

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE
NACIONAL

VERA LUCIA OLIVEIRA DOS SANTOS

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO
AMBIENTE ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MATIAS OLÍMPIO-PI

São Luís
2025

VERA LUCIA OLIVEIRA DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO
AMBIENTE ESCOLAR NO MUNICIPIO DE MATIAS OLÍMPIO-PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Deuzimar Costa Serra.

Temática: Educação Inclusiva e Surdez.
Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva

São Luís
2025

Santos, Vera Lucia Oliveira dos

A formação docente para a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar no município de Matias Olímpio - PI / Vera Lucia Oliveira dos Santos. – São Luís, MA, 2025.

156 f

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede-PROFEI) - Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Orientador: Profa. Dra. Deuzimar Costa Serra.

1.Formação Docente. 2.Educação Inclusiva. 3.Ambiente Escolar. 4.Surdez Estudantes Surdos. I.Título.

CDU: 376-056.263(812.2)

VERA LUCIA OLIVEIRA DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO
AMBIENTE ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MATIAS OLÍMPIO-PI**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
em Rede Nacional – PROFEI, pela
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA,
para a obtenção do título de Mestre em
Educação Inclusiva.

Aprovado em: 23 de janeiro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra-UEMA
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ivone das Dores de Jesus-UEMA
Examinadora interna

Prof.^o Dr. Claudeilson Pinheiro Pessoa-IFMA
Examinador externo

Dedico este trabalho ao meu Deus que em sua infinita bondade proporcionou-me esta vitória, ao meu esposo, João José, às minhas filhas, Jhullya e Jhullyanne, à minha mãe, Celina, ao meu pai, Assis, a todos meus irmãos, às minhas avós, Gesuila e Antônia (*in memoriam*), às professoras, Graça Cinda e Marilda Cinda, por fazer-me acreditar na educação, a todos os (as) colegas e em especial à minha amiga, Celiana, e à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu Deus pela força, sabedoria e graça em minha vida, que me permitiram chegar até aqui. Como disse o salmista, “**Que darei eu ao Senhor por todos os benefícios que me tens feito?**” Pois, sua presença constante é o alicerce que me sustenta, e é com um coração cheio de gratidão que reconheço a sua mão em cada etapa desse processo.

Ademais, sou grata ao meu esposo, João José, o qual é meu parceiro, um dos meus maiores apoiadores e fonte de amor e compreensão. Sobretudo, por sua paciência, incentivo e dedicação que me fortalecem a cada dia. Agradeço também às minhas filhas, Jhullya e Jhullyanne, as quais são a luz da minha vida, o meu amor por vocês é infinito. Pois, a alegria que trazem ao meu coração não existem palavras para expressar, sou eternamente grata por cada sorriso e cada abraço.

Além disso, manifesto a minha gratidão aos meus pais, Celina e Assis, que com todo amor e sacrifício me deram a base para eu ser quem sou hoje. Bem como seus exemplos de dedicação e carinho, que são meu maior patrimônio. Do mesmo modo, agradeço aos meus irmãos, Francisco Santos, Sebastião, Josuila e Luciano que foram meus primeiros amigos incondicionais, às minhas queridas avós, Gesuila e Antônia (*in memoriam*), sobrinhos (as), cunhados (as) e sogra, os quais são muito importantes em minha vida.

Para finalizar, sou profundamente agradecida à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, pela sua dedicação, paciência e valiosas orientações durante todo o desenvolvimento desta pesquisa. Além do mais, agradeço também aos meus amigos e colegas de curso pela amizade, companheirismo e pelas discussões enriquecedoras. Por fim, agradeço à Universidade Estadual do Maranhão — UEMA, pela infraestrutura e pelos recursos disponibilizados para a realização deste estudo.

O foco da formação é o desenvolvimento da competência de resolver problemas pedagógicos. Analisa-se, então, como o ensino está sendo ministrado e a construção do conhecimento pelos alunos, pois esses processos interagem e esses dois lados — ensino e aprendizagem —devem ser avaliados sempre que se quiser esclarecê-los.

Mantoan (2003, p.45)

RESUMO

Esta pesquisa trata sobre o tema “A formação docente para a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar no município de Matias Olímpio-PI”, e visa analisar como ocorre o processo formativo de docentes na perspectiva da educação inclusiva de estudantes surdos no ambiente escolar no município de Matias Olímpio-PI. E com isso, compreender questões inerentes ao processo formativo de docentes para o desenvolvimento de um trabalho na perspectiva da inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar municipal, desvelando aspectos determinantes de uma educação inclusiva, condição indispensável para uma formação voltada para a cidadania. A fundamentação deste estudo ancora-se em documentos oficiais e teóricos que colaboram com a temática, além disso aborda conceitos de educação inclusiva, prática educativa de sujeitos surdos, políticas educacionais que contemple uma educação inclusiva e de qualidade ofertada aos sujeitos surdos no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a pesquisa contempla a abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, considerando a necessidade de compreender como os docentes se posicionam na sua atividade e o que pensam a respeito do trabalho que realizam. Nesse contexto, o *lócus* da pesquisa é uma escola da rede municipal de Matias Olímpio-PI, cuja turma foi o sétimo ano do Ensino Fundamental – Anos finais, onde há a presença de dois estudantes surdos. Sendo assim, os participantes foram os docentes que atuam na turma do sétimo ano das diferentes disciplinas. A metodologia utilizada para construção dos resultados e discussões foi a análise de conteúdo de Bardin, acrescido da construção do estado arte para melhor discernimento da discussão sobre a temática. Além disso, os resultados foram construídos por meio de informações colhidas a partir de um período de observação, bem como a análise das respostas emitidas por oito sujeitos, os quais responderam a dez perguntas. Ademais, acredita-se que a investigação apontou uma visão crítica de como ocorre a inclusão de estudantes surdos no espaço escolar no município sede da pesquisa. Por conseguinte, ao analisar os resultados obtidos por meio da observação e questionário aberto, considerou-se que os docentes apresentam uma boa compreensão sobre alguns temas como a legislação brasileira, educação inclusiva, formação docente, planejamento e adaptações curriculares para estudantes surdos, trabalho colaborativo, noções sobre metodologias adequadas para inclusão desses estudantes no ambiente escolar. Além disso, foram visualizados também muitos desafios enfrentados pelos docentes de diferentes ordens, que vão desde a existência de uma política de formação continuada na área da surdez a aspectos como a interação entre os estudantes surdos e a comunidade escolar. Para a culminância da pesquisa, foi construído um recurso educacional no formato de cartilha, contendo uma formação

voltada para apontar direções aos docentes no processo inclusivo desses sujeitos que atuam na inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar por meio de práticas inovadoras.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Inclusiva; Ambiente Escolar; Surdez; Estudantes Surdos.

ABSTRACT

This research deals with the theme “Teacher training for the inclusion of deaf students in the school environment in the municipality of Matias Olímpio-PI” and aims to analyze how the teacher training process occurs from the perspective of inclusive education for deaf students in the school environment in the municipality of Matias Olímpio-PI. And with this, to understand issues inherent to the teacher training process for the development of work from the perspective of the inclusion of deaf students in the municipal school environment, revealing determining aspects of an inclusive education, an indispensable condition for training focused on citizenship. The foundation of this study is anchored in official and theoretical documents that collaborate with the theme, in addition to addressing concepts of inclusive education, educational practice of deaf subjects, educational policies that contemplate an inclusive and quality education offered to deaf subjects in the school environment. From this perspective, the research contemplates the qualitative approach, using bibliographic, documentary and field research, considering the need to understand how teachers position themselves in their activity and what they think about the work they perform. In this context, the research locus is a school in the municipal network of Matias Olímpio-PI, whose class was the seventh grade of elementary school, final years, where there are two deaf students. Therefore, the participants were the teachers who work in the seventh grade class of different subjects. The methodology used to construct the results and discuss them was Bardin's content analysis, added to the construction of the state of the art to better discern the discussion on the theme. In addition, the results were constructed through information collected from a period of observation, as well as the analysis of the answers given by eight subjects, who answered ten questions. Furthermore, it is believed that the investigation pointed out a critical view of how the inclusion of deaf students in the school space in the municipality where the research was conducted. Therefore, when analyzing the results obtained through observation and open questionnaire, it was considered that teachers have a good understanding of some topics such as Brazilian legislation, inclusive education, teacher training, planning and curricular adaptations for deaf students, collaborative work, and notions about appropriate methodologies for the inclusion of deaf students in the school environment. In addition, many challenges faced by teachers of different types were also observed, ranging from the existence of a policy of continuing education in the area of deafness to aspects such as the interaction between deaf students and the school community. To culminate the research, an educational resource was created in the form of a booklet containing training aimed at pointing out directions for teachers in the inclusive process, of those subjects

who work on the inclusion of deaf students in the school environment through innovative practices.

Keywords: Teacher Training; Inclusive Education; School Environment; Deafness; Deaf Students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Formação docente e práticas inclusivas de estudante surdo: um apanhado das produções Stricto Sensu	24
Quadro 2: Dados Gerais do Município	77
Quadro 3. Dados Gerais da Escola	78
Quadro 4. Caracterização dos participantes da pesquisa	80
Quadro 5. Abordagens adequada e visualizada dos conteúdos	91
Quadro 6. Metodologias adequada e visualizada	92
Quadro 7. Recursos adequados e utilizados pelos professores	93
Quadro 8. Caracterização do perfil dos professores	96

LISTA DE FIGURA

Figura I – Mapa de Empatia	123
---	-----

LISTAS DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Conselho de Ética em Pesquisa
CF – Constituição Federal
DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FLATED – Faculdade Latino Americana de Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES – Instituto de Educação de Surdo
GEPEEI - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva
L1 – Primeira Língua
L2 – Segunda Língua
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério de Educação
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PROFEI - Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
SIMPARFOR - Seminário Interdisciplinar do Parfor
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDHA – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UESPI – Universidade Estadual do Piauí
UFPI – Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Estado da arte: formação de docente e a inclusão de estudantes surdos no contexto educacional brasileiro	24
2 REFERENCIAL TEÓRICO	32
2.1 Histórico da inclusão educacional de estudantes surdos no Brasil	32
2.2 As Legislações que preconiza a educação inclusiva.....	34
2.3 Legislação e diretrizes nacionais que regem a educação inclusiva no Brasil.....	36
2.4 Políticas educacionais para a inclusão de estudantes surdos.....	40
3 A FORMAÇÃO DE DOCENTES NO BRASIL.....	43
3. 1 Uma abordagem sobre a formação docente a partir do viés inclusivo.....	47
3.2 Formação de docentes que atuam na inclusão de estudantes surdos	53
4 PRÁTICAS DOCENTES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	57
4.1 Conhecendo o sujeito surdo	57
4.2 Processo educacional de surdos a partir da perspectivada da educação inclusiva	60
4.3 Metodologias de ensino que foram utilizadas ao longo da educação de estudantes surdos.....	65
4.4 O papel do professor e do interprete de libras em sala de aula	68
4.5 Avaliação do progresso dos estudantes surdos	71
5 PROCESSOS METODOLÓGICOS	74
5.1 Lócus da pesquisa	77
5.2 Participantes da pesquisa.....	80
5.2.1 Critérios de inclusão e exclusão.....	82
5.3 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados	83
5.4 Procedimento para a análise dos dados.....	86
5.5 Caracterização do recurso educacional.....	88
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	91
6.1 Análise dos dados da observação	91
6.1.1 Abordagem dos conteúdos	92
6.1.2 Metodologias adotadas	93
6.1.3 Recursos utilizados pelos docentes	93
6.2 Análise dos dados do questionário aberto	95

6.2.1 Perfil formativo dos participantes: o DUA e a formação docente como garantia de práticas inclusivas.....	95
6.2.2 Domínio da legislação e diretrizes educacionais para a inclusão de surdos: uma base teórica para a aplicação prática.....	99
6.2.3 Planejamento pedagógico inclusivo para surdos: adaptação curricular, metodologias e recursos didáticos acessíveis	106
6.2.4 Compreensão dos docentes sobre o trabalho colaborativo.....	109
6.2.5 Abordagem pedagógica e acessibilidade do conteúdo: estratégias didáticas inclusivas e mediação em Libras.....	113
6.2.6 Avaliação do processo de ensino-aprendizagem: instrumentos, indicadores e adaptações para estudantes surdos	115
6.2.7 Interação e comunicação no ambiente escolar: promovendo o bilinguismo e a interculturalidade entre surdos e ouvintes	117
6.2.8 Políticas públicas municipais de formação inicial e continuada para docentes na perspectiva da educação bilíngue para surdos.....	119
7 DESENVOLVIMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL.....	122
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	142
ANEXOS	147

APRESENTAÇÃO

A mestranda possui formação acadêmica em Licenciatura em Letras Português, concluída em 2011 pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), e duas especializações concluídas entre 2014 e 2015 pela Faculdade Latino Americana de Educação – FLATED, em Educação Especial e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Além disso, obteve uma segunda licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) em 2018.

Desse modo, durante a graduação em Letras Libras, a mestranda participou ativamente do Seminário Interdisciplinar do Parfor “Simparfor”, nesse cenário, os acadêmicos eram desafiados a escrever e apresentar resumos expandidos sobre a temática correspondente ao curso, nesse sentido, os acadêmicos do curso de Libras pesquisavam sobre a inclusão de estudantes surdos. Sob esse viés, essa experiência proporcionou um contato prático com a discussão e a problemática da inclusão desse público.

Outrossim, os estágios realizados durante a graduação permitiram grandes momentos de aprendizagem, possibilitando vivenciar a realidade da inclusão de estudantes surdos de forma autêntica, sem a intermediação de terceiros. Conforme Pimenta (2018), o estágio supervisionado deve ser um espaço de reflexão crítica e investigação, no qual os estudantes possam construir seus próprios conhecimentos e saberes sobre a docência. Em outras palavras, Pimenta (2018) defende que o estágio supervisionado seja um espaço de aprendizagem ativa, no qual os estudantes se tornem protagonistas de sua formação, construindo seus próprios conhecimentos e saberes sobre a docência.

O interesse pela temática da inclusão de surdos surgiu durante a especialização em Educação Especial, culminando na escolha do tema “Libras e o preconceito linguístico da comunidade ouvinte” para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Inicialmente, a pesquisa abordou a problemática do preconceito linguístico enfrentado pelos surdos e a necessidade de discutir o assunto em escolas para o esclarecimento sobre a estrutura que rege as línguas de sinais, tendo em vista que uma grande parte da população acredita que as línguas de sinais são uma simples linguagem regida por mímica. Para tanto, as línguas de sinais apresentam condição de língua tal qual as línguas orais.

A partir do exposto, o ingresso no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI intensificou o engajamento da mestranda com a temática da inclusão de surdos, transformando-a em sua principal bandeira. Pois ao passo que fazia a escolha das disciplinas, o foco sempre foram as que coadunassem com o objeto de pesquisa que a cada disciplina ia sendo delineado, com o intuito de que as leituras realizadas fossem servindo para

a construção das seções do relatório da pesquisa. Outro fator impactante foi a participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva – GEPEEI-UEMA, pois tem proporcionado um aprendizado prático com mestres, mestrandos e doutorandos que desenvolvem pesquisas e discussões relevantes para o cenário da educação inclusiva. Ademais, a experiência tem servido para o enriquecimento da compreensão sobre a importância da inclusão de todos os estudantes no cenário educacional, conforme preconizam os documentos oficiais.

Além disso, as participações em congressos, seminários, simpósios, ao longo desses últimos anos colocaram a pesquisadora no centro das discussões sobre o pensamento que se tem sobre a educação inclusiva para todos. Seguindo essa visão, as experiências vivenciadas por meio dos debates e leituras na temática têm servido para o alargamento da visão sobre como o direito a uma educação para todos tem sido assegurado, conforme apregoa a Constituição Federal de 1988 sobre o direito à educação.

Nesse cenário, a trajetória da mestranda demonstra um percurso dedicado à temática da inclusão de estudantes surdos, com uma formação em processo de construção e um engajamento contínuo na pesquisa e, na prática. Com isso, sua experiência acadêmica e profissional a credência para desenvolver estudos e pesquisas relevantes para a área, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa para todos. Por fim, a mestranda possui dois vínculos empregatícios efetivos: um desde agosto de 2009 no município de Campo Largo – PI e outro na rede estadual do Piauí, localizado no município de Matias Olímpio – PI, desde abril de 2018.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como foco a temática “A Formação docente para a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar no município de Matias Olímpio-PI”. O tema constitui-se de uma questão bastante relevante, pois ao longo da história têm surgido diálogos que norteiam o percurso de um processo educacional inclusivo para todos, como assinalam os documentos oficiais.

Seguindo a lógica discursiva, o estudo será norteado pela seguinte problemática: Como ocorre o processo formativo de docentes na perspectiva da educação inclusiva de estudantes surdos no ambiente escolar no município de Matias Olímpio-PI?

