exemplo do produto educacional elaborado para o trabalho com professores surdos como forma de formação continuada, foi positiva, principalmente pelo fato de haver a articulação entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. No entanto, também restou evidenciado ser essencial a articulação entre o profissional, a escola e a família de alunos surdos.

Será, pois, a partir da atenção dispensada a esses alunos surdos, considerando suas especificidades, por parte da escola e família, com uma educação pautada na prática bilíngue, em que a Libras seja sua língua oficial, que essa categoria alcançará o empoderamento para sua inserção e efetiva participação na sociedade.

Com isso, foi possível verificar que a abertura de um meio de processo formativo e de diálogo com o professor surdo não só auxilia no processo e na oportunidade do alcance e da garantia do direito de todos a uma educação com qualidade, além da construção de uma sociedade mais igualitária, como abre espaço

para que se perceba a distância que ainda se deve percorrer para que a formação do docente surdo seja permeada pelo real sentido de uma educação inclusiva.

Dessa forma, a educação que se busca é a educação bilíngue e inclusiva que, para além das políticas educacionais já existentes, busquem efetivamente e atentem-se para o reconhecimento das demandas da comunidade surda, considerando a diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos, que pode garantir, assim, o respeito à diversidade e a efetivação da política de inclusão escolar.

Tratamos de fatores primordiais para que se evite o desestímulo e o fracasso escolar dos surdos, ratificando a importância do reconhecimento da efetiva inclusão escolar para a vida e a constituição plena do surdo, pois, ao se apropriar de conhecimentos, o docente surdo poderá planejar suas aulas de maneira mais adequada para que seus alunos, também com surdez, apropriem-se dos conhecimentos por eles ensinados.

Nesse sentido, entendemos que uma forma possível de atender às demandas da comunidade surda, oficializadas já pelo reconhecimento da Libras, é garantir maiores espaços na formação docente, promovendo um processo educacional bilíngue de qualidade.

Assim, tal método pode potencializar e garantir maior alcance no processo de formação do professor surdo, fazendo com que a sua atuação junto aos discentes contribuam para transformar a realidade social desses indivíduos, por meio de práticas que desenvolvam maior criticidade, autonomia e reflexão sobre o mundo, o papel e lugar que ocupam, atuando, dessa forma, na transformação da sociedade de forma que essa se apresente mais justa, humanizada e inclusiva.

Isso porque necessário se faz compreender os anseios e as carências dos docentes surdos, pois só assim será possível implementar ações que reflitam na prática pedagógica desses professores e, por conseguinte, na vida de seus alunos. Uma das contribuições desta pesquisa foi a oferta de um espaço para reflexão e discussão junto a profissionais do estado de Mato Grosso, a partir do produto educacional proposto para educadores surdos, bem como desta dissertação para todos aqueles que trabalham com professores surdos, que atuam como mais um recurso auxiliar na formação desses docentes.

Foi nesse sentido que se desenvolveu o produto educacional desta pesquisa, proposto por meio de videoaulas a serem disponibilizadas na plataforma do YouTube e na página do Observatório do ProfEPT aos participantes e ao público interessado

para acesso, de forma a abrir e construir reflexões acerca dos assuntos abordados dentro dessa temática.

Esperamos que, a partir de momentos de reflexão e do acesso a conhecimentos sobre inclusão escolar e demais temáticas pertinentes geradas por esta pesquisa aos professores surdos, sejam promovidas melhorias nas práticas educativas, de forma humana e integral, junto aos alunos.

Destacamos que o reconhecimento da importância do processo formativo docente não se esgota no momento inicial da sua graduação, mas também a partir de uma formação continuada, entendida como uma das premissas essenciais para que os profissionais de educação possam atuar efetivamente com todos os alunos sob sua responsabilidade em classe regular, de maneira ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente.

Assim, a inclusão deve ser (re)pensada, buscando transpor as paredes da sala de aula e envolver toda a comunidade escolar, com vistas a propiciar uma educação inclusiva. Desse modo, esta pesquisa, para além de beneficiar futuros professores, os quais poderão utilizar o conjunto de videoaulas (produto educacional) para refletirem e organizarem suas ações de inclusão socioeducacional em sala de aula, promoverá um campo fértil para debates sobre a temática da formação do professor surdo.

Da análise efetuada e dos destaques apontados, ratificamos a importância da abordagem do tema voltado à formação do docente surdo e às reflexões sobre a educação especial e inclusiva desses profissionais, devendo as necessidades dessa categoria serem introduzidas em debates e ações que levem a uma mudança nas práticas formativas. Ademais, os resultados alcançados pelo estudo poderão servir de modelo para novas reflexões sobre inclusão, que leve o professor a (re)pensar a forma de ler o mundo a partir das concepções dos surdos.

Destacamos ainda, diante da importância do tema, a necessidade de ampliação e realização de novas pesquisas que tratem dessas situações experienciadas por docentes surdos para demonstrar como efetivamente se dá o formato de inclusão e o que deve ser feito a respeito no intento de aprimorar tais práticas.

Para nós, restou evidenciada a necessidade de formação de professores surdos devido à reconhecida fragilidade da educação inclusiva para os surdos, uma vez que o número de profissionais capacitados não contempla todas as especificidades do atendimento aos alunos, de forma que pode também refletir na

ausência de alunos surdos nos espaços escolares regulares como reflexo dessa fragilidade.

A partir dessa perspectiva, o maior desafio é o de estimular o reconhecimento sobre a necessidade da formação dos profissionais surdos para o atendimento educacional, considerando as especificidades de cada indivíduo desse grupo. Com isso, o desenvolvimento da linguagem para o surdo será determinado a partir das práticas e dos métodos específicos a esses indivíduos, que permitirão melhores condições para a construção de um processo de ensino e aprendizagem e de inclusão escolar e social ao professor e ao aluno surdo.

Compreender a prática educacional, com base na educação inclusiva, revela-se como uma prática fundamental para o desenvolvimento do aprendizado das pessoas com deficiências, diante da necessidade de maior preparação dos profissionais com formação adequada para a atuação específica no contexto da educação.

REFERÊNCIAS

- ADJENIAN, D. La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas en Licerias. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua**. Madrid: Visor, 1992.
- ALMEIDA, D. L.; LACERDA, C. B. F. A escrita de sujeitos surdos: uma investigação sobre autoria. **Proposições**, [s.l.], v. 30, p. 1-25, 2019. Fap UNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0153>. Acesso em 11 nov. 2020.
- ALMEIDA, D. K. C. de; LOPES, L. de C. **A formação docente do professor surdo no curso de graduação Letras-Língua Brasileira de Sinais**. 2º Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação em Humanidades. 8ª Semana de Humanidades. Humanidades: entre fixos e fluxos. 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20943?locale=es>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- ALVES, F. C. et al. Educação de surdo em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. In: ALMEIDA, W. G. (org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e práticas docentes**. Ilhéus: Editus, 2015. p. 27-44. ISBN 978-85-7455-383-2.
- AMARAL, L. A. História da Exclusão: e de Inclusão? na escola pública. In: CONSELHO Regional de Psicólogos. **Educação Especial em debate**, São Paulo: Casa do Psicólogo/Conselho Regional de Psicologia, p. 27, 1997.
- ARANHA, M. S. F. Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. **Emas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, n. 2, p. 63-70, 1995.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.
- ARAÚJO, L. C. de.; RIBEIRO, M. C. M. de A. Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos: imagens de si, do surdo e do processo de formação. **Fórum Linguístico**, v. 15, n. 3, 2018, p. 3124-3135. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6661603>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. **Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, nº 139, p. 147 – 172, jan./abr. 2010. DOI: 10.1590/S0100-15742010000100008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100008&lang=pt. Acesso em: 29 nov. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Senado Federal. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, n. 112, p. 59-62. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 12 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. - Brasília: MEC, SEB, p. 47, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Resolução CNS nº 510/2016**. Brasília (DF), 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4318079/mod_resource/content/1/Resolucao%20510.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União** – Seção1 – 10/1/2001, p. 1 (publicação original).

CAPES. Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área “Ensino” 2013**. Disponível em:

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfHRyaWVuYWwtMjAxM3xneDoxY2FmZGFjZGlyNzE3Nzlh>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Clavatta, M. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

Connelly, F. M.; Clandinin, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, Washington, v. 19, n. 5, p. 2-14, Jun./Jul. 1990

Cunha, M. I da. Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 817-832, nov. 2017. DOI: 10.1590/s1414-40772017000300013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000300017&lang=pt. Acesso em: 1 dez. 2020.

Damázio, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. São Paulo: MEC\SEESP, 2007, p. 52

Demo, P. **Metodologia do conhecimento científico**. 1 ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

Demo, P. **Rupturas urgentes em educação**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861-871, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a11.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.

De Lacerda, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

De Lacerda, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: Focalizando a organização do trabalho pedagógico. **Anais da 23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000259&pid=S1517-9702200400010000700129&lng=pt. Acesso em: 2 jun. 2020.

De Lima Araujo, R. M.; Frigotto, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

Fávero, O. et al. (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

Fernandes, S. **Educação de Surdos**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, P. **Professora Sim, Tia Não**. 10. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2000.

Freitas, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In. Denari, F.; Rodrigues, D. (orgs). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GADOTTI, M. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora, MG: Graal. 1992.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação: Fundação Carlos Gomes**, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDFELD, M. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (orgs.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 30-48.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. **Regulamento: Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional**. 2018. Disponível em: https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Res_CS_22_2018_-_Regulamento.pdf. Acesso em: 2 jun. 2020.

IFMT. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. **Comitê de Ética na Pesquisa do IFMT**. 2020b. Disponível em: <http://propes.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/comite-de-etica-na-pesquisa-do-ifmt/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAEMER, G. M.; LOPES, L. B.; ZILIO, V. M. Formação docente e educação de surdos no Brasil: desafios para uma proposta educacional bilíngue. **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/40063/html>. Acesso em: 18 out. 2021.

LEME, E. S. **Inclusão em Educação: Das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar**. Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/erika_souza_leme.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

MACIEL, M. R. C. **Portadores de Deficiência: a questão da inclusão social**. v. 14 n. 2. São Paulo. Perspectiva, 2000

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, L. de A. R. A visão dos licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 51-63.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 2001.

MIRANDA, R. C. **História dos surdos**. [s.d.]. Disponível em: <http://mirandalibras.semfronteiras.weebly.com/-histoacuteria-dos-surdos.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MOURA, M. C. de; LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais. In: LOPES, F. Otacílio. (ed.) **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Editora Roca, 1997. Cap.16, p. 327-357.

MOURA, A. A. de. et al. Formação de professores ouvintes no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, ed. 5, v. 2, p. 117-130. Maio de 2020. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/alunos-surdos>. Acesso em: 30 nov. 2021. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/alunos-surdos.

MOREIRA, M. A.; NARDI, R. O mestrado profissional na área de ensino de Ciências e Matemática: Alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 3, p. 1-9, 2009.

NEMSER, W. Approximative system of foreign language learners. In: **IRAL IX**, 1994.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016

PACHECO, E. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal, RN: IFRN, 2010.

PACHECO, D. **Deficiência e Política Pública: Reflexões sobre-humanos invisíveis**. Editor: Dalmir Pacheco de Souza, 2016.