O interesse por pesquisar sobre formação docente para inclusão de estudantes surdos surgiu a partir de três perspectivas, sendo a primeira pessoal, essa por sua vez explica-se por meio das inquietações provocadas por um estágio supervisionado durante o curso de Licenciatura em Letras Libras, pois no decorrer do estágio foi percebido um processo de integração e não de inclusão. Na integração, o sujeito tem que adequar-se à realidade imposta, enquanto no processo de inclusão, implica em uma ação contrária, ou seja, o espaço escolar tem que se ajustar às necessidades do sujeito.

Nesse cenário, o objetivo geral é analisar como ocorre o processo formativo de docentes na perspectiva da educação inclusiva de estudantes surdos no ambiente escolar no município de Matias Olímpio-PI. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram listados alguns objetivos que, em conjunto, fornecerão uma visão abrangente sobre os processos formativos de docentes para a inclusão de estudantes surdos. Os objetivos elencados foram: a) compreender as concepções estabelecidas pelos documentos oficiais sobre o perfil formativo dos docentes que atuam na inclusão de estudantes surdos; b) investigar o processo formativo de docentes para a educação inclusiva de estudantes surdos no ambiente escolar, com foco nas práticas pedagógicas que promovam a formação integral desses estudantes; e c) propor um caderno pedagógico em formato de cartilha com possibilidade de proposta pedagógica na perspectiva de uma educação inclusiva de estudantes surdos no ambiente escolar.

Neste panorama, a pesquisa busca investigar criticamente os caminhos da formação docente voltada à inclusão de estudantes surdos, explorando as concepções presentes nos documentos oficiais, as experiências formativas dos professores e as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas. A partir dessa problematização, emergem as seguintes questões norteadoras: quais concepções sobre o perfil formativo dos docentes responsáveis pela inclusão de estudantes surdos são estabelecidas nos documentos oficiais, e como essas concepções

refletem as políticas educacionais inclusivas?; de que maneira o processo formativo dos docentes contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas à formação integral de estudantes surdos no contexto escolar?; e como a criação de um caderno pedagógico em formato de cartilha pode dialogar com os princípios da educação inclusiva, contribuindo para práticas pedagógicas efetivas na escolarização de estudantes surdos?

Além disso, é relevante refletir sobre como deve ser aplicado o processo de inclusão no ambiente escolar conforme os documentos oficiais. Nesse viés, a Constituição Federal de 1988 afirma que as pessoas com alguma necessidade especial de aprendizagem devem ter seu processo educacional ofertado preferencialmente na rede regular de ensino. Nesse mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN, Lei nº 9394/96 coloca que o Estado tem o dever de oferecer o atendimento educacional gratuito aos sujeitos com necessidades especiais de aprendizagem no ambiente escolar.

Seguindo a lógica discursiva, essa oferta educacional abrange uma série de aspectos centrais, destacando-se o contato direto entre os docentes e os estudantes em ambientes escolares inclusivos. Nesse contexto, a qualidade da formação dos docentes emerge como um elemento fundamental para assegurar uma contribuição equitativa e promover a coesão no processo de inclusão. A LDBEN, em seu Artigo de número 59, ressalta a importância da formação específica para os docentes envolvidos na educação inclusiva. Tanto os docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto aqueles da sala comum devem adquirir uma capacitação adequada para garantir a inclusão efetiva de todos os estudantes.

Nesse contexto, a área de “Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva” surge como um campo de estudo relevante. A discussão sobre a formação docente para a inclusão de estudantes surdos nas escolas desempenha um papel central nesse domínio, dada sua significância na pesquisa educacional. Tais debates proporcionam uma valiosa contribuição à sociedade, ao apresentar informações até então pouco exploradas. Eles também estimulam reflexões sobre possíveis melhorias e mudanças de paradigmas relacionados à garantia de uma educação inclusiva para estudantes surdos nas instituições de ensino público.

Durante as observações constatou-se a dificuldade de comunicação entre os docentes e o estudante surdo. Sendo assim, a falta de interação gerava frustração no estudante, que expressava não gostar das aulas por não compreender o conteúdo. Um momento marcante foi a resolução de um problema de matemática com o auxílio da estagiária, o que gerou grande entusiasmo no estudante. No entanto, diversas situações observadas evidenciaram a falta de garantia de uma educação inclusiva para estudantes surdos na escola. As políticas educacionais preconizam a educação bilíngue como modalidade prioritária para surdos, com a Língua

Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua em ambientes de ensino comuns. Conforme o que foi visto, percebeu-se que nenhum dos docentes tinha conhecimento da Libras e a escola não disponibilizava intérprete, mesmo o surdo sendo alfabetizado em Libras.

A segunda perspectiva deste estudo é eminentemente acadêmica, com o objetivo de gerar novos conhecimentos que possam enriquecer o campo da educação de surdos. Ao aprofundar a compreensão sobre a temática referida, este trabalho contribui para o desenvolvimento de teorias mais robustas e para a construção de um corpo teórico mais sólido. Além disso, os resultados desta pesquisa podem subsidiar a formulação de políticas públicas mais adequadas e eficazes para a educação de surdos, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral desses estudantes. Por fim, espera-se que este estudo estimule o debate e a troca de conhecimentos entre pesquisadores e profissionais da área, fomentando a produção de novas pesquisas e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Outrossim, a perspectiva social deste estudo está voltada para a transformação da realidade das escolas, visando garantir o direito à educação de qualidade e promover a inclusão de estudantes surdos. Com isso, essa perspectiva visa valorizar a diversidade cultural e linguística e promover o respeito às diferenças, bem como contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Além disso, ao fomentar a autonomia, a participação e a cidadania dos estudantes surdos, busca-se emponderá-los e capacitá-los para exercerem seus direitos plenamente. Em última instância, este estudo visa contribuir para a redução das desigualdades sociais e para a construção de uma escola mais inclusiva e democrática.

Nesse sentido, Leite (2021) ressalta que o desenvolvimento integral dos educandos com deficiência no processo de ensino aprendizagem é viabilizado por meio da mediação e interação inclusiva entre todos os envolvidos. Essa abordagem não apenas visa tornar essa realidade possível, mas também enfatiza a importância das relações sociais entre os participantes da educação inclusiva. Tal interação garante equitativamente o desenvolvimento de todos os envolvidos em um mesmo ambiente educacional.

Assim sendo, o tema se relaciona intimamente com o papel desempenhado por cada professor, independentemente da modalidade de ensino em que atue. Isso se deve à importância da formação específica de cada docente em sua área de atuação. Como salienta Bersch (2008, p. 132), “A inclusão não apenas demanda a integração dos estudantes com deficiência, mas também exige a garantia de acesso e aprendizagem em todos os aspectos do cotidiano escolar”. Paralelamente ao que diz a autora, a implementação desse modelo educacional é uma tarefa complexa, exigindo o uso de todas as ferramentas disponíveis para garantir a inclusão efetiva

de pessoas com e sem deficiência. Nesse contexto, a formação docente emerge como uma dessas ferramentas indispensáveis no processo de condução de uma educação inclusiva, proporcionando aos educandos as condições necessárias para acessar e permanecer no ambiente escolar.

Logo, a inclusão escolar, quando vista sob a ótica da educação inclusiva, emerge como uma necessidade decisiva para promover a inclusão social, conforme é destacado por Sasaki (2010). O autor enfatiza que essa inclusão social deve ocorrer em todos os espaços pertinentes a todos os membros de uma sociedade, exigindo, portanto, uma adaptação da própria sociedade em todas as esferas sociais. Assim sendo, a implementação desse modelo educacional é complexa, porém essencial, e requer um debate contínuo juntamente com uma formação de docentes fundamentada nas práticas do ensino inclusivo.

Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de discutir e repensar tanto a formação inicial quanto a continuada dos docentes para poderem atuar eficazmente na educação de estudantes surdos no ambiente escolar. Neste contexto, a LDBEN, em consonância com essa perspectiva, destaca a importância da formação adequada dos docentes como requisito fundamental para atuarem como facilitadores da inclusão. Ademais, a Lei determina que os sistemas de ensino devem assegurar a formação de docentes voltada para a inclusão e adaptação dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que estejam inseridos no ambiente escolar.

Diante do estudo, ele poderá apresentar-se como um importante instrumento por pontuar alguns itens que demonstram relevância, como: a contribuição para o município refletir como está sendo realizado o processo de inclusão de estudantes surdos no espaço escolar; elencar um modelo educacional inclusivo para os docentes refletirem sobre como a sua formação é importante para a garantia do processo de inclusão de estudantes surdos. Além disso, a pesquisa pode abrir um preâmbulo para outras pesquisas surgirem com o intuito de fazer toda a comunidade escolar repensar sobre como é importante o incentivo à prática do ensino inclusivo para todos.

Ademais, com o avanço nos debates sobre educação inclusiva, espera-se visualizar no município a eficácia da formação de docentes para a orientação formativa de estudantes surdos oferecida aos docentes do município e se tem contribuído de maneira significativa para a efetiva inclusão desses estudantes no ambiente escolar, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às suas necessidades.

Paralelamente a isso, a pesquisa propôs, no final das observações, ofertar um momento formativo voltado para a atuação docente no processo inclusivo de estudantes surdos na escola

do município de Matias Olímpio-PI, momento esse que terá uma série de benefícios. Antecipa-se que tal iniciativa não apenas melhorará a qualidade do ensino para os estudantes surdos, proporcionando-lhes um ambiente educacional mais inclusivo e acessível, mas também elevará a conscientização e sensibilidade dos docentes em relação às necessidades e capacidades desses estudantes.

Além disso, espera-se que a implementação deste curso básico contribua para a redução das barreiras de comunicação entre docentes e estudantes surdos, fomentando uma interação mais eficaz e significativa. Por fim, prevê-se que esta abordagem promova uma cultura escolar mais inclusiva e diversificada, trazendo benefícios não apenas para os estudantes surdos, mas para toda a comunidade escolar.

Conforme o exposto, a pesquisa iniciou com uma observação e classifica-se como qualitativa de cunho bibliográfico, uma vez que se qualificam os resultados através da teoria e conceitos de como a prática docente pode mediar o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar. Com isso, os procedimentos técnicos utilizados para a construção dos dados na pesquisa foram amparados a partir da leitura de livros, trabalhos acadêmicos e artigos que abordam a temática, além de consultas em plataformas como *Google Acadêmico*, *Capes*, *Eric*. Para a análise e discussão, adotou-se o método de análise de conteúdos de Bardin. Sendo assim, o projeto de pesquisa expandido está organizado em 8 seções para melhor compreender o delineamento da pesquisa, que são: a primeira seção é a Introdução, em que é feita uma apresentação do trabalho, contendo objetivos, justificativa, problemática, reflexões sobre as discussões e a relevância da pesquisa para a construção de uma escola mais inclusiva.

Acrescenta-se a segunda seção, o marco teórico, em que será realizada a abordagem sobre a legislação que preconiza a educação inclusiva, então, esta seção tem a função de elencar as legislações internacional, nacional e municipal, para compreender a dimensão dos direitos efetivados nos documentos oficiais que garantem uma educação equitativa para todos. Tendo em vista isso, a construção discursiva trará uma abordagem sobre a garantia do direito à educação defendido à luz dos documentos nacionais e internacionais que regem a educação para todos que são: DUDH (1948), CF (1988), BNCC (2018), Declaração de Salamanca (1994), LDBEN (1996), ECA (1990), LBI (2015), PNE (2024) e PME (2014), Lei da Libras (2002) e Decreto (2005).

Outrossim, a terceira seção foca na discussão sobre “Apontamento sobre a formação de professores no Brasil”, bem como a importância da formação inicial e continuada de docentes que atuam no processo de estudantes com deficiência na perspectiva inclusiva. Ademais, a

seção foi construída a partir dos pressupostos de Tardif (2002), Nóvoa (2021), Moura (2020), Cericato (2018), Cabral (2022), Vitaliano e Dall’Acqua (2012), Reis (2016), Silva e Nunes (2020), Almeida e Rocha (2021), dentre outros autores.

Nessa perspectiva, a quarta seção traz uma abordagem sobre “Práticas docentes para a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar”, para isso, elenca a importância de conhecer o sujeito surdo e como ocorre o processo educacional desses estudantes, além de ressaltar a importância do uso adequado da metodologia que contempla seu estilo de aprendizagem, além de destacar o papel do intérprete de Libras em sala de aula e como deve ocorrer o monitoramento do progresso desses estudantes. Para a construção da seção, recorreu-se na literatura dos seguintes autores: Fernandes (2019), Soares (2005), Strobel (2009), Yaraya *et al.* (2018), Kilpatrick e Wolbers (2020), Subasno *et al.* (2021), Damásio (2007), Lacerda (2006), Turan (2019), Lacerda *et al.* (2013), Carvalho e Barbosa (2008), Ribeiro e Amato (2018), Heredero (2020), Mantoan (2009), Mantoan (2013), Dall’Asen e Gárate (2021), Sanckes (2010), Capellini e Zerbato (2019), Araújo, Oliveira e Lorenzo (2021), dentre outros.

Ademais, a quinta seção apresenta os “Procedimentos metodológicos” que descreveu as características da pesquisa, do campo (*lócus*), do município, da escola, além de citar os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, bem como os critérios de inclusão e exclusão e caracterização do produto educacional. Para essa construção, recorreu-se aos principais estudiosos de metodologia científica, que foram: Marconi e Lakatos (2021), Magalhães Junior e Batista (2023), Minayo (2009), Gil (2019), Richardson (2012), Predanov (2013), Kauark, Manhães e Medeiros (2010), Bardin (2016) e Gobetti e Luz (2022).

Já a sexta seção foi destinada aos “Resultados e discussões parciais”, essa seção abordará as informações coletadas na observação não participante, além dos tópicos que foram sendo criados conforme as informações colhidas ao longo das perguntas contidas no questionário, o qual foi entregue aos sujeitos da pesquisa. Desse modo, os dados foram qualificados por intermédio do referencial teórico. A sétima seção foi dedicada ao passo a passo da construção do “Produto educacional e a sua contribuição no auxílio dos docentes de estudantes surdos. Já oitava seção traz as “Considerações finais”, que aborda algumas reflexões que corroboram para responder os objetivos e a questão-problema, além de confrontar ou refutar as hipóteses apresentadas no início da pesquisa.

1.1 Estado da arte: formação de docente e a inclusão de estudantes surdos no contexto educacional brasileiro

O estado da arte constitui-se em uma etapa importante na pesquisa científica, pois representa uma síntese abrangente e atualizada do conhecimento existente sobre um determinado tema. Para Santos *et al.* (2020), a importância do estado da arte para o desenvolvimento de pesquisas reside em fornecer ao pesquisador uma base sólida para o desenvolvimento de novas investigações, evitando duplicações desnecessárias e direcionando o foco para lacunas e questões ainda não exploradas. Sendo assim, ao analisar criticamente os estudos anteriores, o estado da arte permite identificar metodologias eficazes, resultados relevantes e as últimas tendências na área, impulsionando o avanço do conhecimento científico de forma eficiente e inovadora, como assinala Santos *et al.* (2020).

Nessa perspectiva, para a construção desse estado da arte pesquisou-se no banco de dados da Capes dez Dissertações de Mestrado, para a busca usou-se os descritores da pesquisa em construção, as quais são: “Educação Inclusiva; Formação Docente; Estudantes Surdos; Ambiente Escolar; Surdez”. Ao passo em que foram sendo colocadas as palavras-chave, foram surgindo um número significativo de trabalhos, porém foram escolhidos aqueles que tinham uma maior proximidade com a temática em construção. Tendo em vista o exposto, achou-se pertinente a criação de um quadro contendo informações básicas sobre as pesquisas, destacando o autor, natureza, título, instituição e ano, como vem explícito abaixo.

Quadro 1 - Formação docente e práticas inclusivas de estudante surdo: um apanhado das produções *Stricto Sensu*

AUTOR	NATUREZA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
Anderson Luchese	Dissertação	Formação docente para a atuação com estudantes surdos	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	2016
Joeliton Francisco Sousa de Paulo	Dissertação	Atuação docente com estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental	Universidade Federal da Paraíba	2019
Sandra de Fátima Faustino dos Santos	Dissertação	Formação e práticas pedagógicas para atuar com os alunos Surdos no Ensino Médio	Universidade Regional do Cariri	2019
Rosane Ferreira Macêdo	Dissertação	Libras e cultura surda na formação continuada de professores para o ensino de estudantes surdos	Universidade Estadual do Maranhão	2022
	Dissertação	A gamificação no ensino médio: estratégia de inclusão e de	Universidade Estadual do Maranhão	

Lílian de Sousa Sena		aprendizagem multidisciplinar de estudantes surdos		2022
Gemma Galganni Pacheco da Silva	Dissertação	Prática pedagógica mediada pela pedagogia visual: proposta para o desenvolvimento do processo educacional inclusivo do estudante surdo no ensino regular	Universidade Estadual do Maranhão	2022
Thayane Nascimento Freitas	Dissertação	O aluno surdo: um estudo acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva nos anos finais do ensino fundamental	Universidade Estadual do Maranhão	2022
Tarcísio Welvis Gomes de Araújo	Dissertação	Práticas de letramento em língua portuguesa com estudantes surdos do ensino médio na perspectiva do ensino colaborativo e do ensino universal da aprendizagem	Universidade Estadual do Maranhão	2022
Estêvam Farias Sá	Dissertação	Formação continuada de professores para a comunicação em Libras com alunos surdos: um desafio para a inclusão escolar no Ensino Fundamental	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campus Campos Centro	2023
Elizanildo Weseu Lima	Dissertação	Formação continuada de docentes em estratégias didáticas para a inclusão de estudantes surdos no processo ensino aprendizagem na educação profissional e tecnológica.	Instituto Federal do Acre, Campus Rio Branco	2023

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, dissertações encontradas no Portal da Capes, 2025

A formação de docentes para a inclusão de estudantes surdos tem se consolidado como um tema central nas pesquisas educacionais brasileiras nos últimos anos, impulsionado pela crescente demanda por uma educação mais inclusiva e equitativa (Sá, 2023). Para tanto, o estado da arte busca analisar as produções acadêmicas sobre a temática no período de 2016 a 2023, com foco nas Dissertações de Mestrado encontradas no banco de dados da Capes. Face a isto, a análise concentra-se em obras que abordam diferentes aspectos da formação/prática docente e da inclusão de estudantes surdos, buscando identificar as contribuições e lacunas existentes em cada pesquisa.