PAULA, A. R. de. **A Hora e a Vez da Família em uma Sociedade Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, 2007.

PEREIRA, M. C. da C. Bilinguismo e a aquisição da língua(gem) por crianças surdas. In: PEREIRA, M. C. da C. (org.). **Temas em Educação Especial: Avanços recentes**. São Paulo: EdUFSCar, 2004.

PERLIN, G.; STROBEL, K. L. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, UFSC, 2006. ISBN: 978-85-60522-02-6. E-Book (47 p.). Disponível em: <https://libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/>

Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos_da_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 16 dez. 2020

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. **Políticas Linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina**: Espaço de negociações. Cadernos CEDES, Campinas, v. 69, p. 141 – 162, 2006.

RATES, C. M. P.; COSTA, M. R.; PESSALACIA, J. D. R. Caracterização de riscos em protocolos submetidos a um comitê de ética em pesquisa: análise bioética. **Rev. Bioét.**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 493-499, Dec./2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-80422014000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/1983-80422014223032>.

REASON, P.; BRADBURY, H. **The SAGE Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice**. 2. ed. Sage: 2008.

RIBEIRO, M. **Apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. MEC/SEPPIR. Brasília. 2005.

RIOUX, M.; VALENTINE, F. A teoria importa? Explorando o nexos entre deficiência, direitos humanos e políticas públicas. In: POTHIER, D.; DEVLIN, R. (eds.). **Teoria crítica da deficiência**: Ensaios em Filosofia, Política, Política e Direito. Vancouver, Canadá: UBC Press, 2006. p. 47-69.

ROCHA, J. C. **A reinvenção solidária e participativa da universidade: um estudo sobre redes de extensão universitária**. Salvador: Eduneb, 2008.

SELINKER, L. Interlanguage. In: **IRAL**, v. 10, n. 3, p. 209-23, 1972.

SOUZA, A. da S et. al. Atendimento a estudantes com deficiência auditiva na Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica. In: NASCIMENTO, F. C. do. et al. (Orgs.). **Educação Profissional Tecnológica Inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: IFB, 2013.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SKILIAR, C (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2012.

SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngue para surdos: Concepções e Implicações Práticas**. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2012.

STUMPF, M. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiência e realidade brasileira. In: STUMPF, M.; QUADROS, R. M. de. (Org.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

STROBEL, K. L. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. 2008. 176 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UFSC, Florianópolis, 2008.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, K. L. **História da educação de surdos**. Florianópolis, SC: UFSC, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1986.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: plano para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. Tailândia, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL



**INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS CUIABÁ CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES APÓS O VÍDEO I

1. Identificação

- a) Iniciais do nome:
- b) Idade:
- c) Sexo:

2. Histórico referente à surdez

- a) Em que idade você ficou surdo?
- b) Seus pais são ouvintes ou surdos?
- c) Como as pessoas de sua família – pais e irmãos – costumam se comunicar com você?

3. Breve histórico da vida educacional

- a) Com quantos anos você começou a aprender Libras?
- b) Com quantos anos você começou a frequentar a escola?
- c) Você se sentia incluído nas escolas onde estudou?

4. Breve histórico de sua vida profissional como professor surdo

- a) Formação?
- b) Profissão que exerce?
- c) Você já participou de cursos relacionados ao tema de inclusão?
- d) Para você, o que é inclusão?

- e) O que você entende por educação inclusiva?
- f) O que entende por educação especial?
- g) Qual é a sua opinião sobre escolas bilíngues? Elas são inclusivas?
- h) Qual é a sua opinião sobre escolas especializadas? Elas são inclusivas?

APÊNDICE B – QUESTÕES APLICADAS APÓS OS VÍDEOS



**INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS CUIABÁ CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ROTEIRO DAS QUESTÕES PARA APLICAÇÃO APÓS OS VÍDEOS

QUESTÕES APLICADAS APÓS O VÍDEO II

1. O que você entende por educação especial?
2. O que você entende por educação inclusiva?

QUESTÕES APLICADAS APÓS O VÍDEO III

1. Como você percebe a educação especial e a educação inclusiva para surdos a partir do Decreto n.º 10.502/2020?
2. Qual é sua opinião quanto à participação da família no processo educativo do aluno surdo?
3. O que você entende por educação bilíngue?
4. Você acompanhou as discussões que levaram à suspensão do Decreto? Caso positivo qual a sua opinião sobre tal decisão: _____

QUESTÕES APLICADAS APÓS O VÍDEO IV

1. Você acredita que o processo de formação do docente surdo é algo já estruturado nas bases educacionais brasileiras?
 - () Sim.
 - () Não.
 - () Parcialmente.
 Deixe o seu comentário sobre o seu entendimento: _____
2. Como você percebe a atuação da instituição em que atua no desenvolvimento da formação do docente surdo?
 - () Expressiva.
 - () Normal.

() Inexpressiva.

Deixe o seu comentário sobre o seu entendimento: _____

3. Como você compreende que deve ser a formação do docente surdo?

QUESTÕES APLICADAS APÓS O VÍDEO V

1. Você acredita que o Decreto n.º 10.502/2020 deve voltar a vigorar e se mostra como uma ferramenta que veio efetivamente para auxiliar, não só no processo de inclusão da pessoa surda, como na formação do docente surdo?

() Sim.

() Não.

() Parcialmente.

Deixe o seu comentário sobre o seu entendimento: _____

2. A partir dos vídeos apresentados, foi possível para você ampliar suas concepções, agregando entendimentos que poderão ser transportados para sua atuação docente?

() Sim.

() Não.

() Parcialmente.

Deixe o seu comentário sobre o seu entendimento: _____

3. O que você entende que deveria ser abordado na formação continuada do docente surdo para contribuir com sua prática educacional?

APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL – ENCARTE

*CURSO PARA
PROFESSORES
SURDOS*



**DÉBORA DA COSTA
FERREIRA DE
CARVALHO**



PRODUTO EDUCACIONAL



CURSO PARA PROFESSORES SURDOS

**DÉBORA DA COSTA
FERREIRA DE
CARVALHO**



Orientadora: Profa. Dra. Ângela Fátima da Rocha
Coorientadora: Profa. Dra. Sueli Correia Lemes Valezi



2021

Dados internacionais de catalogação na fonte

C837a Costa Ferreira de Carvalho, Débora da
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SURDO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UMA REFLEXÃO / Débora da Costa Ferreira de Carvalho – 6 – MT, 2022.
118 f. : il. color.

Orientador(a) Ângela Fátima da Rocha
Co-orientador(a) Sueli Correia Lemes Valezi
Dissertação. (CBA 0 Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato
Grosso, Campus Cuiabá, 2022.
Bibliografia incluída

1. Inclusão escolar. 2. Formação para docente surdo. 3. Educação bilíngue. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
ETAPAS DO CURSO	6
AULA 1	7
AULA 2	8
AULA 3	9
AULA 4	10
AULA 5	11
FINALIZANDO NOSSO ESTUDO	12
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	13

APRESENTAÇÃO

Caro(a) colega professor(a):

Este produto educacional é fruto e componente integrante da pesquisa intitulada “Professores surdos: uma reflexão sobre educação inclusiva”. Faz parte da conclusão do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação Profissional e Tecnológica do IFMT- Instituto Federal do Mato Grosso, campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva.

Com a proposta de relembrar o processo histórico e as normativas e de refletir sobre os conceitos envolvidos à educação inclusiva, este encarte se destina aos professores surdos, com o objetivo de contribuir com o processo de formação do docente surdo, sem, contudo, pretender esgotar as possibilidades de estudo desse tema, que aqui é tratado numa linguagem simples e ilustrada, com a utilização de vídeos e links para tornar a aprendizagem mais interativa e dinâmica.

Bons estudos!

6

Etapas do curso

1

Para acessar os vídeos, clique nas imagens interativas, elas contêm hiperlinks.



2

Responda ao questionário após assistir a cada vídeo.



3

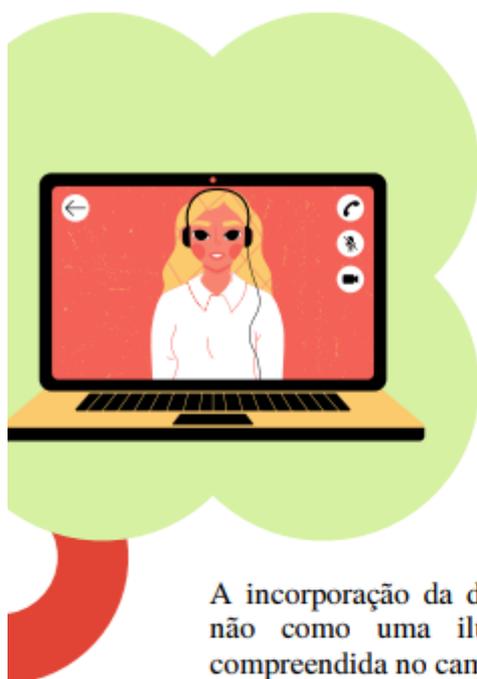
Por último, responda ao questionário, cujo link encontra-se na página 12 deste material.



BOAS-VINDAS

AULA 1

7



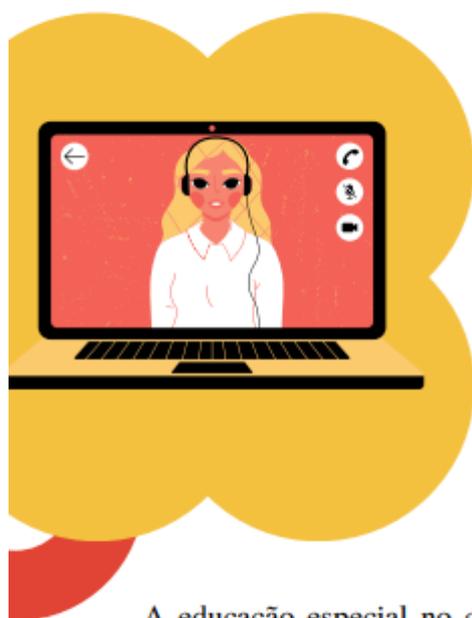
Nesse vídeo, falaremos sobre como se dará a aplicação da pesquisa. E ainda iniciaremos uma conversa sobre o tema diversidade.

A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes (GOMES, 2008, p. 30).

8

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

AULA 2

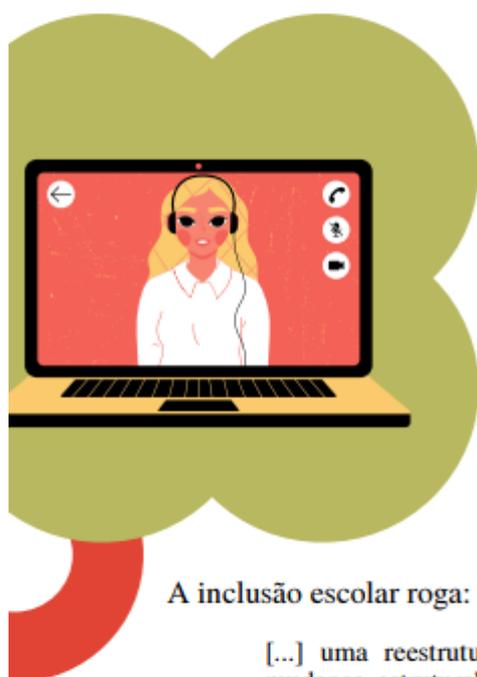


Nesse vídeo,
falaremos sobre como
— se deu a criação das
primeiras escolas
especializadas no
Brasil.