Inicialmente, apresenta-se a pesquisa de Luchese (2016), em que o pesquisador investiga “A Formação Docente para a Atuação com Estudantes Surdos”, buscando

compreender como os cursos de formação inicial e continuada preparam os docentes para lidar com as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Nesse âmbito, o autor destaca a importância de uma formação que vá além da mera tradução de sinais, e que capacite os docentes a construir práticas pedagógicas inclusivas e bilíngues. Para tanto, destaca-se a contribuição da pesquisa, pois oferece um panorama abrangente da formação docente para a inclusão de estudantes surdos, evidenciando a necessidade de uma abordagem bilíngue e intercultural. Além disso, observou-se uma possível lacuna, que se torna evidente no sentido de que a pesquisa poderia ter explorado com maior profundidade as experiências dos docentes surdos na formação docente, buscando compreender suas perspectivas e desafios.

Posteriormente, a pesquisa consultada foi de Paulo (2019), em que o autor foca na discussão sobre a temática “Atuação Docente com Estudantes Surdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, desse modo, a pesquisa visa analisar os desafios e as possibilidades encontradas pelos docentes nesse contexto. Nessa percepção, a pesquisa revela que a falta de conhecimento sobre a Libras e sobre a cultura surda são obstáculos para a inclusão, mas que a troca de experiências entre docentes e a criação de materiais didáticos bilíngues podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Inegavelmente, pode-se destacar a contribuição da pesquisa de Paulo (2019), ao passo que destaca sobre a importância da formação continuada em Libras e cultura surda para os docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, a lacuna deixada no estudo foi a que o autor poderia ter investigado com maior detalhe o papel da família e da comunidade surda no processo de inclusão escolar.

Seguindo a lógica discursiva, a pesquisa de Santos (2019) destaca a importância da “Formação e práticas pedagógicas para atuar com os alunos Surdos no Ensino Médio”, etapa marcada por desafios singulares para estudantes surdos, pois é onde acontece a transição para o ensino superior e a inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, o estudo contribui significativamente para a identificação de estratégias de ensino que fomentem a autonomia e o protagonismo desses estudantes, possibilitando um desenvolvimento pleno de suas capacidades. No entanto, a pesquisa poderia ter se beneficiado de uma análise mais aprofundada das políticas públicas e dos programas de inclusão destinados ao ensino médio, bem como de uma avaliação mais detalhada do impacto dessas iniciativas na trajetória educacional e profissional dos estudantes surdos. Tal aprofundamento permitiria uma compreensão mais abrangente dos desafios enfrentados e das possíveis soluções para aprimorar a educação inclusiva nesse nível de ensino.

Nessa conjuntura, ainda é relevante trazer o estudo desenvolvido por Macêdo (2022), em que a temática explorada é a importância da “Libras e cultura surda na formação continuada

de docentes para o ensino de estudantes surdos”. Na ocasião, a pesquisa argumenta que a valorização da Libras como língua de instrução e a promoção do conhecimento sobre a cultura surda são fundamentais para garantir o acesso dos estudantes surdos ao currículo e para fortalecer sua identidade. Nesse sentido, o objeto de estudo aponta contribuições significativas, como a ênfase dada pela autora para a importância da Libras e da cultura surda como elementos centrais na formação de docentes para a inclusão de estudantes surdos. Além disso, foi percebido também lacunas na pesquisa, pois poderia ter sido investigado como a formação continuada em Libras e cultura surda podem contribuir para a mudança de concepções e práticas pedagógicas dos docentes.

Nesse contexto, a pesquisa de Sena (2022) traz uma contribuição relevante ao explorar o objeto de estudo “A gamificação no ensino médio: estratégia de inclusão e de aprendizagem multidisciplinar de estudantes surdos”. Pois ao demonstrar o potencial dessa abordagem para engajar e motivar esses estudantes, a pesquisa abre caminho para a inovação das práticas pedagógicas na educação de surdos, rompendo com modelos tradicionais e explorando o uso de ferramentas dinâmicas e interativas. Porém, para ampliar a compreensão sobre a eficácia da gamificação nesse contexto, seria enriquecedor que a pesquisa tivesse avaliado o impacto dessa estratégia no desenvolvimento de habilidades específicas dos estudantes surdos, como raciocínio lógico, resolução de problemas e comunicação. Além disso, a investigação da aplicabilidade da gamificação em diferentes áreas do conhecimento, como matemática, ciências e linguagens, forneceria uma visão mais abrangente do seu potencial e das suas limitações, auxiliando na construção de práticas pedagógicas mais eficientes e personalizadas para os estudantes surdos.

Nessa conjuntura, a pesquisa de Silva (2022) apresenta uma contribuição valiosa ao propor o tema “Prática pedagógica mediada pela pedagogia visual: proposta para o desenvolvimento do processo educacional inclusivo do estudante surdo no ensino regular”. Nesse cenário, ao destacar a importância da comunicação visual, a pesquisa expande o leque de recursos didáticos disponíveis para a educação de surdos, reconhecendo a especificidade da linguagem visual como fundamental para a aprendizagem desses estudantes. No entanto, para aprofundar a compreensão sobre o potencial da pedagogia visual, seria interessante que a pesquisa explorasse sua aplicabilidade em diferentes etapas da educação básica, desde a educação infantil até o ensino superior, investigando como essa abordagem pode ser adaptada às necessidades específicas de cada fase. Além disso, a análise da relação entre a pedagogia visual e outras abordagens pedagógicas, como o ensino bilíngue e a educação inclusiva,

permitiria uma visão mais abrangente e integrada das estratégias que podem ser utilizadas para promover a inclusão e o sucesso educacional dos estudantes surdos.

Ainda nessa perspectiva, a pesquisa de Freitas (2022) oferece uma contribuição significativa ao abordar a temática “O aluno surdo: um estudo acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva nos anos finais do ensino fundamental”, destacando a importância de uma perspectiva inclusiva que leve em consideração as especificidades da educação de surdos. Desse modo, ao fazer isso, o estudo contribui para a reflexão crítica sobre as práticas avaliativas existentes e para a proposição de instrumentos de avaliação mais adequados às necessidades desses estudantes. Entretanto, para aprofundar a compreensão sobre a avaliação na perspectiva da aprendizagem dos estudantes surdos, seria enriquecedor que a pesquisa investigasse suas percepções sobre o processo avaliativo, explorando suas experiências, desafios e sugestões. Além disso, a participação ativa dos estudantes surdos na elaboração de instrumentos avaliativos poderia promover uma avaliação mais justa e equitativa, que valorize suas capacidades e conhecimentos, além de fortalecer seu protagonismo no processo de aprendizagem.

Seguindo a linha de perspectiva, a pesquisa de Araújo (2022) oferece uma contribuição valiosa ao investigar “Práticas de letramento em língua portuguesa com estudantes surdos do ensino médio na perspectiva do ensino colaborativo e do ensino universal da aprendizagem”, destacando a relevância do ensino colaborativo e do desenho universal da aprendizagem – DUA. Nesse viés, ao fazê-lo, o estudo contribui para a proposição de estratégias de ensino que visam o desenvolvimento da leitura e da escrita desses estudantes, reconhecendo a importância de abordagens que considerem suas especificidades e promovam sua participação ativa no processo de aprendizagem. No entanto, para ampliar a compreensão sobre o letramento de estudantes surdos, seria interessante que a pesquisa explorasse a utilização de recursos tecnológicos no ensino de língua portuguesa, investigando como ferramentas digitais podem auxiliar no desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como na construção de significados. Além disso, a análise da relação entre o letramento em Libras e o letramento em língua portuguesa seria fundamental para compreender como a língua de sinais pode influenciar e ser integrada ao ensino da língua portuguesa, promovendo um letramento bilíngue que valorize a identidade e a cultura surda.

Outrossim, recorreu-se a pesquisa de Lima (2023), que por sua vez investiga a “Formação continuada de docentes em estratégias didáticas para a inclusão de estudantes surdos no processo ensino-aprendizagem na educação profissional e tecnológica”. Nesse cenário, a pesquisa demonstra que a Educação Profissional Tecnológica – EPT apresenta desafios

específicos para a inclusão, como a necessidade de adaptar os materiais didáticos e as metodologias de ensino para atender às necessidades dos estudantes surdos. Para mais compreensão, o estudo destaca a importância de investir em formação continuada que capacite os docentes a desenvolver estratégias didáticas inovadoras e inclusivas. A pesquisa oferece um panorama da formação continuada para a inclusão de estudantes surdos na EPT, evidenciando a necessidade de adaptação de materiais e metodologias. Além dessas contribuições, foram percebidas possíveis lacunas, por exemplo, explorar diálogos com maior profundidade sobre o papel das empresas e instituições parceiras na promoção da inclusão de estudantes surdos na sociedade.

Neste contexto, a pesquisa de Sá (2023) que tem como título “Formação Continuada de docentes para a Comunicação em Libras com Alunos Surdos: um Desafio para a Inclusão Escolar no Ensino Fundamental”, aborda uma temática imperiosa e urgente no contexto da educação inclusiva. A pesquisa concentra-se na análise dos desafios e das necessidades formativas dos docentes do Ensino Fundamental, no município de Campos dos Goytacazes - RJ, no que tange ao ensino de estudantes surdos. Além disso, o estudo aponta para a necessidade de investir em programas de formação continuada que ofereçam aos docentes a oportunidade de aprender e aprimorar seus conhecimentos em Libras, bem como de refletir sobre suas práticas pedagógicas.

Indubitavelmente, as obras analisadas oferecem contribuições valiosas para a compreensão da inclusão de estudantes surdos, mas também apontam para a necessidade de novas pesquisas que explorem as lacunas existentes. Nesse sentido, surge a necessidade de ampliar as discussões sobre a formação docente para a inclusão de estudantes surdos, então, é a partir dessa perspectiva que surge a pesquisa cujo tema é “A formação docente para a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar no município de Matias Olímpio-PI”. Sendo assim, é preciso investir em formação docente, criar materiais didáticos específicos e garantir que as escolas estejam preparadas para receber e atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, como anseia as proposições apresentadas pelas legislações brasileiras.

A pesquisa supracitada emerge em um contexto global de crescente reconhecimento da importância da educação inclusiva como um direito humano, como afirma Heredero (2010). Assim como a legislação brasileira, em consonância com documentos internacionais como a Declaração de Salamanca, que assegura o direito à educação para todos, independentemente de suas particularidades, como bem ressalta Heredero (2010). No entanto, a efetivação desse direito para estudantes surdos ainda enfrenta desafios, especialmente no que tange à formação

adequada dos docentes. Nesse viés, a inclusão de estudantes surdos exige um olhar atento para as especificidades linguísticas e culturais dessa comunidade, o que demanda uma formação docente que vá além do conhecimento geral sobre educação inclusiva.

Nessa esfera, a pesquisa justifica-se pela necessidade de não existir pesquisas desse poste no município pesquisado, além da necessidade de gerar novos debates sobre a formação docente para a inclusão de estudantes surdos no município de Matias Olímpio-PI, pois segundo Noronha e Coelho (2016) o docente tem que ter a noção que a surdez é uma experiência visual. Diante do diálogo, fica entendido que apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas, a literatura aponta para a persistência de lacunas na formação inicial e continuada dos docentes, pois a formação não se conclui, ou seja, deve ser uma ação que necessita sempre de inovação, como afirma Nóvoa (1995). Nesse sentido, os estudos têm demonstrado que muitos docentes se sentem despreparados para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes surdos, seja pela falta de conhecimento sobre a Libras, seja pela ausência de estratégias pedagógicas adequadas. Por outro lado, alguns docentes pensam que os estudantes surdos são apenas pessoas que não possuem um sentido, e não os veem como uma pessoa que possui uma singularidade linguística com um grande potencial para o desenvolvimento, conforme diz Noronha e Coelho (2016). Para tanto, a pesquisa se propõe a analisar como ocorre a formação docente para a inclusão de estudante surdos no ambiente escolar no município de Matias Olímpio-PI, identificando os desafios e as potencialidades existentes.

Com base no exposto, a pesquisa propõe desenvolver um estudo que visa trazer contribuições significativas para o debate sobre inclusão de estudantes surdos norteadas por meio de uma formação docente comprometida com o processo educacional inclusivo para estudantes surdos, pois a pesquisa tem como foco provocar reflexões, uma vez que a educação se constitui em um espiral interminável como afirma Noronha e Coelho (2016).

Em primeiro lugar, a pesquisa pode apontar um diagnóstico sobre o estado da arte da formação docente para a inclusão de estudantes surdos, sinalizando para as nuances denotadas por meio de “lacuna nos cursos de licenciatura, pois eles ainda não estão formando professores preparados para trabalhar com a diversidade” (Fernandes, Reis, 2019, p. 4), nessa perspectiva é preciso repensar uma adaptação e a flexibilização curricular correspondente as modificações nas práticas pedagógicas, com o intuito de assegurar a aprendizagem e a participação dos estudantes, como destaca Heredero (2010).

Em segundo lugar, a pesquisa pode identificar e disseminar boas práticas de formação docente, que possam servir de referência para outras instituições e programas, como “O coensino que se configura em uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um

professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes” (Vilaronga e Mendes, 2017, p. 38). Em terceiro lugar, a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de propostas de formação docente inovadoras e relevantes, que atendam às necessidades específicas dos docentes que atuam com estudantes surdos. Partindo desse entendimento, acredita-se que a formação continuada, ao promover a reflexão sobre a prática docente e o trabalho colaborativo, contribui para a construção de uma escola mais inclusiva e para o desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes, como ratifica Vilaronga e Mende (2017).

Nessa ótica, é importante ressaltar que a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar é um desafio complexo, que envolve múltiplos fatores, como a formação docente, a acessibilidade, a comunicação e a cultura surda, além de ser de responsabilidade de todos, conforme destaca Noronha e Coelho (2016). Conforme essa perspectiva, a pesquisa pode ser um passo importante para enfrentar esse desafio e apontar para uma educação mais inclusiva e equitativa para todos. Partido desse princípio, acredita-se que a investigação sobre a formação docente para a inclusão de estudantes surdos é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que valorize a diversidade e garanta o direito à educação para todos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Histórico da inclusão educacional de estudantes surdos no Brasil

A história da educação inclusiva, quando se trata da realidade brasileira, tem avançado muito de maneira positiva, embora precise avançar ainda em muitos aspectos. Para tanto, Lopes e Meneses (2010) começam a discussão fazendo uma reflexão sobre os diferentes conceitos que o termo inclusão apresenta em um plano, como: inclusão digital, inclusão com bandeiras de lutas, inclusão no trabalho, inclusão de surdos e muitos outros exemplos. As autoras apegam-se ao conceito de inclusão de surdos, ao passo que afirmam que esse processo só ocorrerá de fato quando a escola entender que o ensino só será inclusivo quando o estudante incluído aprende, evolui e sente-se acolhido pelo grupo ao qual pertence. A escola precisa entender que inclusão significa acolher sujeitos resilientes, porém diferentes, que aprendem de diferentes formas e que precisam compartilhar com outro grupo de uma mesma cultura.

Em primeiro lugar, Tenor (2009) diz que o movimento de inclusão propõe que a sociedade deva estar preparada para acolher e conviver com pessoas que aprendem de formas diferentes. Esse convívio deve estar pautado na oferta de oportunidades para aperfeiçoarem seus potenciais. Com base nessa visão, pode ser percebido que o surdo precisa ter seus direitos garantidos, fazendo parte da sociedade e atuando como cidadãos que demonstram suas potencialidades.

Seguidamente, Quadro (2009) destaca que a educação no Brasil ainda nos remete à época em que as políticas apontavam para o período conhecido como integração. Essa visão constitui um dos maiores desafios para que a inclusão de surdos aconteça de maneira coerente. Nesse sentido, para a continuidade do pensamento, Pedroso e Dias (2011) apontam que os estudantes surdos devem ser inseridos em um ambiente propício ao desenvolvimento de suas identidades, tornando-os capazes de interagir com o outro. Portanto, para tal fato acontecer é preciso que a escola assuma um caráter inclusivo, além de organizar-se como uma escola bilíngue e bicultural.