A educação especial no cenário mundial passou de uma concepção organicista para uma abordagem funcional, no qual a primeira tinha a deficiência como uma consequência biológica e utilizava-se da estratégia de segregação dos “excepcionais” em instituições assistenciais filantrópicas da rede privada de ensino. A segunda, por sua vez, definia a deficiência em função das capacidades e habilidades funcionais e promovia a integração das pessoas “portadoras de necessidades especiais” em “escolas especiais” ou em “classes especiais” da rede pública de ensino a fim de estabelecer interações sociais entre esses educandos e os alunos ditos “normais” (RIOUX; VALENTINE, 2006).

PRINCIPAIS NORMATIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

AULA 3



A inclusão escolar roga:

[...] uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001, p. 40).

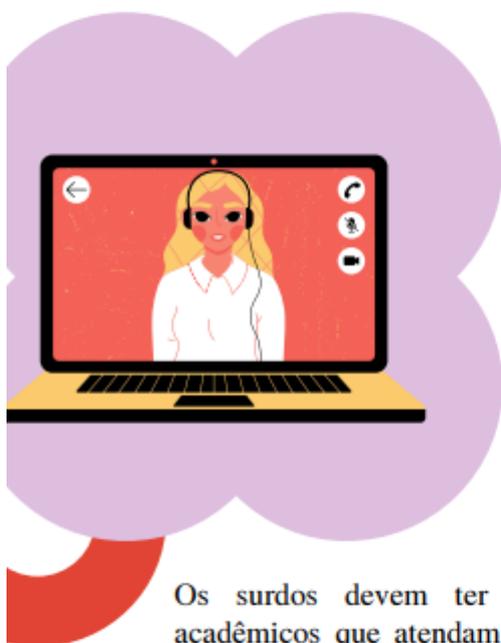
Nesse vídeo,
falaremos sobre as
principais normativas
da educação
especial e inclusiva
no Brasil.

9

10

FORMAÇÃO DO DOCENTE SURDO

AULA 4



Nesse vídeo,
falaremos sobre a
— formação docente do
surdo no Brasil.

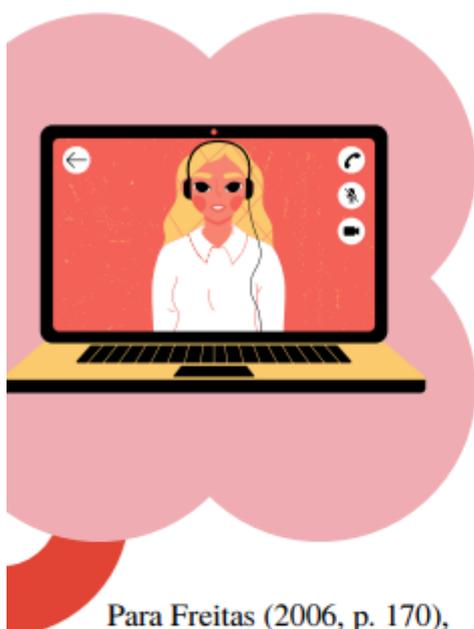
Os surdos devem ter acesso aos conhecimentos científico-acadêmicos que atendam às especificidades da sua língua. Dessa forma:

A formação de professores não deve se limitar aos conhecimentos tecnicistas e/ou científicos, mas precisa valorizar também os saberes humanos, essenciais para se formar um educador politizado, reflexivo e comprometido com a formação integral do aluno (ALMEIDA; LOPES, 2011, p. 7).

11

CONCLUINDO OS CONCEITOS SOBRE FORMAÇÃO DO DOCENTE SURDO

AULA 5



Nesse vídeo,
retomaremos as
— principais abordagens
sobre a formação do
docente surdo no
Brasil.

Para Freitas (2006, p. 170),

[...] cabe, aos formadores, possibilitar que o professor aprenda a investigar, sistematizar e produzir conhecimento, pois a construção progressiva desses procedimentos potencializa a ação pedagógica levando à autonomia profissional, o que representa uma grande conquista para os futuros professores e para os alunos.

12

FINALIZANDO NOSSO ESTUDO

AGRADECEMOS À SUA PARTICIPAÇÃO!

Esperamos que
tenha gostado do
nosso curso.

Pedimos que
responda ao
nosso
questionário de
avaliação do
Produto
Educativo (PE).

A sua resposta é
de suma
importância!



PARA RESPONDER AO
QUESTIONÁRIO DE
AVALIAÇÃO DO PE,
[CLIQUE AQUI.](#)



Projeto gráfico, diagramação e capa: Rosilei Justino da Silva

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. K. C. de; LOPES, L. de C. **A formação docente do professor surdo no curso de graduação Letras-Língua Brasileira de Sinais**. 2º Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação em Humanidades. 8ª Semana de Humanidades. Humanidades: entre fixos e fluxos. 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/20943?locale=es>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 10/1/2001, p. 1 (publicação original).

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: DENARI, F.; RODRIGUES, D. (orgs). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (orgs.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 30-48.

RIOUX, M.; VALENTINE, F. A teoria importa? Explorando o nexos entre deficiência, direitos humanos e políticas públicas. In: POTHIER, D.; DEVLIN, R. (eds.). **Teoria crítica da deficiência: Ensaio em Filosofia, Política, Política e Direito**. Vancouver, Canadá: UBC Press, 2006. p. 47-69.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS CUIABÁ CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa intitulada *PROFESSORES SURDOS: UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA*, objeto de estudo da mestranda **Débora da Costa Ferreira de Carvalho**, e-mail: cv.debora@hotmail.com, vinculada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso, campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Ângela Fátima da Rocha e coorientada pela Profa. Dra. Sueli Correia Lemes Valez.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias, sendo uma delas sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa, não haverá nenhum prejuízo em relação ao pesquisador ou com a instituição envolvida. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (CEP/IFMT), atualmente sob a coordenação da Sra. Claudia de Paula Norkaitis, que pode ser contatada pelo telefone: (65) 3616-4180, pelo endereço eletrônico: cep@ifmt.edu.br ou no endereço: Avenida Senador Filinto Muller, n.º 963, 1º andar, bairro Duque de Caxias, CEP: 78.043-400, Cuiabá-MT.

O objetivo deste estudo é investigar de que forma os professores surdos compreendem a educação inclusiva. Sua participação nesta pesquisa consistirá em assistir as videoaulas e responder aos dois tipos de questionário: o primeiro, denominado Questionário inicial, semiestruturado, com questões abertas e fechadas, e o segundo, intitulado Questionário pós-vídeo, que foi segmentado e inserido após a apresentação de cada vídeo, seguindo a estrutura de questões fechadas e abertas, que abordará questões pessoais e questões direcionadas aos conhecimentos relacionados à inclusão escolar. Informamos que sua participação é livre, sem incentivo financeiro ou qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa, podendo se retirar a qualquer momento, não havendo prejuízo ou constrangimento.



**INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS CUIABÁ CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Os dados serão produzidos a partir de uma pesquisa qualitativa e intervencionista, em que será proposto aos professores surdos do Centro Educacional de Apoio ao Deficiente Auditivo Profa. Arlete P. Migueletti (CEAADA), da Escola Estadual 13 de Maio e do IFMT, campus Pontes e Lacerda participar desta investigação como sujeitos da pesquisa.

Conforme normativa da CONEP (Resolução n.º 466/2012 e Resolução n.º 510/2016), toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados, contudo, consideramos os riscos desta pesquisa como de nível mínimo. Realizaremos a pesquisa por meio de um conjunto de videoaulas e questionários. Como os participantes poderão se sentir constrangidos e intimidados, se, no decorrer das discussões, algum tema abordado causar desconforto a algum dos participantes, nesses casos, a pesquisa será interrompida ou, até mesmo, finalizada, com retorno somente quando o participante estiver mais confortável, momento em que será agendada uma nova data para a realização das atividades. Diante desse contexto, em caso de algum constrangimento decorrente desta pesquisa, está assegurado, pela pesquisadora, aos participantes da pesquisa o atendimento psicológico e de outros profissionais, contudo cabe ressaltar que os riscos aos sujeitos participantes desta pesquisa são mínimos.

De forma direta, os participantes não terão benefícios imediatos na etapa da coleta de dados, mas, após e ao longo da construção da dissertação, profissionais surdos que atuam diretamente com alunos poderão participar do conjunto de videoaulas com tema relacionado à inclusão escolar e, assim, de certa forma, os sujeitos serão beneficiados com o conhecimento obtido. Ao final da dissertação, todos terão acesso a ela, que trará, como um de seus benefícios, o incentivo de um diálogo entre os atores sociais envolvidos na pesquisa para que possam disseminar os resultados obtidos diretos e indiretos.

Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais, sendo garantido o sigilo de sua participação durante toda a pesquisa, inclusive na divulgação dela, cujos nomes não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois serão utilizados pseudônimos para todos os participantes. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.



INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS CUIABÁ CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão e fica garantido, mediante este documento, que você terá acesso aos resultados da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo constando nome, telefone e endereço da pesquisadora responsável para que você possa localizá-lo a qualquer tempo, cujo nome é Débora da Costa Ferreira, residente na Avenida Agrícola Paes de Barros, n.º 516, Verdão, Cuiabá-MT, e-mail: cv.debora@hotmail.com, telefone para contato/WhatsApp: (65) 99315-8585. Serão emitidas duas vias (e não duas cópias) e todas as páginas deverão ser rubricadas pela pesquisadora e pelo participante da pesquisa.

Considerando os dados acima, **CONFIRMO** que fui informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa e, em caso de divulgação de foto e/ou vídeo, **AUTORIZO** a publicação.

Assinatura da pesquisadora

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do estudo *PROFESSORES SURDOS: UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA*, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Aceito e **CONFIRMO** a minha participação neste estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) participante

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a

Página 3 de 4

* Todas as páginas serão rubricadas.



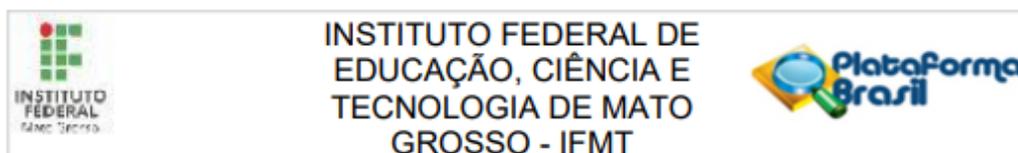
INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS CUIABÁ CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

pesquisadora Débora da Costa Ferreira de Carvalho pelos meios de comunicação acima mencionados ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (CEP/IFMT), atualmente sob a coordenação da Sra. Claudia de Paula Norkaitis, que pode ser contatada pelo telefone: (65) 3616-4180, pelo endereço eletrônico: cep@ifmt.edu.br ou no endereço: Avenida Senador Filinto Muller, n.º 963, 1º andar, bairro Duque de Caxias, CEP: 78.043-400, Cuiabá-MT. O CEP é responsável pela avaliação e pelo acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Cuiabá, ____ de agosto de 2021.

* Todas as páginas serão rubricadas.