Para ampliar o discurso, Cabral (2022) faz uma abordagem histórica sobre como se iniciou o processo educacional dos surdos no Brasil, ao mencionar que D. Pedro II incumbiu o Marquês de Abrantes de organizar um colegiado cujo foco foi fundar um instituto especializado no processo educacional de pessoas surdas. Portanto, em 26 de setembro de 1857, foi criada a lei de nº 939, para designar verbas para a criação do Instituto Imperial de Surdos Mudos. E, desde 1956, é conhecido por Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES.

Para tanto, com a criação do INES ocorreram as primeiras implementações da Libras. Diante disso, os estudantes surdos começaram a ter seu processo educacional ofertado, só que de maneira especializada e em ambientes segregados somente para estudantes surdos. Com a chegada do francês Ernest Huet, que foi o mentor da Linguagem de Sinais Francesa, trouxe sua contribuição para a criação da Libras, pois só a partir de então os surdos poderiam dispor de escolas que garantissem o processo educacional que lhes era de direito.

Segundo Silva *et al.* (2023) e Ribeiro (2014), muitas foram as mudanças sofridas na educação dos surdos, pois em 1897 as rotas foram alteradas devido às decisões tomadas no congresso de Milão, com isso o INES começou a seguir as tendências mundiais. E somente a partir do ano de 1980 é que se inicia uma discussão sobre a necessidade de falar sobre o bilinguismo no Brasil.

Nessa abordagem, muitas mudanças aconteceram na esfera mundial, como o Congresso Educação para Todos, Declaração de Salamanca (1994), e muitos aspectos estavam começando a apontar para direções específicas com mais precisão sobre como devia ser o processo educacional de surdos no Brasil. Nesse enfoque, Silva *et al.* (2023) e Ribeiro (2014) mencionam que, a partir de 1994, Lucinda Ferreira Brito apresenta pesquisas sobre a estrutura da Libras, em que a representa a língua natural do surdo brasileiro. Porém, somente no ano de 2002, a Libras passa a ser a segunda língua oficial no Brasil.

Sendo assim, a implementação da Libras como segunda língua oficial no Brasil, em 2002, representou um marco importante na história da educação e inclusão dos surdos no país. Isso tornou-se evidente nos anos anteriores, pois os surdos enfrentavam dificuldades significativas na comunicação e na educação, devido à falta de reconhecimento e apoio em relação à sua língua nativa. No entanto, antes da promulgação da lei das Libras, surgiram alguns eventos que corroboraram para a evolução dos diálogos sobre a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca foi um documento de extrema relevância que reforçou o compromisso internacional de assegurar a inclusão de todos os indivíduos na educação, sem distinção de suas diferenças individuais. Este documento teve grande influência nas políticas educacionais de diversos países, incluindo o Brasil, e auxiliou a moldar uma abordagem mais inclusiva para a educação de surdos.

Em suma, as pesquisas a respeito da Libras desempenharam um papel relevante na compreensão e reconhecimento da língua na vida cotidiana dos surdos brasileiros. Ao enfatizar a singularidade e a riqueza da Libras, Brito acreditou que ela se tornaria uma língua completa e autônoma, e não apenas uma forma de comunicação simplificada. Dessa forma, o

reconhecimento oficial da Libras como segunda língua no Brasil foi um passo imperioso para a promoção da inclusão e do empoderamento dos surdos, permitindo-lhes o acesso a uma educação de qualidade e uma participação plena na sociedade, nesse contexto, necessita-se conhecer as legislações que fomentam o arcabouço brasileiro como se verá na seção seguinte.

2.2 As Legislações que preconiza a educação inclusiva

A educação inclusiva vem adquirindo um formato que visa o desenvolvimento pleno de todos os estudantes no mesmo espaço, e isso se deve ao fato do surgimento de novas políticas educacionais que têm surgido ao longo dos anos. Sob esse viés, vêm-se apresentar os mais diversos documentos cujo objetivo é zelar pela garantia da aprendizagem dos estudantes, independente da forma de aprender.

Conforme o exposto, Mantoan (2013) diz que cabe à escola propiciar aos estudantes um atendimento específico, independente de suas necessidades especiais de aprendizagem. Sendo assim, a autora ainda afirma que a inclusão escolar seria a transformação da escola para receber e garantir o processo educacional significativo do estudante no ambiente comum de aprendizagem. Além disso, efetivar a inserção desse estudante não pode acontecer em qualquer formato, mas no formato inclusivo, que significa fornecer um currículo flexibilizado com o intuito de alcançar a todos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988.

Nessa linha, vale destacar os diversos documentos oficiais que regem a educação inclusiva brasileira nos dias atuais, como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca, a Lei Brasileira de Inclusão, Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente, Plano Nacional de Educação, Plano Municipal de Educação, Base Comum Curricular Nacional, dentre outros que serão apresentados nos subtópicos a seguir.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Este documento é um marco na proteção dos direitos humanos, estabelecendo uma série de direitos fundamentais a serem garantidos a todas as pessoas, independentemente de sua nacionalidade, raça, religião ou qualquer outra característica.

Segundo a DUDH, a educação é para todos:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está

baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (DUDH, artigo 26, 1948).

O Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 destaca a educação como um direito fundamental, essencial para o desenvolvimento humano e social, ou seja, a ênfase na educação reforça sua importância não apenas como um meio de adquirir conhecimento, mas como um elemento central para a realização pessoal e a coesão social. Sendo assim, a afirmação de que ‘todo ser humano tem direito à instrução’ reforça a ideia de que a educação não é apenas um privilégio, mas um direito universal e isso estabelece uma base sólida para políticas de educação inclusiva, garantindo que todos os indivíduos possam ter acesso ao conhecimento e às oportunidades que ele proporciona.

Nessa perspectiva, a Declaração dá ênfase a gratuidade da educação elementar e a obrigatoriedade do ensino fundamental, o que reflete a necessidade de garantir que todos tenham acesso, independentemente de sua situação econômica. Conforme o exposto, essa abordagem é imperiosa para reduzir as desigualdades e assegurar que cada criança tenha a chance de frequentar o ambiente escolar com o objetivo de desenvolver seu potencial. Além disso, a Declaração ainda salienta que a acessibilidade à educação técnica e superior deve acontecer com base no mérito.

Assim sendo, isso incentiva o desenvolvimento de habilidades e competências, promovendo oportunidades iguais para o progresso profissional e contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa. Seguindo a lógica discursiva, outro aspecto importante é que a educação não deve ser apenas uma transmissão de conhecimento, mas deve contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa, promovendo valores como respeito, tolerância e amizade, valores estes primordiais para a convivência pacífica e harmônica entre diferentes culturas e grupos.

Ademais, o reconhecimento de que os pais têm o direito de escolher o tipo de educação para seus filhos reflete a importância da autonomia familiar e do respeito às crenças e valores pessoais. Logo, isso implica em uma responsabilidade social de garantir que essa escolha ocorra em um contexto de igualdade e acesso. Em suma, essa perspectiva está alinhada com os princípios da dignidade e respeito que sustentam os direitos humanos.

Além disso, vale salientar outra importante diretriz que é a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que se constitui como marco inicial para o surgimento das leis de inclusão,

pois prevê os princípios para o modelo educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais, isso com o intuito de que todos tenham direitos educacionais iguais. No entanto, para que isso se torne equitativo, faz-se necessário que todos convivam em um mesmo ambiente, independente dos fatores políticos, econômicos, sociais, culturais e linguísticos. Dessa maneira, o documento aponta que o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (Brasil, 1994, p. 5).

O princípio fundamental da escola inclusiva, conforme destacado na citação, enfatiza a importância de promover a convivência e a aprendizagem conjunta de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças ou dificuldades. Essa abordagem é importante para garantir que cada estudante tenha acesso a um ambiente educacional que valoriza a diversidade, para isso, ao integrar as crianças com e sem necessidades especiais, a escola torna-se um espaço onde todos podem aprender juntos, uns com os outros, enriquecendo suas experiências e perspectivas.

Nessa circunstância, a inclusão escolar vai além da mera presença física de estudantes com deficiência nas salas de aula, pois exige a adaptação de práticas pedagógicas, recursos e metodologias que atendam às necessidades de todos os estudantes. Com isso, essa adequação não apenas beneficia àqueles que enfrentam dificuldades, mas também promove um ambiente de empatia e respeito entre os estudantes, cultivando valores de solidariedade e compreensão. Dessa forma, a escola inclusiva não apenas cumpre uma função educacional, como também social, preparando os estudantes para uma convivência harmoniosa em sociedade.

Por fim, a implementação de uma educação inclusiva requer um comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, desde gestores, docentes e toda a comunidade. Logo, é fundamental haver formação contínua para os educadores, assim como a disponibilização de recursos adequados que possam atender às diversas necessidades dos estudantes. A inclusão, portanto, representa um desafio e uma oportunidade de transformação da educação, promovendo um espaço em que cada estudante é valorizada e incentivado a alcançar seu potencial máximo. A seguir, serão destacadas de forma específica as legislações que regem a educação inclusiva no contexto da educação brasileira.

2.3 Legislação e diretrizes nacionais que regem a educação inclusiva no Brasil

Para compreender os conceitos associados à educação inclusiva, é essencial diferenciar entre educação inclusiva e educação especial, como é observado por Sousa (2022). Ambas

desempenham papéis importantes, porém, enquanto a educação especial se concentra em atender indivíduos com deficiência, a educação inclusiva abrange um escopo mais amplo. Esta última busca proporcionar oportunidades de aprendizagem para todos os participantes do processo educacional, garantindo condições de acesso e permanência, conforme destacado pela LDBEN e pela Constituição Federal. Esses documentos estabelecem princípios e objetivos para uma abordagem educacional emancipatória e inclusiva.

Segundo Costa *et al.* (2022), somente as leis não são suficientes para garantir a igualdade de direitos e uma educação de qualidade que vise a inclusão das pessoas com deficiências. Porém, precisa-se de muito trabalho e, sobretudo, atitudes cujo foco é mudar as perspectivas sobre como deve ser ofertado o ensino inclusivo.

Sobre esse viés, Ferreira (2020) enfatiza que o processo de inclusão é assistido por diversas políticas educacionais que vêm sendo proclamadas nos mais variados estabelecimentos educacionais. No aspecto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a inclusão escolar deve iniciar na primeira etapa da educação básica e ir percorrendo todas as etapas que compreendem o ensino básico, chegando até o ensino superior, possibilitando aos sujeitos a extensão dessa educação até sua formação profissional.

Mediante isso, Costa *et al.* (2022) fazem uma abordagem de vários documentos oficiais, cujo objetivo é promover o direito à educação ofertada nos estabelecimentos de aprendizagem, além disso, os autores destacam que o processo exige dos responsáveis a disponibilidade para desenvolver um trabalho que contemple cada sujeito a partir de sua forma própria de aprender. Ainda enfatizam que o conhecimento deve ser apresentado em um modelo inclusivo, promovido por meio de instituições com ambientes facilitadores para a inclusão, apresentando condições adequadas para que todos aprendam juntos.

Com base no exposto, Gama *et al.* (2021) afirmam que para reparar uma dívida histórica na perspectiva da desigualdade social e educacional, o Brasil teve em vista criar ações que primassem pela inclusão. Silvério (2021) assevera que as ações afirmativas correspondem a um conjunto de atitudes visando assegurar o princípio de igualdade para todos, além de reprimir as diferentes formas de discriminação.

Seguindo a lógica, Heredero (2010) coloca que a construção da escola inclusiva já vinha sendo discutida nos diferentes países por meio das legislações, das declarações e dos documentos. Todo um arcabouço constituiu-se no surgimento de políticas públicas para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. Olhando para o passado pode ser percebido que além dos documentos oficiais, entra em cena a contribuição das produções científicas, Universidades, famílias das minorias, movimentos populares, entre outros. Todos defendendo

a mesma bandeira que é a da educação inclusiva, todas essas mobilizações trouxeram melhorias para o desenvolvimento do país.

Nessa abordagem, Heredero (2020) pontua ainda que o documento oficial, no Brasil, que começa a sinalizar para o processo educacional inclusivo é a Constituição Federal - CF, em que afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado em harmonia com a família e em parceria com a sociedade. A partir de então, o direito à educação estende-se a todos, inclusive aos estudantes com alguma necessidade educacional especial de aprendizagem, independentemente de suas limitações, ou seja, de ordem motora, cognitiva e/ou social.

Ademais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cuja lei é nº 8.069 de 1990, prega a garantia do Atendimento Educacional Especializado - AEE às crianças com deficiências, preferencialmente no ambiente escolar. Com isso, o ECA preconiza a proteção aos adolescentes com deficiência, prioriza o atendimento e a garantia de políticas públicas para o combate das desigualdades sociais e a proteção às crianças e adolescentes diante do fenômeno da exclusão social.

Nessa linha, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, em seu Artigo de número 58, cita que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 1996). Tendo como base a afirmação da LDBEN, atualmente os discursos tornam-se cada vez mais unânimes sobre incluir estudantes com as mais variadas singularidades.

Diante desse contexto educacional, a LDBEN, no Artigo de número 58 e inciso 2º§ ratifica que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996). Ainda, o texto sinaliza para a formação dos docentes a partir de um currículo pautado em métodos, técnicas e recursos, para acolher todos os sujeitos aprendentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação.

Por conseguinte, no ano de 1999, foi publicado o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.855/89 e reforça as normas de proteção e determina medidas para assegurar a inclusão de indivíduos no contexto social. No que diz respeito ao acesso à educação, o decreto enfatiza que a Educação Especial deve ser tratada transversalmente em todos os níveis e modalidades de ensino. Ele destaca o ensino regular como uma complementação à prática educacional, permitindo que os estudantes com necessidades especiais participem plenamente da vida social em diversas esferas da sociedade.

Nesse cenário, no ano de 2001, somam-se aos documentos oficiais brasileiros dois outros documentos muito importantes que são: O Plano Nacional de Educação (PNE), nº 10.172 de 2001 e a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001. O PNE apontava algumas metas e uma delas era afirmar e assegurar a Educação Especial “como modalidade de Educação escolar”, seria promovida em todos os níveis de ensino e garantia de vagas nas escolas regulares de ensino para os diversos tipos de deficiências. Em consonância com o PNE, a Resolução estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Especial com ênfase na Educação Básica. Sendo assim, o direito deve ser assegurado a partir da educação infantil, promovendo os serviços de educação especial consoante à necessidade de atendimento educacional especializado que se fizer necessário.

Desse modo, outro documento que define o modelo de inclusão são as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que citam como direito de todos:

“[...] do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida” (Brasil, 2001, p. 20).

Como bem assinala o documento, fica evidente que a garantia do acesso ao processo de inclusão de estudantes surdos e das demais especialidades devem ser de conhecimento de todos que convivem em uma mesma sociedade, e mais precisamente daqueles que fazem parte dos espaços educacionais. Para que o acolhimento dos estudantes com algum tipo de deficiência seja coeso, não devido à sua deficiência, mas porque são seres humanos e como tais têm direitos de serem vistos sem nenhuma distinção mesmo apresentando algum tipo de limitação.

Ademais, muitos foram os documentos oficiais que vaticinaram a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente regular de ensino, como um dever do Estado em parceria com a sociedade. O PNE de 2014, constituído de muitas metas e uma delas pode ser destacada, que é a de nº 4, cuja redação diz:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 9).

A meta é bastante incisiva ao afirmar que a garantia do direito à educação de pessoas com deficiência deve ser efetivada de preferência no ambiente escolar para todos, esse tem sido um grande entrave que vem sendo superado a cada dia. Com isso, surgem visões otimistas que

apontam posicionamentos favoráveis, pois acredita-se na inclusão de pessoas com deficiência nos ambientes escolares, quando realizada de forma que prime pelo acesso e permanência desses sujeitos, o que pode provocar grandes melhorias para todos.

Por fim, faz-se necessário elencar o Plano Municipal de Educação — PME, do Município de Matias Olímpio—PI, como um documento que contempla a política de educação inclusiva, com ênfase para a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar de ensino. O PME, na meta de nº 4 em consonância com o PNE, diz:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Matias Olímpio, 2014, p. 5).

O trecho do documento vem ratificar a garantia do direito à educação sob o prisma da inclusão, ao passo que visa universalizar a educação para todos em um mesmo ambiente de ensino. Em consonância com os demais documentos oficiais, os quais garantem que os estudantes com deficiência tenham direito à aprendizagem preferencialmente no espaço escolar, e para isso, tenham como garantia o acesso e a permanência nos ambientes escolares, visando a aprendizagem significativa das diferenças. Diante do cenário discursivo, merece destaque a apresentação dos documentos educacionais específicos, que são responsáveis para a construção do modelo educacional de surdos no contexto brasileiro, como sinaliza o tópico seguinte.

2.4 Políticas educacionais para a inclusão de estudantes surdos

A educação inclusiva é um direito fundamental assegurado pela legislação brasileira, visando a promoção da equidade e da participação plena de todos os estudantes no ambiente escolar, incluindo aqueles com deficiência auditiva. Diversos marcos legais sustentam essa política, destacando-se a Lei Brasileira de Inclusão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Decreto nº 5.626/2005, que garantem os direitos dos estudantes surdos.