ANEXO B – PARECER DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: PROFESSORES SURDOS, UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Pesquisador: DEBORA DA COSTA FERREIRA DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 30109720.8.0000.8055

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.876.359

Apresentação do Projeto:

Resumo:

O presente trabalho buscou compreender as percepções e entendimento dos professores surdos, nas cidades mato-grossenses: Cuiabá, Pontes e Lacerda e Tangará da Serra, no ano de 2020, sobre a educação inclusiva. Para alcançar a proposta pretendida, delineou-se os seguintes objetivos específicos: a) levantar a bibliografia específica sobre o tema da pesquisa; b) elaborar e aplicar o conjunto de videoaulas sobre inclusão para professores surdos; c) analisar a eficácia do conjunto de videoaulas por meio da análise de conteúdos e d) consolidar o produto educacional desta pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e intervencionista, aplicada aos professores surdos do Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo Escola Estadual Plena Bilíngue de Surdos Profa. Arlete Pereira Migueletti de Cuiabá/MT, no Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, campus Pontes e Lacerda, localizado na cidade de Pontes e Lacerda, e da Escola Estadual 13 de Maio, localizada em Tangará da Serra. O procedimento metodológico envolveu a coleta de dados com uso de questionário, elaboração e aplicação do produto educacional, análise e apresentação dos resultados dos dados coletados

Metodologia Proposta:

Quanto à sua natureza, a presente pesquisa é aplicada, uma vez que, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 51), a "pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos". Para tanto, pauta-se no método de pesquisa de intervenção,

Endereço: Rua João Bento, 735

Bairro: DUQUE DE CAXIAS II

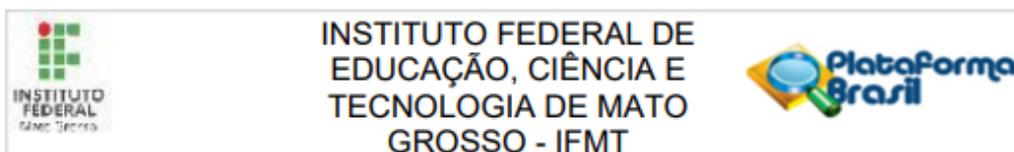
UF: MT

Município: CUIABA

CEP: 78.045-425

Telefone: (65)3616-4112

E-mail: cep@ifmt.edu.br



Continuação do Parecer: 4.876.359

uma vez que nosso estudo é aplicado à formação continuada de professores surdos, permitindo, assim, a partir das premissas de Freire (1996), a possibilidade de desconstruir conceitos por meio da verificação das práticas sociais

aplicadas ao caso. Pereira (2016, p. 74), ao abordar sobre a pesquisa de intervenção enquanto intermediária entre a pesquisa participativa e a pesquisa-ação, indica que ela decorre de "processos de subjetivação e de desterritorialização, bem como de desnaturalização de si e do objeto investigado, de modo a poder levar o sujeito a produzir o que não se espera: uma novidade, um novo significante, uma fala plena. Algo que o surpreenda e o subjetive". Em relação à abordagem, a pesquisa apresenta-se como qualitativa, visto que objetiva identificar a contribuição e as percepções a respeito do conhecimento que os participantes possuem sobre educação inclusiva e demais categorias apresentadas. Será, no entanto, a partir das ferramentas aplicadas em Estudos de Caso que esta pesquisa buscará suporte para compreender e explicar a prática educacional e a necessidade da desconstrução conceitual, promovendo, assim, uma ruptura com o enfoque tradicionalista. Também é correto afirmar que a pesquisa-ação possui natureza descritiva, uma vez que serão utilizadas técnicas específicas, dentre as quais se destaca o questionário (PRODANOV; FREITAS, 2013). Assim, o maior destaque quanto aos procedimentos a serem adotados neste estudo deve-se ao fato de se enquadrar como uma pesquisa intervencionista, sendo que um dos objetivos é gerar conhecimento prático que seja significativo e usual para as pessoas melhorarem as suas vidas no cotidiano (REASON; BRADBURY, 2008). Com isso, os momentos de reflexões sobre o tema 'inclusão' irão contribuir para que os docentes ressignifiquem suas práticas educativas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral desta pesquisa é investigar de que forma os professores surdos compreendem a Inclusão Escolar

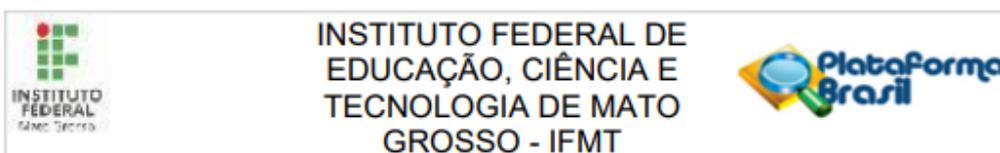
Objetivo Secundário:

- a) levantar a bibliografia específicas sobre o tema da pesquisa;
- b) elaborar e aplicar o conjunto de vídeos aulas sobre Inclusão para professores surdos;
- c) analisar a eficácia do conjunto de vídeos aulas por meio da análise de conteúdos;
- d) consolidar o produto educacional desta pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Rua João Bento, 735	CEP: 78.045-425
Bairro: DUQUE DE CAXIAS II	
UF: MT	Município: CUIABA
Telefone: (65)3616-4112	E-mail: cep@ifmt.edu.br



Continuação do Parecer: 4.876.359

A pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa (CEP/IFMT), por meio do Parecer n.º 3.954.053, será realizada com o comprometimento da utilização das questões pertinentes aos objetivos da pesquisa. Para tanto, não serão mencionados os nomes dos participantes nem tampouco as informações fornecidas de cunho pessoal que, se compartilhadas, podem, de alguma forma, identificar algum dos entrevistados. A confidencialidade de algumas informações e dos relatos fornecidos pelos questionários dos participantes estão de acordo com a Resolução n.º 510/2016, art. 3, inciso VII, que garante "a confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem". De acordo com Rates, Costa e Pessalacia (2014), os instrumentos utilizados na pesquisa, como a produção de vídeo por auxiliares e por esta pesquisadora ou, ainda, a aplicação de questionários e entrevistas: [...] podem ser considerados como possíveis causadores de danos, desconfortos e constrangimentos quando há falta de cuidado na elaboração do conteúdo e no modo de aplicação. Também [observaram] [observa-se] que, dependendo do tipo de questão, a aplicação do questionário pode provocar níveis incomuns de constrangimento, causando experiências negativas. (RATES; COSTA; PESSALACIA, 2014, p. 496 [modificação nossa]). Diante desse contexto, em caso de algum constrangimento decorrente desta pesquisa, está assegurado, pela pesquisadora, aos participantes da pesquisa o atendimento psicológico e de outros profissionais, contudo cabe ressaltar que os riscos aos sujeitos participantes desta pesquisa são mínimos.

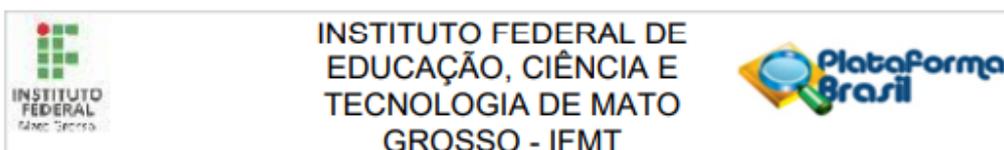
Benefícios:

Os momentos de reflexão e o acesso a conhecimentos sobre inclusão escolar e demais temáticas pertinentes gerados por esta pesquisa aos professores surdos visam a melhorias nas práticas educativas — de forma humana e integral — junto aos alunos. Assim, compreende-se que esta pesquisa, para além de beneficiar futuros professores, os quais poderão utilizar o conjunto de videoaulas (produto educacional) para refletirem e organizarem suas ações de inclusão socioeducacional em sala de aula, promoverá um campo fértil para debates sobre a temática da formação do professor surdo. Ademais, os resultados alcançados pelo estudo poderão servir de modelo para novas reflexões sobre inclusão que levem o professor a (re)pensar a forma de ler o mundo, a partir das concepções dos surdos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Emenda apresentada sob a seguinte justificativa de acordo com a pesquisadora:

Endereço: Rua João Bento, 735	CEP: 78.045-425
Bairro: DUQUE DE CAXIAS II	
UF: MT	Município: CUIABA
Telefone: (65)3616-4112	E-mail: cep@ifmt.edu.br



Continuação do Parecer: 4.876.359

Diante desse novo contexto, o presente projeto de pesquisa também foi alterado, quanto ao seu título, metodologia, cronograma e ao Produto Educacional. Logo, buscamos por essas alterações para que o projeto se realize de forma eficaz e atenda a todas alterações feitas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Projeto adequado

TCLE: pendência

Cronograma; pendências

Recomendações:

TCLE:

- falta informação sobre riscos e forma de assistência em caso de danos,
- falta informações das etapas da pesquisa, já que no projeto consta que os participantes irão responder o questionário 1, assistir as vídeo aulas e responder o questionário 2.

Cronograma: ajustar, assinatura do TCLE agosto, pois terá que sanar essas pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

TCLE:

- falta informação sobre riscos e forma de assistência em caso de danos,
- falta informações das etapas da pesquisa, já que no projeto consta que os participantes irão responder o questionário 1, assistir as vídeo aulas e responder o questionário 2.

Cronograma: ajustar, assinatura do TCLE agosto, pois terá que sanar essas pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_1795841_E2.pdf	23/07/2021 08:07:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhadobrochurainvestigador.pdf	23/07/2021 07:28:06	DEBORA DA COSTA FERREIRA DE CARVALHO	Aceito
Outros	2107Projetodetalhado.pdf	22/07/2021 16:26:25	DEBORA DA COSTA FERREIRA DE CARVALHO	Aceito

Endereço: Rua João Bento, 735

Bairro: DUQUE DE CAXIAS II

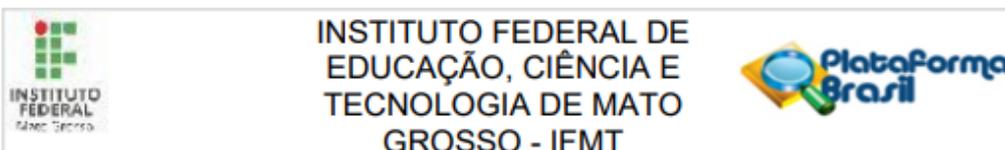
CEP: 78.045-425

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3616-4112

E-mail: cep@ifmt.edu.br



Continuação do Parecer: 4.876.359

Folha de Rosto	22Folhaderosto.pdf	22/07/2021 16:17:53	DEBORA DA COSTA FERREIRA DE CARVALHO	Aceito
Outros	2107Modelodeinstrumentodcoletasdeda dos.pdf	22/07/2021 08:34:20	DEBORA DA COSTA FERREIRA DE CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2107TCLE.pdf	22/07/2021 08:31:56	DEBORA DA COSTA FERREIRA DE CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CUIABA, 30 de Julho de 2021

Assinado por:
Claudia de Paula Norkaitis
(Coordenador(a))

Endereço: Rua João Bento, 735
Bairro: DUQUE DE CAXIAS II **CEP:** 78.045-425
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3616-4112 **E-mail:** cep@ifmt.edu.br