Para tanto, quando se trata da inclusão de surdos, tem-se a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005. A referida Lei torna a Língua Brasileira de Sinais — Libras, o recurso legal de comunicação e expressão do surdo brasileiro. Portanto, a Libras é o meio pelo qual o surdo estabelece a interação com todos no convívio familiar e social, além de assegurar a construção de sua identidade e, com isso, exercer a cidadania, sendo a forma efetiva de inclusão.

E o decreto pretende regulamentá-la, por primar por assegurar aos surdos a garantia do direito à informação, interação e educação.

Nessa conjuntura, o Decreto de 2005, que regulamenta a Libras, representa um marco significativo na construção da identidade e cultura surda no Brasil, pois o Decreto tem como foco reconhecer a Libras como meio legítimo de comunicação, visando promover a acessibilidade em diversas esferas da sociedade, uma vez que o decreto fortalece a valorização da cultura surda. Com isso, essa abordagem não apenas assegura os direitos fundamentais, como educação bilíngue e acesso à saúde, mas também reforça a ideia de que a surdez não é uma deficiência, mas uma identidade cultural rica e diversa. Com isso, o Decreto contribui para a quebra de estigmas e a promoção de um ambiente mais inclusivo, em que a diversidade é celebrada e respeitada. Essa mudança de perspectiva é significativa para o empoderamento da comunidade surda e para a construção de um futuro mais igualitário.

A Lei Brasileira de Inclusão — LBI, nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece diretrizes para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania plena. No âmbito educacional, a LBI garante o direito à educação inclusiva, que deve ser ofertada de forma acessível e com as adaptações necessárias para cada tipo de deficiência. Para os estudantes surdos, isso inclui a disponibilização de intérpretes de Libras, materiais didáticos acessíveis e tecnologias assistivas.

Nesse cenário, os estudantes surdos têm direitos específicos assegurados pela legislação brasileira, que visam garantir uma educação de qualidade e inclusiva. Esses direitos incluem o acesso à educação de qualidade, em que os estudantes surdos frequentem o ambiente escolar com os demais estudantes, podendo receber atendimento educacional especializado sempre que necessário. As escolas devem contar com profissionais capacitados, como docentes bilíngues, ou seja, proficientes em Libras e Português e intérpretes de Libras, com a finalidade de facilitar a comunicação e o aprendizado dos estudantes surdos.

Além disso, é garantido aos estudantes surdos o direito a currículos e materiais didáticos adaptados às suas necessidades, bem como a utilização de tecnologias assistivas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem. A escola deve promover um ambiente inclusivo que valorize a diversidade e incentive a interação entre todos os estudantes que possuem ou não deficiência, promovendo o respeito e a colaboração mútua. Os estudantes surdos também têm o direito de participar plenamente de todas as atividades escolares, sejam elas curriculares ou extracurriculares, com as adaptações necessárias para garantir seu acesso e inclusão.

Em síntese, a legislação brasileira sobre educação inclusiva estabelece um conjunto de diretrizes e garantias para assegurar que os estudantes surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas necessidades específicas e promova sua plena participação no ambiente escolar. A efetivação desses direitos requer um compromisso contínuo das instituições de ensino, dos profissionais da educação e da sociedade em geral, para que a inclusão se torne uma realidade palpável e eficaz. Além do conhecimento das legislações, faz-se necessário compreender como ocorrem as concepções de como deve acontecer a formação de docentes no Brasil, para tanto, propõe-se uma discussão mais detalhada para alcançar, conforme visto a seguir.

3 A FORMAÇÃO DE DOCENTES NO BRASIL

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, emerge como um documento de importância singular no cenário educacional brasileiro, ao estabelecer novas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para a formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica. Esta Resolução visa qualificar a formação de professores, almejando aprimorar a qualidade do ensino nas escolas em todo o país.

Nessa perspectiva, no que tange à formação inicial, a Resolução enfatiza a necessidade de uma base sólida, que prepare os futuros professores para os desafios inerentes à sala de aula. Para isso, tal formação deve abranger o domínio de conhecimentos teóricos e práticos, bem como o desenvolvimento de habilidades pedagógicas essenciais. Nessa assertiva, as novas DCNs buscam integrar teoria e prática, introduzindo estágios supervisionados desde o início dos cursos de licenciatura, garantindo que os futuros professores adquiram experiência real em sala de aula. Adicionalmente, a Resolução destaca a importância da formação em áreas como tecnologias educacionais, educação inclusiva e diversidade cultural, que se tornaram cada vez mais relevantes no contexto escolar contemporâneo.

O Artigo 4º, da Resolução CNE/CP nº 4/2024, estabelece os fundamentos e princípios que norteiam a formação dos profissionais do magistério da Educação Escolar Básica, delineando um arcabouço essencial para a qualificação desses profissionais. Logo, a formação, conforme o artigo, deve atender às especificidades do exercício docente, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Nessa concepção, no artigo 4º e inciso I, a resolução destaca a importância do domínio dos conhecimentos da Educação Básica, que serão objetos de ensino nos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, considerando as etapas e modalidades nas quais o futuro profissional do magistério atuará. Seguindo o viés argumentativo, ainda no artigo 4º e o inciso II, ressalta a necessidade de uma sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem, permitindo ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem, bem como o aprimoramento constante de suas competências de trabalho.

A partir do exposto, a formação de docentes, no Brasil, tem sido motivo de discussões ao longo da história da educação, mas vem tornando-se mais frequente nos dias hodiernos. Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não se dá apenas através da mera função

de transmissão de conhecimentos já estabelecidos. Para tanto, o autor afirma que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles.

Nessa circunstância, Tardif (2002, p. 36) define que o saber docente pode ser conhecido “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, além disso, carregam as marcas do ser humano que, por sua vez, é mutável, necessita vivenciar diferentes momentos que exigem diferentes habilidades.

Conforme a argumentação, para avaliar as consequências dessas pesquisas em relação à formação de docentes, recorreu-se no discurso de Tardif (2002), pois acredita-se ser essencial para configurar os saberes docentes. Assim, o autor apresenta uma argumentação sobre a formação inicial de docentes em meio às reformas. É importante destacar que o movimento de reformulação dos cursos de formação tem sua origem nas críticas aos princípios da racionalidade técnica, que definem um perfil específico de educadores e suas habilidades para ensinar. Dessa forma, a teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática como a aplicação da teoria e das técnicas científicas. Desse modo, os cursos de formação foram divididos em duas partes: na primeira, ensinavam as teorias e técnicas de ensino que eram apresentadas como conhecimentos científicos e, portanto, inquestionáveis e universais; na segunda, os futuros docentes aplicavam essas teorias e técnicas em uma prática real ou simulada.

Conforme a discussão iniciada, vale ressaltar a perspectiva da formação docente, tendo como referência o discurso da BNCC e LDBEN. Além disso, é importante mencionar, no meio de um discurso abrangente, uma especificidade que é a formação de docentes que atuam no processo educacional de estudantes surdos, bem como sua formação assumindo um caráter inicial e continuado, como se apresenta nas subseções a seguir.

No Brasil, a educação escolar, de modo geral, e a formação de docentes são marcadas por disputas, pois não existe um único projeto que abarque todas as especificidades desse tema ou uma perspectiva unificada de formação. Para Silva e Nunes (2020), as constantes reformas educacionais, desde a década de 1990, refletem a orientação das políticas públicas sociais dos diferentes governos, e essas ações estão historicamente ligadas à divisão de classes na sociedade brasileira. Sob a ótica da classe hegemônica — a burguesia —, a educação é vista como um processo contínuo de disciplinamento, voltado para a produção e reprodução da mercadoria, como exemplificado pelas iniciativas pedagógicas do Sistema Educacional, que visam preparar trabalhadores para o capital.

Segundo Silva e Nunes, a formação docente exige mudanças nas políticas, como ratifica o trecho:

A formação docente é um tema central nas políticas educacionais, as quais se inserem nas políticas públicas promovidas pelos Estados Nacionais. Particularmente, no Brasil, essa temática tomou corpo a partir de meados dos anos 1980, no bojo das discussões sobre a redemocratização do país e se intensificou na década seguinte, nos embates relativos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultou na Lei nº 9.394/1996 (Silva e Nunes, 2020, p. 5).

A citação destaca a formação docente como um elemento central nas políticas educacionais, sublinhando sua importância nas iniciativas de políticas públicas promovidas pelos Estados Nacionais. No contexto brasileiro, a formação de docentes ganhou relevância a partir da redemocratização nos anos 1980, um período em que as discussões sobre educação estavam intimamente ligadas a uma visão de sociedade mais justa e igualitária.

Nessa esfera, a intensificação desse debate na década de 1990, especialmente em relação à LDBEN, reflete uma tentativa de sistematizar e regulamentar a formação de docentes, reconhecendo a necessidade de profissionais qualificados para atender às demandas de um sistema educacional em transformação. Assim sendo, essa legislação intentou não apenas normatizar a formação, mas também abordar questões de qualidade e acessibilidade, ressaltando que a formação docente é essencial para a melhoria da educação no país.

Ainda sobre o exposto, é comum a interconexão entre formação de docentes e contextos sociopolíticos, enfatizando que a qualidade da educação está diretamente relacionada à preparação dos docentes. Para tanto, a evolução desse tema nas políticas educacionais brasileiras destaca a busca por um ensino mais democrático e de qualidade, essencial para o desenvolvimento social e econômico do país.

Nesse âmbito, a formação de docentes envolve dois componentes: a formação inicial e a formação continuada. Conforme Silva e Nunes (2020), a formação inicial é oferecida por meio de cursos de licenciatura, como Pedagogia, Letras, Matemática, Física e História, em instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas. Assim sendo, essa formação é a que, sob a perspectiva acadêmica, habilita o indivíduo a atuar em uma área específica do conhecimento, sendo obtida com a conclusão de um curso de graduação (licenciatura, bacharelado ou tecnólogo). Do mesmo modo, essa formação atua como um pré-requisito, servindo como a base necessária para o exercício da profissão docente.

De acordo com Silva e Nunes (2020):

Percebe-se, assim, que a formação continuada docente é uma questão complexa e problemática no contexto educacional da sociedade brasileira, uma vez que há um conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos, psicossociais e pessoais, entre outros, envolvidos nesse processo, que reverberam nas práticas pedagógicas e na qualidade da educação [...] Infere-se que a formação continuada docente, vinculada ao desenvolvimento profissional, apresenta essa característica de aprendizagem contínua, cujo início se dá nos cursos de licenciatura, e que possibilita, aos professores, discussões teórico-práticas que os colocam atualizados em relação aos aspectos educacionais e, com isto, contribui para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria das práticas pedagógicas na escola e, conseqüentemente, na educação (Silva e Nunes, 2020, p. 9).

A citação leva a uma reflexão sobre a formação continuada docente, e isso se configura como uma questão fundamental e multifacetada no contexto educacional brasileiro, justamente por ser um tema de grande importância, considerando as novas concepções sobre como deve ocorrer esse processo guiado pelos documentos oficiais que temos em ação. Sendo assim, o trecho em análise evidencia que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada a diversos fatores, que vão além da simples capacitação técnica dos docentes, assim como também os aspectos sociais, políticos, econômicos e psicossociais, os quais desempenham um papel de suma importância na maneira como os educadores se desenvolvem profissionalmente e, por conseguinte, na eficácia de suas práticas pedagógicas.

Nesse panorama, é imperioso pensar na complexidade do cenário educacional brasileiro, segundo Denker, Galvan e Rausch (2020), e isso requer uma abordagem holística para a formação continuada, ou seja, os desafios enfrentados nas salas de aula, como a desigualdade socioeconômica e a falta de recursos, que exigem que os docentes não apenas se atualizem em conteúdo específicos, mas também compreendam o contexto em que atuam. Com isso, as demandas de formação impulsionam os educadores a buscar as mais diversas alternativas de formação, isso implica um investimento em formação que integre teorias educacionais e práticas sociais, permitindo que os docentes respondam de maneira adequada às necessidades dos estudantes.

Diante desse contexto educacional, a vinculação da formação continuada ao desenvolvimento profissional é essencial. Para Almeida e Rocha (2021), ao proporcionar um espaço para discussões teórico-práticas, essa formação não apenas atualiza os docentes em relação a novas metodologias e conteúdo, mas também fomenta uma cultura de aprendizagem contínua. Essa dinâmica é vital em um mundo em constante mudança, em que as novas tecnologias e abordagens pedagógicas emergem rapidamente. Assim sendo, os docentes bem preparados são mais propensos a implementar inovações que podem transformar o ambiente escolar e beneficiar os estudantes.

Por fim, Silva e Nunes (2020) afirmam que a formação continuada deve ser encarada como um processo colaborativo e contínuo. Seguindo esse pensamento, é preciso pensar esse processo como a construção de uma rede de apoio entre educadores, em que as experiências e desafios são compartilhados, podendo contribuir significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas. Além de promover um espaço de troca, os docentes sentem-se valorizados e motivados a buscar soluções criativas para os problemas enfrentados em suas realidades. Em suma, a formação continuada docente é uma questão complexa que demanda uma abordagem integrada e contextualizada. Pois, ao investir nessa formação, o sistema educacional brasileiro pode não apenas melhorar as práticas pedagógicas, mas também elevar a qualidade da educação, promovendo mudanças significativas que beneficiem todos os envolvidos.

Ademais, a discussão necessita apresentar uma visão fulcral, no que diz respeito à formação docente, a partir de uma visão formativa para a concepção inclusiva, como ocorre no tópico em frente.

3. 1 Uma abordagem sobre a formação docente a partir do viés inclusivo

A formação docente deve promover uma visão crítica e reflexiva, oferecendo aos docentes as ferramentas necessárias para desenvolver um pensamento independente e facilitar a autoformação colaborativa. Sendo assim, engajar-se na formação requer um compromisso pessoal, um esforço livre e criativo para explorar caminhos e projetos individuais, para construir uma identidade, que também é profissional. Com isso, a formação não se baseia na simples acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim na reflexão crítica sobre as práticas e na constante reconstrução da identidade pessoal. Portanto, é fundamental valorizar a pessoa e reconhecer a importância do conhecimento adquirido pela experiência.

Como bem assinala Nóvoa (2021):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 2021, p.13).

O autor oferece uma visão profunda e significativa sobre o processo de formação docente, destacando a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva. Para tanto, a análise

crítica apresentada a partir da visão de Nóvoa (2021) pode ser estruturada em vários pontos discursivos. Primeiramente, Nóvoa (2021) defende que a formação deve promover uma visão crítico-reflexiva, isso sugere que os docentes não devem apenas adquirir conhecimentos e técnicas, mas também desenvolver a capacidade de analisar e questionar suas práticas e contextos. A ênfase na reflexão crítica é de suma importância, pois permite que os educadores adaptem suas abordagens com base em uma análise constante e informada, contribuindo para uma prática pedagógica mais eficaz e consciente.

Mediante isso, o autor faz uma abordagem sobre a importância de fornecer aos docentes os meios para um pensamento autônomo e para a autoformação participativa, ou seja, isso implica que a formação deve capacitar os educadores a serem proativos em sua própria aprendizagem e desenvolvimento. A partir desse viés, o papel do formador é apoiar e facilitar esse processo, não apenas fornecer informações, mas compreender que a autoformação participada sugere um modelo colaborativo, em que o aprendizado é compartilhado e construído coletivamente, o que pode enriquecer a prática profissional e promover um ambiente de aprendizado mais dinâmico.

Posteriormente, Nóvoa (2021) destaca que a formação envolve um investimento pessoal e um trabalho criativo. Esse aspecto é essencial, pois reconhece que a formação docente não é um processo passivo, mas os docentes precisam se engajar ativamente, explorando suas próprias trajetórias e projetos. Isso reforça a ideia de que a formação é um processo individualizado, em que cada educador traz suas próprias experiências e perspectivas, contribuindo para a construção de sua identidade profissional.

Soma-se a isso, a perspectiva sobre a construção da identidade, tanto pessoal quanto profissional, como afirma Nóvoa (2021) ao argumentar que a formação deve contribuir para a construção e reconstrução contínua dessa identidade, pois isso vai além, não se resumindo apenas em acúmulos de cursos e conhecimentos isoladamente, uma vez que a formação deve auxiliar os docentes a integrar e refletir sobre suas práticas, contribuindo para um desenvolvimento profissional mais coeso e integrado.

Outra questão relevante destacada por Nóvoa (2021), é a crítica à ideia de que a formação não se resume à acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, esse contraponto é importante porque desafia a visão tradicional e mais superficial da formação profissional, que muitas vezes vê o aprendizado como uma mera soma de elementos. Em vez disso, ele promove a ideia de que o verdadeiro desenvolvimento profissional vem da reflexão crítica e da adaptação contínua das práticas, o que pode levar a uma prática mais significativa e eficaz.

E por fim, Nóvoa (2021) enfatiza a importância de investir na pessoa e valorizar o saber adquirido pela experiência, isso se dar por meio do reconhecimento da experiência prática como uma fonte valiosa de conhecimento e aprendizagem, isso é importante para uma formação que seja realmente relevante e aplicada. Para tanto, a formação deve considerar e integrar as experiências anteriores dos docentes, valorizando o aprendizado prático tanto quanto o conhecimento teórico. A partir desse viés, a ênfase na reflexão crítica, no pensamento autônomo e na valorização da experiência pessoal, são aspectos fundamentais que podem contribuir para uma prática pedagógica mais eficaz e adequadas às necessidades individuais e contextuais dos docentes. Logo, uma transformação significativa na maneira como a formação é abordada e implementada, priorizando o desenvolvimento contínuo e a autoformação participativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um regulamento que estabelece as competências essenciais que todos os estudantes devem adquirir durante a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A BNCC foi aprovada em 2018, ela altera as diretrizes pedagógicas e estruturais das escolas em todos os níveis, sendo assim, as instituições de ensino infantil e fundamental devem adaptar seus currículos conforme as orientações dessa normativa. Além disso, o documento é fundamentado em três pilares que orientam a formação inicial e continuada dos docentes em todo o país, que são: conhecimento, prática e engajamento.

Sobre essa perspectiva, Moura (2020) traz um diálogo sobre a formação docente e suas implicações:

A formação de professores da educação básica no Brasil, objetivava a padronização dos currículos, com vistas a preparação de novos docentes, os quais foram mais evidentes antes de 1996, ano em que se aprovou a LDBEN. Em 1930 criou-se os cursos de formação de professores no Brasil, nas antigas faculdades de filosofia. Diante de tal fato, o maior desafio dos governos eleitos a partir de então, tem sido assumir mais explicitamente o modelo de formação docente que se pretende adotar no país, tendo em vista que o modelo de formação de professores, desde o início, era inadequado, por tratar as licenciaturas como meros aprendizes dos bacharelados, e os cursos de formação de professores das faculdades de filosofia, eram bastante elitizados, e o número de formandos era muito pequeno e, por via de consequência, tais cursos não respondiam quantitativamente à demanda de preparação de novos docentes para o país (Moura, 2020, p. 31).

Nesta concepção, a autora enfatiza que a formação de docentes, no Brasil, passou por uma trajetória complexa e desafiadora. Sendo assim, a padronização dos currículos, que buscava uniformizar a preparação dos docentes, era mais pronunciada antes de 1996, quando a LDBEN trouxe novas diretrizes. Com isso, desde a criação dos cursos de formação em 1930, nas faculdades de filosofia, o sistema de formação enfrentou problemas significativos. Pois, o modelo inicial, que tratava as licenciaturas como extensões dos bacharelados, revelou-se inadequado, e os cursos elitizados não conseguiam suprir a demanda crescente por docentes.

Assim, os governos subsequentes enfrentaram o desafio de definir e implementar um modelo de formação docente mais eficaz e inclusivo, capaz de atender às necessidades reais do país e garantir uma formação adequada para todos os futuros educadores.

Certamente, a análise crítica revela que as reformas na formação de docentes devem ir além da simples atualização dos currículos, para isso, é necessário um modelo que não apenas padronize, mas também contextualize e adapte a formação às necessidades reais das escolas e dos estudantes. Então, a formação de docentes deve incorporar práticas pedagógicas inovadoras, oferecer suporte contínuo e garantir que os cursos sejam acessíveis e inclusivos, superando as barreiras elitistas e respondendo efetivamente à demanda por novos profissionais. Somam-se a isso, os desafios históricos que destacam a importância de um modelo de formação docente que seja dinâmico e sensível às mudanças no cenário educacional. Portanto, a formação deve preparar os docentes não apenas com conhecimento teórico, mas também com habilidades práticas e estratégias para enfrentar as diversas realidades encontradas nas escolas brasileiras.

Sobre a formação docente, Cericato (2018) apresenta a seguinte contribuição:

A aprovação da BNCC reverberou em discussões sobre a formação dos professores. Em voga está o iminente lançamento pelo Ministério da Educação (MEC) de uma Base Nacional Comum Curricular para a formação do quadro docente que oriente os cursos de licenciatura, permitindo, plena e eficazmente, a implantação do currículo desejado nas escolas do país. No entanto, por detrás disso há uma antiga discussão: o que é formar o professor? (Cericato, 2018, p. 139).

A citação de Cericato (2018) destaca um ponto relevante no debate sobre a formação de docentes no Brasil, especialmente à luz da aprovação da BNCC e suas implicações, ou seja, a introdução da BNCC não se limita apenas à definição dos conteúdos e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, mas também desencadeou uma reflexão mais profunda sobre o próprio processo de formação docente.

Sobretudo, Cericato (2018) aponta para a proposta iminente de uma Base Nacional Comum Curricular para a formação de docentes pelo MEC, além disso, esta iniciativa visa padronizar e orientar os cursos de licenciatura, para assegurar que os futuros educadores estejam adequadamente preparados para implementar a BNCC nas salas de aula. No entanto, a eficácia dessa abordagem dependerá de como os cursos de formação serão adaptados e implementados para garantir uma preparação realmente eficaz, pois, a simples criação de um documento normativo não garante que todos os cursos de licenciatura estejam alinhados com as necessidades reais das escolas e dos estudantes.

Paralelamente a isso, a citação também levanta a questão fundamental e antiga de “o que é formar um professor?” Este questionamento é central para entender as limitações e os

desafios do sistema atual, bem como a formação de docentes que vai além da transmissão de conhecimentos específicos, ela deve envolver o desenvolvimento de habilidades práticas, a compreensão das dinâmicas da sala de aula e a capacidade de se adaptar às diversas realidades educacionais. Logo, a formação docente deve ser holística e centrada no desenvolvimento profissional contínuo, permitindo que os educadores não apenas conheçam o conteúdo, mas também saibam como aplicá-lo efetivamente em contextos variados.

Para Cericato (2018), a discussão sobre a formação de docentes é antiga e complexa, desse modo, precisa evoluir para abordar as novas demandas educacionais e preparar os docentes para enfrentar os desafios contemporâneos. Similarmente, isso inclui uma abordagem que valorize a prática pedagógica, o conhecimento contextualizado e o desenvolvimento contínuo dos educadores, isso implica dizer que a formação não deve ser vista apenas como um processo inicial, mas como um compromisso contínuo com o aprimoramento profissional.

Logo, para que a BNCC seja realmente eficaz, a formação de docentes deve estar alinhada com seus princípios e objetivos, ou seja, isso significa que a formação docente deve não apenas cobrir os conteúdos estipulados pela BNCC, mas também preparar os docentes para implementar esses conteúdos de maneira significativa e adaptada às necessidades de seus estudantes. Ademais, a integração entre a formação docente e o currículo desejado nas escolas é prioritariamente para garantir que os princípios da BNCC sejam efetivamente traduzidos em práticas pedagógicas bem-sucedidas.

Por fim, Cericato (2018) ressalta que, embora a BNCC tenha provocado uma reflexão necessária sobre a formação docente, o verdadeiro desafio está em definir e implementar uma abordagem de formação que vá além da padronização e que realmente prepare os educadores para os desafios do ensino. Dessa forma, a questão de “o que é formar um professor?” deve ser abordada de forma abrangente, considerando tanto o desenvolvimento teórico quanto a prática pedagógica, e garantindo que os cursos de licenciatura respondam às necessidades reais das escolas e dos estudantes.

Sobre a formação de docentes, a LDBEN preconiza que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao

ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). § 5º A União, o (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

O trecho da LDBEN que aborda a formação de docentes para a educação básica revela um compromisso fundamental com a qualidade da educação no Brasil, pois, ao determinar que a formação deve ser ao nível superior, a lei reconhece a importância de profissionais bem capacitados, capazes de enfrentar a complexidade do ensino e de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, o artigo enfatiza a necessidade de formação inicial, continuada e capacitação, sublinhando que a educação dos docentes deve ser um processo contínuo de aprimoramento, e não um evento isolado.

Acompanhando a lógica discursiva apresentada na LDBEN, a inclusão de recursos e tecnologias de educação a distância representa um avanço nas práticas educacionais, ampliando o acesso à atualização e à formação, especialmente em contextos em que a educação presencial enfrenta desafios significativos. Sendo assim, as iniciativas que buscam facilitar o acesso e a permanência em cursos de formação superior, como programas de bolsas, são de grande relevância para democratizar o ensino e valorizar a carreira docente. Com isso, esses incentivos são fundamentais para atrair novos talentos para a educação pública, especialmente em um país que lida com desigualdades regionais e sociais.

Portanto, a ênfase na formação de profissionais qualificados para a educação básica pública é um passo vital para assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Sobre esse viés, a reflexão expressa na lei destaca que a formação de docentes é um pilar central na construção de um sistema educacional mais justo e eficaz, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e preparados para enfrentar os desafios do futuro. Portanto, é válido ampliar as concepções dessa formação voltada para os docentes que atuam diretamente na construção do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com surdez, como irá tratar a discussão que se segue.

3.2 Formação de docentes que atuam na inclusão de estudantes surdos

Para Issaka (2018), a formação docente corresponde a treinamentos para desenvolver o exercício, o que está ligado estritamente às atividades que remontam a aprendizagens identificáveis, nas quais o docente deve participar por meio de cursos regulares, *workshops*, seminários, além de outros modelos formativos. Os docentes em serviço precisam entender sua funcionalidade, por estarem imbuídos no processo de reflexão sobre sua prática no ensino e aprendizagem.

Sob esta perspectiva, Cabral (2022) pontua que a escola é um local social e político, portanto, todos devem ter a garantia de um apoio educacional adequado às suas necessidades. Ainda coloca que a escola deve conter programas de capacitação e acompanhamento para a oferta da educação inclusiva, e essa educação deve ocorrer a partir de treinamentos que tenham como foco a condução da prática docente com o intuito de amenizar a exclusão escolar e proporcionar uma educação inclusiva para todos.

Para tanto, Cabral (2022) ainda acentua que a formação profissional de docentes que atuam junto à formação de estudantes surdos deve ser regida pelo Decreto 5.626/05 que regulamenta a Lei 10.436/02, a qual tem a função de instaurar a política de inclusão do surdo no convívio social. No que se refere à formação dos docentes, esse processo fica a cargo das instituições credenciadas pelo Ministério da Educação - MEC.

Para mais esclarecimentos, Noronha e Coelho (2016) afirmam que a formação do docente não pode se limitar apenas à prática, mas, sobretudo, à reflexão sobre as experiências vividas na prática. É importante conhecer bem o processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos. Pois educar não constitui uma mera atividade de transmitir conhecimento, e sim uma ação infundável. Para tanto, as autoras afirmam que a formação do professor é contínua e obedece a três dimensões: “pessoa (professor) — formação inicial; coletivo (ambiente socializado) — indução profissional; e a escola (ambiente inovador) — formação continuada” (Noronha e Coelho, 2016, p. 284).

Com base no exposto, o discurso sobre a formação de docentes delineado em três eixos — pessoa (professor) na formação inicial, coletivo (ambiente socializado) na indução profissional e a escola (ambiente inovador) na formação continuada — oferece uma abordagem holística e progressiva para o desenvolvimento docente. Cada um desses eixos destaca fases essenciais e interconectadas da trajetória profissional do docente, refletindo a complexidade e a necessidade de um desenvolvimento contínuo e integrado.

Com isso, a interconexão entre esses três eixos — formação inicial, indução profissional e formação continuada — é fundamental para o desenvolvimento sustentável de um professor. Pois cada fase constrói e depende da anterior, formando um ciclo de aprendizado contínuo. Sendo assim, investir em uma formação inicial sólida, proporcionar uma indução profissional robusta e sustentar uma formação continuada inovadora são estratégias que, em conjunto, têm o potencial de transformar a educação, promovendo não apenas a excelência no ensino, mas também a satisfação e o bem-estar dos docentes.

Nesse enfoque, Vitaliano e Dall’Acqua (2012) e Reis (2016) mencionam que para ocorrer mudanças no processo de formação de docentes é necessário que aconteçam reformas nas políticas de formação docente. Considerando isso, nota-se que ao examinar as diretrizes curriculares presentes nos programas de licenciatura, é possível identificar orientações apropriadas para a organização do currículo, as quais abrangem a formação de docentes capacitados para lidar com a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). No entanto, o verdadeiro desafio reside na necessidade de os docentes que compõem o corpo docente desses cursos de licenciatura possuírem um entendimento aprofundado da complexidade envolvida no processo de inclusão. Isso requer uma reflexão mais profunda em conjunto com a compreensão das leis e políticas inclusivas já existentes.

Ainda seguindo a linha de raciocínio das autoras, quando se fala em formação docente para atuar na educação de estudantes com NEE, a preocupação recai sobre os cursos de licenciaturas e não mais na formação em educação especial. Pois, as muitas discussões entre os docentes atuantes no ensino fundamental anos iniciais indicam que a formação está na dependência de procedimentos amplos atrelados à formação adequada dos docentes.

Paralelamente a isso, Santos e Lima (2022) ratificam que os docentes que atuam junto a uma perspectiva inclusiva, enfrentam muitos desafios na trajetória docente, pois, é necessário ir em busca de metodologias adequadas e específicas que primam pela aquisição do conhecimento dos estudantes com surdez. O processo formativo dos docentes torna-se efetivo por meio da construção de um perfil profissional que prime pela autonomia e inovação para promover uma aprendizagem comprometida com o acréscimo das capacidades, desenvolturas e intenções, e tudo isso deve estar orientado no desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

Diante desse cenário, Noronha e Coelho (2016) sinalizam que os docentes de estudantes surdos precisam compreender que o processo de ensino-aprendizagem se efetiva por meio de experiências visuais. Portanto, precisam entender através da experiência visual, e isso implica

em uma maneira diferente de se perceber a realidade a sua volta, desse modo é preciso pensar a identidade surda a partir do conceito de diferente e não das deficiências.

Dessa maneira, Pérez-Jorge *et al.* (2021) e Ferreira *et al.* (2021) apresentam estudos sobre as atitudes dos docentes frente a inclusão de estudantes com deficiência auditiva. Pérez-Jorge *et al.* (2021) manifestam-se ao dizer que o sucesso desse modelo educacional depende de alguns fatores como: “a organização e infraestruturas do centro, a gestão curricular e metodológica, e a disponibilidade de recursos pessoais e materiais” (Pérez-Jorge *et al.*, 202, p.187). Sendo assim, os autores assinalam que as atitudes, a percepção e as crenças dos docentes são condicionadas por diversos fatores, como: formação, experiências, tempo de atuação na docência, dentre outros. Contudo, o papel do docente será de grande importância, pois será responsável pelo desempenho de um papel fundamental que venha implementar o sucesso ou o insucesso dos processos de inclusão.

Diante disso, Deniz e Lik (2021) e Fernandes e Reis (2019), enfatizam que os docentes que atuam em salas de aula inclusivas precisam de apoio para traçar metas e preparar o ensino e a atividade visando mediar a interação em sala de aula, além de preparar ferramentas de avaliação. Os docentes que não passaram por um processo de formação adequada, não poderão elaborar métodos e técnicas, desenvolver atividades em sala de aula e adaptar na condução da aprendizagem de crianças com necessidades especiais. Com isso, as limitações dos docentes podem acarretar insucessos no processo de inclusão.

Acerca dessa lógica, Musyoka e Gentry (2020) dizem que a função primordial do docente não deve ser apenas definir expectativas para o desempenho dos estudantes, mas sim apoiá-los a fim de conseguirem ser coautores do seu processo de aprendizagem significativa. Outro fator importante é que o professor deve adotar técnicas adaptáveis às diferenças individuais, fornecendo estratégias de aprendizagem adequadas, instrução de avaliação individualizada.

Nesse contexto, Ntinda *et al.* (2019) afirmam que os docentes precisam entender que os estudantes surdos ou com deficiência auditiva demandam acompanhamento em quatro áreas de necessidades que são: comunicação e interação; cognição e aprendizagem; desenvolvimento comportamental; emocional e aspecto sensorial ou físico do desenvolvimento. Portanto, é urgente que o país defina uma língua de sinais padronizada para poder melhorar os resultados positivos da aprendizagem, assim como a interação social para garantir resultados positivos na vida futura de cada estudante nas mais diversas esferas sociais.

Destarte, Navarro-Montano *et al.* (2021) defendem que os docentes precisam desenvolver um papel educacional inclusivo, portanto, a sua formação precisa passar por

mudanças, desde o seu preparo para tornar as instituições abertas à diversidade, cumprir sua função nos diferentes contextos e realidades, além disso, apreender conhecimentos teóricos e práticos sobre as necessidades de cada estudante. Essa capacidade levará o docente a deter estratégias como atender à diversidade na sala de aula, adaptar o currículo escolar, elaborar avaliações diferenciadas e propiciar ações colaborativas caracterizadas por apoios mútuos, responsabilidades compartilhadas e reflexão sistêmica. Sendo assim, diante das discussões instauradas sobre as legislações, a formação docente voltada para a inclusão de estudantes surdos, é importante buscar entender como essa formação formatada pelas legislações pode impactar a ação prática desse processo tão importante, para isso criou-se uma seção que vem na sequência.

4 PRÁTICAS DOCENTES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO AMBIENTE ESCOLAR

No Brasil, os movimentos sociais estão presentes e incentivaram a elaboração e a aprovação da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Com isso, a perspectiva de educação inclusiva do estudante surdo é mediada por meio da homologação do Decreto nº 5.626/05, que tem a função de regulamentar a Lei nº 10.436/2002, ainda conhecida como Lei da Libras, que por sua vez garantirá a inclusão social das pessoas surdas, como meio legal de comunicação e expressão.

Ainda sobre o Decreto, é importante destacar os motivos pelos quais os movimentos das comunidades surdas e os estudiosos da educação de surdos impactaram a garantia da inclusão de estudante surdo. Além dos documentos que pregoam os modelos a serem seguidos, ainda é importante analisar como a formação desses docentes contribui em sua prática de sala de aula. Com isso, após a aprovação legal da Libras como meio, nove anos se passaram desde o início da tramitação da matéria no Senado, para a redação dos documentos. Com isso, analisou-se o diálogo com diferentes segmentos sociais, sendo a academia quem foi designada para articular como seria a formação dos docentes que atuam no chão da escola, local que exige uma formação voltada para a garantia da oferta de uma aprendizagem significativa baseada em uma educação inclusiva para todos.

Portanto, este modelo de formação para a promoção de uma aprendizagem de estudantes surdos, inseridos no espaço escolar para todos, exige que o educador além de conhecer os documentos, precisa também conhecer o estudante surdo, considerando todos os aspectos que compreende desde a concepção da surdez sob o viés social, até as metodologias adequadas que primam para a garantia do acesso e permanência dos estudantes surdos no ambiente escolar.

Diante do exposto, é inegável que para a construção de uma aprendizagem sólida e significativa, um dos primeiros passos é criar estratégias para conhecer os sujeitos da aprendizagem, além de compreender as peculiaridades que caracterizam seus estilos de aprendizagem. Tratando-se de estudante surdo não é diferente, logo, criou-se o tópico com o intuito de evidenciar as características operantes de aprendizagem desse público.

4.1 Conhecendo o sujeito surdo

No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE sinaliza no censo de 2022 que 5,1% dos brasileiros apresentam algum nível de perda auditiva. Portanto, diante da constatação do grande índice de deficientes auditivos, os quais são deixados de lado por não

apresentarem perdas auditivas severas, e com isso ficam às margens das políticas públicas. É de particular relevância entender que a deficiência não se apresenta de forma homogênea.

Nesse sentido, Fernandes (2019) aborda a temática “Diversidade na perda auditiva: conhecer para incluir”, o foco da discussão será em torno das estatísticas sobre uma quantidade acentuada da população brasileira autodeclarada com perda auditiva. Vale salientar que a perda auditiva pode acontecer em diferentes níveis, afetando as habilidades comunicativas, além da capacidade de socializar-se, impactando também a aprendizagem e, consequentemente, o trabalho.

A pesquisa de Fernandes (2019) tem como primazia abordar a diversidade das perdas auditivas, como também alguns recursos disponíveis para minimizar os impactos causados pela falta de políticas públicas para incluir pessoas com algum nível de perda auditiva que se encontram excluídos do convívio social.

Nesse contexto, desde os primórdios, os surdos eram vistos como pessoas não dignas de fazer parte de instituições de ensino, por serem tidos como incapazes. Com isso, foram-lhes negados os direitos de fazer parte da sociedade como cidadãos. Contudo, no início do século XVI, surge uma permissão para começar a instrução escolar de surdos, porém esse ensino começou a ser pensado através do método do oralismo, isso por meio da compreensão da língua oralizada.

Contudo, esse ponto de vista ainda era reflexo da visão que se tinha a respeito de como a concepção da linguagem era concebida. A natureza da linguagem humana é analisada pelo ponto de vista de Aristóteles, como um suporte biológico da função linguística, estando estritamente ligada à fala como um som ouvido. Assim sendo, o som é a condição para a linguagem, mas não é a linguagem. Partindo desse princípio, foi que se começou a pensar em como se daria a educação do surdo por meio da tentativa de normalizá-los, ou seja, fazendo os surdos oralizar.

Para Soares (2005), desde o início da idade moderna, os surdos eram focos da medicina e da religião, pois a surdez era vista como uma anomalia orgânica. Na Itália, destacou-se o pesquisador Girolamo Cardano (1501–1576), estudioso que se dedicou ao estudo da fisiologia do ouvido. Soares (2005), com base nos estudos de Cardano, afirma que a escrita poderia representar ideias do pensamento e, consequentemente, a mudez não seria um impedimento para o surdo adquirir a capacidade de aprender o conhecimento. Sendo assim, a escrita seria uma representação do som da fala e, portanto, seria o meio pelo qual o surdo seria introduzido ao mundo do conhecimento.

Muitos foram os estudiosos que se dedicaram a pesquisar como deveria ocorrer a educação do surdo, e essa discussão ficou ainda mais incisiva no congresso de Milão, que ocorreu no ano de 1880. Esse episódio marcou a história dos surdos, que dividiu a história em antes e depois do congresso. A história da educação para surdos teve muitas mudanças, isso aconteceu porque as decisões sobre como ensinar e aprender não foram tomadas de forma democrática. O que significa que o surdo não teve uma participação ativa nas decisões que determinariam seu futuro.

Ademais, antes do congresso de Milão não havia uma metodologia imposta para formatar a educação do surdo, pois a educação era efetivada por meio de dois métodos que são: o método francês gestualismo e o método alemão oralismo. Já no Brasil, Strobel (2009) expõe que em 1857, no Rio de Janeiro, foi fundado o instituto de surdo, que hoje é conhecido por Instituto de Educação de Surdos — INES. Conquanto, isso colocou o Brasil um passo à frente dos demais países, pois no instituto era permitido que a educação dos surdos pudesse ser efetivada por meio do uso dos sinais e, com isso, a comunidade surda ia sendo, cada dia mais, consolidada.

A partir das decisões tomadas no congresso de Milão, a educação de surdo no mundo sofreu um dos maiores revezes. No Brasil, não foi diferente, pois ocorreu um retrocesso ao ser proibido o uso da Língua de Sinais no processo de ensino e aprendizagem dos surdos, e com isso introduziram o método do oralismo. Essa decisão foi tomada por ouvintes que participaram do congresso de Milão, sem o consentimento de surdos ou qualquer membro da comunidade surda. As resoluções tomadas no congresso autorizavam os educadores a algemarem surdos que não queriam se submeter ao método do oralismo, e com isso tinham suas mãos amarradas para não recorrerem aos sinais no processo de comunicação, tentativa essa de normalizá-los.

Muito se tem falado sobre a história da educação de surdos ao longo dos tempos, e as mudanças foram ocorrendo gradativamente, principalmente, quando se trata de políticas públicas, e isso foi ocorrendo por meio da implementação de instituições especializadas de ensino. Muitos conflitos surgiram ao longo da história da educação de surdos, esses conflitos culminaram em muitas práticas educacionais, com destaque para três em especial: metodologia do oralismo, bimodalismo e bilinguismo.

Segundo Fernandes (2003), a educação bilíngue configura-se em práticas linguístico-discursivas direcionadas para a construção de um novo ponto de vista, essa nova metodologia impõe aos educadores um novo modelo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, é bem verdade que esse caminho não foi trilhado por todos, porém, é o caminho que pode oportunizar os surdos com um ensino significativo para a inserção deles no convívio da sociedade. Logo, para tornar

o diálogo mais claro, optou-se por trazer uma abordagem sobre como deve ocorrer o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, como bem é destacado no diálogo seguinte.

4.2 Processo educacional de surdos a partir da perspectiva da educação inclusiva

A inclusão de surdos é regida por alguns documentos oficiais, como a Lei nº 10.436/2002, a Lei em questão reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como uma das línguas oficiais do país. A utilização da Língua Brasileira de Sinais como língua do surdo brasileiro constitui-se como uma ferramenta de inclusão, conforme regulamenta o Decreto de 2005, documento este que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no país.

Ao longo dos tempos, têm ocorrido diversas transformações no âmbito da educação inclusiva, como apontado por Yaraya *et al.* (2018) e Kilpatrick e Wolbers (2020). Essas mudanças têm sido impulsionadas pelas preocupações compartilhadas por familiares e profissionais da área, que reconhecem o potencial de desenvolvimento de aprendizagem mesmo em indivíduos com deficiência. Eles defendem que esse potencial deve ser estimulado por meio de práticas educacionais coerentes e eficazes.

Ainda sobre esse viés, a escola deve promover uma educação emancipatória, considerando critérios como a abordagem dos conteúdos, metodologias adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes e a utilização de diversos recursos que atendam às particularidades de cada indivíduo, especialmente dos estudantes surdos, cujo aprendizado é predominantemente visual e espacial.

Para iniciar a discussão sobre a abordagem dos conteúdos, é necessário começar falando sobre a prática docente que se efetiva por meio da ação didática do docente e essa deve estar pautada nas estratégias adotadas para o alcance dos objetivos propostos. Além disso, é importante fazer menção sobre as questões inerentes às atividades que podem contribuir para incentivar e valorizar a participação dos estudantes na sociedade, exercendo sua cidadania, no respeito aos outros e ao meio ambiente.

Nesse sentido, Subasno *et al.* (2021) fazem uma abordagem da teoria de Piaget sobre os conceitos dos desenvolvimentos cognitivos, elencando os estágios: “sensório-motor (idades de 0 a 2 anos), pré-operacional (idade de 2 a 6 ou 7 anos), operacional concreto (idade de 6 ou 7 a 11 ou 12 anos)” (Subasno, 2021, p. 1650). Fica evidente que, diante de cada estágio, o estudante precisa obedecer a uma hierarquia de habilidades no seu desenvolvimento integral. Ainda segundo a ótica dos autores, vale lembrar que, apesar de o estudo ter sido desenvolvido a partir

da observação do desenvolvimento das crianças em geral, esse mesmo modelo serve para o processo de aquisição da linguagem das crianças surdas, mesmo que de forma diferenciada. Contudo, esses estudantes precisam de um ensino mais intensivo e realizado em ações colaborativas.

No que se refere às formas diferentes de aprender dos estudantes surdos, Carpenter *et al.* (2020) afirmam que algumas pesquisas mostram que existe diferença de aprender entre deficientes auditivos/surdos e ouvintes, e essas diferenças impactam a vida de cada aprendente por meio tanto das experiências vividas quanto pelo ambiente de aprendizagem no qual estão inseridos. Além do ambiente ser ou não acolhedor, ainda existe um fator que demanda um acréscimo no grau de dificuldade quando se trata de serem agrupados com diferentes deficiências, isso pode dificultar o rastreamento de suas barreiras que sugere uma dificuldade a mais no processo de aprendizagem de estudantes surdos.

Para tanto, como o docente aborda o conteúdo ensinado faz toda a diferença no processo de inclusão de estudantes com surdez. Damásio (2007) coloca que as abordagens dos conteúdos devem ser conduzidas por meio da modalidade visualmente/espacialmente, haja vista que o surdo aprende no plano visual/espacial. O processo de inclusão não se configura em uma tarefa fácil, mas também não pode ser pensado como algo inacessível.

Segundo Damásio (2007, p. 45), “A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois, para que os estudantes com e sem deficiência exerçam o direito à educação em sua plenitude [...]”. Porém, para que esse processo se torne coerente, é preciso que a escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças.

A citação ressalta um ponto relevante sobre a inclusão educacional, pois, ao abordar os desafios desse processo, as escolas comuns não apenas atendem às necessidades dos estudantes com deficiência, mas também aumentam a qualidade da educação para todos os estudantes. Este processo exige que as escolas se adaptem e inovem, desenvolvendo práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Como resultado, a inclusão promove um ambiente educacional mais justo e equitativo, em que cada estudante tem a oportunidade de exercer plenamente o seu direito à educação. A abordagem inclusiva exige o comprometimento de toda a comunidade escolar, que deve trabalhar colaborativamente para criar um espaço de aprendizado acessível e acolhedor para todos. Dessa forma, a inclusão não é apenas um benefício para os estudantes com deficiência, mas uma oportunidade para enriquecer o aprendizado e a convivência de todos os estudantes, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Sendo assim, torna-se imprescindível esclarecer que a educação de surdos é um desafio muito grande para os docentes ao longo de vários séculos, com bem assinala Lacerda (2006). Não pelo fato de o surdo não deter a competência cognitiva que lhe proporcione aprender de forma satisfatória, mas pelo despreparo dos docentes e das escolas do presente, onde alguns docentes não se esforçam para se capacitar e, quando os estudantes surdos são matriculados em um ambiente escolar, muitos entram em pânico.

Segundo Damásio (2007) existem estudos que apontam sobre a contribuição da educação de estudantes surdos no ambiente comum de aprendizagem, como se vê a seguir:

Estudos realizados na última década do século XX e início do século XXI, por diversos autores e pesquisadores oferecem contribuição à educação de alunos com surdez na escola comum ressaltando a valorização das diferenças no convívio social e o reconhecimento do potencial de cada ser humano. Poker (2001) afirma que as trocas simbólicas provocam a capacidade representativa desses alunos, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento, em ambientes heterogêneos de aprendizagem (Damásio, 2007, p. 13).

Então, com base na fala da autora, é notório que o processo de inclusão apresenta contribuições significativas para a inclusão de estudantes surdos que frequentam os ambientes escolares. Porém, isso só pode ocorrer de forma satisfatória quando os sujeitos envolvidos proporcionarem a esses estudantes situações que favoreçam o desenvolvimento dos diferentes conhecimentos, mediados por trocas capazes de estimular o acréscimo de saberes em ambientes heterogêneos.

Assim como a abordagem dos conteúdos, existem outros elementos capazes de promover a inclusão. Para Damásio (2007), a metodologia adequada é o bilinguismo, pois o bom seria se as escolas que recebessem estudantes surdos se tornassem bilíngues, que todos tivessem a experiência de conhecer a língua do surdo, assim tudo seria diferente. Essa experiência anularia o fantasma da exclusão que perdura desde o tão badalado congresso de Milão ocorrido em 1880, quando docentes da época, sem nenhuma base teórica científica justificável, decidiram que o processo de aprendizagem dos estudantes surdos deveria ser efetivado a partir daquele ano, na modalidade oral.

Sob essa análise, as influências desses docentes conseguiram ultrapassar séculos a fio, chegando até o presente tempo, pois a metodologia visualizada pelos docentes muitas vezes observada pode ser mentalizada, a mesma metodologia que já vinha sendo idealizada desde o congresso de Milão. Partindo desse princípio, fica evidente que a situação cômoda é a mais recorrente. Conforme Turan (2019), os estudos mostram as evidências de que os docentes de surdos devem se beneficiar de treinamentos para articular o processo de aprendizagem de cada

estudante, por meio de ação afirmativa que viabilize uma educação de qualidade pautada na tendência educacional bilíngue.

Diante de tal problemática, Subasno *et al.* (2021) colocam que, como o estudante surdo aprende no campo imagético, a impressão que fica é que esse estudante aprende apenas através da visão. E com isso surge a tendência visual, porém, a verdade é que independentemente da forma como aprende, o fato é que os surdos têm as mesmas necessidades de aprendizagem dos estudantes ouvintes, além disso, os estudantes surdos possuem formas naturais para processar o significado visual da informação. Conquanto, com base nas necessidades de aprender no campo visual, é interessante o uso de materiais visuais durante o processo de aprendizagem.

É conveniente destacar o pensamento de Minudi e Hidayati (2022), quando iniciam uma discussão sobre a importância da tradução de conhecimentos da língua do ouvinte para a língua de sinais, a língua natural do surdo, por meio da legenda. Para que essa função seja atendida, é preciso que os tradutores conheçam para quem estão traduzindo. Pois existem situações em que a parte emocional deixa de ser apresentada, entre outros elementos, o que poderá resultar na incompreensão por parte do estudante surdo. Portanto, a legenda para surdo e deficientes auditivos deve ser diferente das legendas já disponibilizadas.

Lacerda *et al.* (2013) afirmam que o docente na inclusão de estudantes surdos precisa deter conhecimentos sobre a temática da surdez, e isso será adquirido com base em formação pedagógica para só então proporcionar um ensino bilíngue para os estudantes surdos. Nesse sentido, o surdo precisa ser inserido em um ambiente favorável para a aquisição das duas línguas, diante disso, faz-se necessário cercá-los de pessoas que tenham domínio de ambas as línguas, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa como L2 e a Língua Brasileira de Sinais – Libras como L1.

Segundo Escudeiro *et al.* (2022), outro elemento também importante é o uso dos recursos necessários que auxiliam no aprendizado do estudante surdo. Então, para a coerência no processo de inclusão, foi buscado nos escritos de Damásio (2007) o quadro dos recursos adequados para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos, como mural de avisos e notícias, bibliotecas da sala, painéis de gravuras e fotos sobre os temas das aulas, roteiro de planejamento, fichas de atividades e outros.

Ainda sob essa ótica, a autora faz menção ao uso correto de adequação dos recursos utilizados no processo de inclusão. Diferentemente do visualizado em muitas pesquisas lidas, em que os docentes não recorrem aos recursos apontados pela autora, isso vale ser questionado, sobre o não conhecimento desses recursos por parte dos docentes.

Sendo assim, o posicionamento de alguns docentes ver-se-á em um rumo contraditório ao que Carvalho e Barbosa (2008) conjecturam sobre o que é ideal em sala, pois muitas vezes não aplicam uma metodologia específica e adequada para o processo inclusivo de estudantes surdos. As aulas são municiadas, em sua grande parte, mediante diálogos orais e atividades escritas sobre temas abordados durante as classes que, em muitas vezes, no planejamento, não contemplam a forma de aprendizagem ou o desempenho necessário do estudante surdo.

Ademais, vale ressaltar a importância do planejamento que contemple as diferenças. Para isso, é necessário começar falando sobre a prática docente que se efetiva por meio da ação didática do professor e esta deve estar pautada nas estratégias adotadas para o alcance dos objetivos propostos. Além disso, é importante fazer menção sobre as questões inerentes às atividades que podem contribuir para incentivar e valorizar a participação dos estudantes na sociedade, exercendo sua cidadania, no respeito aos outros e ao meio ambiente.

Diante do cenário discursivo, Ribeiro e Amato (2018) abordam o conceito de Desenho Universal para a aprendizagem (DUA), pois referem-se a uma abordagem cujo foco seja contornar barreiras metodológicas de aprendizagem, criando estratégias para tornar o currículo acessível e com isso todos os estudantes possam aprender junto ao ambiente escolar. Sobretudo, isso se dará a partir da utilização de diversos meios de representação dos conteúdos, de realização de atividade planejada para atender às necessidades educacionais de cada estudante, levando em consideração a sua potencialidade.

Sob essa perspectiva, para atender as demandas do processo educacional inclusivo é que surge o desenvolvimento do Desenho Universal para a Aprendizagem e suas Diretrizes (DUA). Segundo Heredero (2020), há aproximadamente 26 anos vem sendo pensado para desenvolver modos facilitadores de inclusão de estudantes com deficiência ao acesso do currículo geral.

Diante das vastas pesquisas na área da educação inclusiva surge o DUA, que é uma abordagem que minimizará as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os estudantes, ao possibilitar a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e de engajamento na tarefa (Heredero, 2020).

Seguindo o raciocínio, com base na proposta referida pelo DUA, a escola pretende ajustar-se de acordo com as necessidades de cada estudante e não o inverso. Ribeiro e Amato (2018) dizem que o lema do DUA é o essencial para alguns por tornar relevante para todos. Essa proposta surgiu nos Estados Unidos e visa ver a educação como ferramenta de garantir o conhecimento para a experiência do aprendiz, assim sendo, o aprendente torna-se perito em aprender. Dessa forma, Ribeiro e Amato (2018) colocam que a base conceitual do DUA está centrada na neurociência, ou seja, o cérebro humano é conectado por redes que se ligam por

interconectores. Na aprendizagem, três conectores são de suma importância, sendo: a afetividade, o reconhecimento e a estratégia.

Além disso, o DUA faz menção sobre quatro elementos que compõem o planejamento do professor que deve ser flexibilizado, sendo: os objetivos, a avaliação, a metodologia e os materiais. Pois os estudantes conseguem aprender a partir de modelos alternativos, os quais possibilitam atingir os objetivos da aprendizagem por meio de estratégias coerentes ao seu processo de ensino-aprendizagem. E para isso é preciso que as barreiras que impedem a aprendizagem desapareçam, principalmente as de ordem pedagógica.

De acordo com Heredero (2020), a aprendizagem demanda um desafio específico, portanto, o DUA foca no acesso físico e pedagógico para garantir que todos os aspectos da aprendizagem sejam respeitados. Sendo assim, o DUA sugere a flexibilidade dos objetivos, métodos, materiais e avaliações, oportunizando aos aprendentes a superação de barreiras tanto de ordem física como pedagógica. Além disso, o DUA apresenta 7 princípios muito importantes que, se forem respeitados, promovem a inclusão no ambiente escolar, os quais são: igualitário, adaptável, óbvio, conhecido, seguro, sem esforço e abrangente.

Ademais, o tema Educação inclusiva no ambiente escolar, com o intuito de alcançar todos os sujeitos assegurados pelos documentos oficiais, deve ser atendido por meio do respeito às diferenças nos diferentes espaços escolares. Segundo Mantoan (2009, p.31), “diferença é, pois, o conceito que se impõe para que poderemos defender a tese de uma escola para todos”. Portanto, a inclusão escolar não deve ser interpretada apenas como um atendimento exclusivo dos estudantes com algum tipo de necessidade especial, mas sim, um atendimento adequado que prime pelo desenvolvimento do estudante surdo, conforme os quatro pilares da educação que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Nesse sentido, após a apresentação das peculiaridades que circunda o processo educacional da aprendizagem dos estudantes surdo, é importante que cada docente saiba qual metodologia torna-se mais eficaz e qual não deve ser recorrida na instrução de surdos, para maiores esclarecimentos, a seção seguinte irá realizar uma abordagem mais específica.

4.3 Metodologias de ensino que foram utilizadas ao longo da educação de estudantes surdos

A literatura acadêmica tem sido um recurso para se compreender como o processo de escolarização e inclusão dos estudantes surdos ao longo da história tem ocorrido, como bem assinalam Dall'Asen e Gárate (2021). Para tanto, o que hoje se sabe sobre o processo

educacional de estudantes surdos é o que foi contado por eles mesmos. Dessa forma, o surdo tem enfrentado diversas dificuldades ao longo da história em relação ao reconhecimento e ampliação de seus direitos e inclusão social, o que o impediu de viver como um cidadão que integra a sociedade, porém, atualmente, tem a oportunidade de se desenvolver plenamente.

Sobre esse viés, em se tratando de educação de surdo no Brasil, a literatura acadêmica aponta para seu início ocorrido por volta do ano de 1857, quando a população brasileira teve os primeiros contatos com a Libras. Contudo, a comunicação só era permitida em espaços especializados, possibilitando o uso da língua de sinais a partir da comunicação simultânea entre os próprios surdos, como afirmaram Dall'Asen e Gárate (2021). Seguindo o viés discursivo, Sanckes (2010) acentua que esse momento foi de suma importância para estabelecer os moldes para o início da inclusão social do surdo no Brasil, pois nesse período iniciou o estabelecimento de escolas para surdos, onde as aulas eram ministradas pelos próprios surdos, sendo assim, os surdos tinham emancipação e aquisição da cidadania garantidos, saindo de um cenário de exclusão social.

Diante do cenário apresentado, os fatos passaram por uma mudança radical, como bem frisou Sanckes (2010), ao afirmar que a situação mudou, por serem tomadas decisões que retrocederam à conquista dos direitos dos estudantes, gerando um recesso para quem, há 20 anos, desfez o trabalho de um século. Assim, passou-se a utilizar a metodologia oralista como o meio pelo qual se faria o processo educacional dos surdos, passando a proibição da língua de sinais em todo o mundo.

Segundo Dall'Asen e Gárate (2021), isso ocorre devido a:

Tal discurso refere-se ao II Congresso Internacional de Professores de Surdos, realizado em 1880, em Milão, na Itália, evento que marcou historicamente o retrocesso das conquistas dos sujeitos surdos. Visto que a pauta central questionava: oralismo ou língua de sinais como metodologia para a escolarização dos estudantes surdos? A votação foi realizada e a filosofia oralista foi a vencedora, enquanto a língua de sinais deveria ser censurada (Dall'Asen e Gárate, 2021, p. 25).

A citação faz uma abordagem do que ocorreu no II Congresso Internacional de docentes de Surdos em 1880, ao priorizar o oralismo em detrimento da língua de sinais, o que representou um marco de retrocesso nas conquistas dos surdos. Assim, essa decisão não apenas desconsiderou a riqueza cultural e linguística da comunidade surda, mas também perpetuou a marginalização de suas identidades. Pois a imposição do oralismo implicou na censura e na exclusão da língua de sinais, prejudicando o aprendizado, a autoexpressão dos surdos e a anulação de sua cultura. Contudo, essa escolha refletiu uma visão hegemônica da educação, em que as vozes e experiências dos surdos foram silenciadas, levando a um legado de discriminação

que perdura até hoje. Para tanto, é essencial revisitar esse evento, não apenas para reconhecer suas consequências, mas para reivindicar uma educação verdadeiramente inclusiva que valorize todas as formas de comunicação.

Ademais, a metodologia de ensino oralista manteve-se por cem anos, como afirmam Dall'Asen e Gárate (2021), período em que os surdos ficaram submetidos às teorias oralistas, abandonando as línguas de sinais e afetando sua identidade surda e sua cultura. No entanto, um alto nível de insatisfação e os problemas decorrentes do oralismo levaram à introdução da comunicação total como uma nova abordagem educacional. Visto que, esse método buscava integrar o uso da língua de sinais com a língua falada, e isso tornou-se em um pesadelo para os estudantes surdos, sendo assim, a persistência de problemas acabou revelando falhas nessa abordagem, pois os usuários passaram a mesclar ambas as línguas, resultando no que se conhece como português sinalizado, isso resultou na metodologia comunicação total. Veja o que diz a citação abaixo:

Diante das lacunas apresentadas pelo método oralista e na expectativa de implementar uma estratégia mais abrangente, que apresentasse eficiência no intento de garantir a educação dos surdos, surgiu a comunicação total, que utilizava a fala combinada com os sinais (Castro e Leon, 2023, p.5)

Conforme as autoras, o surgimento da comunicação total como resposta às lacunas do método oralista representa um avanço importante na busca por uma educação mais inclusiva para os estudantes surdos. Pois ao combinar a fala com a língua de sinais, essa abordagem reconheceu a necessidade de diversificar as estratégias de ensino, permitindo que os estudantes surdos se beneficiassem de múltiplas formas de comunicação.

Seguindo a lógica discursiva defendida pelas autoras, o método Comunicação total visava não apenas facilitar o aprendizado, mas também promover um ambiente mais acolhedor e respeitoso das diferentes linguagens e modos de expressão. No entanto, embora o método tenha trazido benefícios, ele também enfrentou desafios, especialmente, na prática. Portanto, a combinação das diversas formas de comunicação, muitas vezes resultou na criação de um sistema híbrido, que nem sempre atendia às necessidades linguísticas específicas dos estudantes surdos.

Paralelamente a isso, é preciso entender que a efetividade de qualquer metodologia educacional depende não apenas da técnica utilizada, mas também do contexto em que é aplicada e da formação dos educadores. Em suma, a comunicação total, portanto, abriu caminhos para reflexões mais profundas sobre a necessidade de abordagens bilíngues que

realmente tenham a função de respeitar e incluir a cultura e a identidade surda em seu processo de formação integral.

Soma-se a isso o que dizem Dall'Asen e Gárate (2021), quando ressaltam que a década de 1980 marcou um ponto de virada significativo na educação de surdos com a adoção do bilinguismo, que reconhece e valoriza tanto a língua de sinais quanto a língua falada. Sendo assim, essa abordagem permite que os surdos tenham acesso à sua língua natural, promovendo a construção de identidade e a inclusão social, ao mesmo tempo que facilita a comunicação em ambientes predominantemente ouvintes. Além disso, o bilinguismo não só respeita a cultura surda, como também propicia um aprendizado mais eficaz, por considerar as particularidades cognitivas e linguísticas dos surdos. Em suma, essa metodologia continua a ser relevante, buscando equilibrar a valorização cultural com a inclusão educacional, refletindo um avanço em relação às abordagens anteriores. Além do conhecimento sobre as metodologias adequadas, soma-se a isso a compreensão sobre a importância do trabalho colaborativo entre o professor da turma e o intérprete, como melhor é colocado na seção a seguir.

4.4 O papel do professor e do interprete de libras em sala de aula

O processo formativo do surdo tem sido motivo de muitos debates ao longo da história. Muitas pesquisas nacionais e internacionais atestam uma abundância de estudantes surdos que passaram por um longo período de escolarização, porém, demonstram um baixo rendimento em comparação com estudantes ouvintes, mesmo apresentando suas competências cognitivas iniciais, as quais são parecidas. Isso evidencia uma enorme desproporcionalidade do sistema quando se tratando do processo cognitivo do surdo.

Com base nas pesquisas, a educação de surdo sempre apresentou desafios para os docentes, por falta de políticas, de formações por parte da comunidade escolar. O surgimento das políticas se dá no início dos anos 1990, quando surge a defesa de ações educacionais inclusivas destinadas a sujeitos surdos que demonstraram necessidades de aprendizagem especial, visando garantir o respeito e a socialização. Com isso, surge um movimento de valorização por meio de programas de educação que incentivam práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas destinadas para ouvintes.

Diante dos fatos, a educação de surdo tem sido negligenciada, gerando uma perda enorme no critério cognitivo. E isso se dá ao fato do comprometimento na aquisição da linguagem por conta da surdez. Para Lacerda (2006, p.165), “A linguagem é responsável pela regulação da atividade psíquica humana, por ser ela que permeia a estruturação dos processos

cognitivos”. Com base no exposto, fica evidente que o processo de aquisição da linguagem é um fator primordial para a constituição da aprendizagem, que se estabelece por meio das interações.

Segundo Góes (1996), a defasagem auditiva gera no surdo inúmeras dificuldades para poder interagir no seu grupo social por meio da língua da qual faz parte. Dessa forma, as crianças surdas apresentam um atraso na constituição da linguagem, o que pode gerar sérias consequências de ordem emocional, social e cognitiva, provocadas pela não aquisição da língua, mesmo tendo contato tardio, ainda assim, gerará prejuízos.

Ademais, é importante começar a falar da educação inclusiva e sua contribuição para a inclusão de pessoas com deficiências no convívio social. Para tanto, cabe aqui citar a visão de Bersch (2008, p. 132), quando diz que: “A inclusão traz consigo o desafio de não só acolhermos os estudantes com deficiência, mas de garantirmos condições de acesso e de aprendizagem em todos os espaços, programas e atividades no cotidiano”. Portanto, os espaços responsáveis por ofertar uma educação inclusiva devem adequar-se às necessidades educacionais de cada sujeito, garantindo-lhes o acesso e a permanência, por meio de programas e atividades que contribuam para a aprendizagem significativa de cada aprendiz.

Herdero (2010) ressalta que a inclusão só poderá acontecer de fato por meio de políticas educacionais executadas em formas de leis, decretos, documentos e debates no meio acadêmico que tornem a educação um direito de todos. Conforme afirma o trecho da constituição brasileira em seu artigo 205, “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (Brasil, 1988). O trecho da Carta Magna delega a função de todos os responsáveis por oferecer uma educação de qualidade a todos os sujeitos envolvidos no processo de inclusão social, sejam eles com deficiência ou sem deficiência.

Outra questão importante é o trabalho colaborativo dos docentes que atuam na educação especial, conforme Sousa (2014), todos os integrantes da escola têm a responsabilidade de participar do processo de inclusão de cada educando com ou sem deficiência, porém o professor assume um papel extremamente importante, por ser ele que tem a função de conduzir o processo de ensino-aprendizagem de cada estudante.

A participação de cada membro que compõe a escola irá definir a construção da cultura colaborativa no espaço escolar e esse fenômeno é essencial, pois implica o envolvimento de toda a equipe escolar. Assim, os docentes devem atuar conjuntamente no que diz respeito à organização de estratégias a serem utilizadas no dia a dia em sala de aula. Capellini e Zerbato (2019, p. 34) diz que “[...] a educação dos indivíduos PAEE (Professor de Atendimento

Educacional Especializado) não pode recair apenas sobre a responsabilidade de um profissional, ou somente o professor do ensino comum [...]”, cabe aqui dizer que o trabalho em conjunto potencializa as ações. Então, fica evidente que o ensino colaborativo envolve parceria entre os docentes das salas comuns e das salas de educação especial. Nesse sentido, pensar no ensino colaborativo é criar um contexto de apoio para o desenvolvimento de caminhos que favoreçam as aprendizagens significativas dos aprendentes.

Além disso, Pletsh (2014) cita algumas barreiras que dificultam a escolarização de pessoas com deficiência e uma delas é o apoio pedagógico, principalmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ainda pode ser visualizada muita contradição entre o que se diz nos documentos oficiais e o que acontece de fato. Tendo em vista isso, os sistemas públicos de ensino revelam suas fragilidades no que diz respeito à oferta de condições e promoção de práticas educativas inclusivas.

Diante do que os documentos oficiais pensam, a educação para todos ainda precisa de muito para tornar esse modelo de educação uma realidade, pois segundo Romanelli (2010, p. 85), “A eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam”. Fica explícito na fala da autora que não basta existirem leis, documentos, decretos, entre outros, o que fará a diferença é a sua aplicabilidade, na prática, e isso fará todo sentido quando houver a adequação dos objetivos às demandas sociais.

Portando, mediante a situação vivida no curta, pode-se fazer um paralelo entre a visão que se tem de educação inclusiva a partir dos documentos oficiais e a prática. Então, vale ressaltar que já se veem melhorias, porém, essas melhorias ainda acontecem de maneira muito lenta. É urgente a existência de escolas que ofereçam educação de qualidade para todos. Por fim, é preciso ocorrer a ampliação dos horizontes das pesquisas, ampliar o investimento financeiro, ampliar as pesquisas que estudam o desenvolvimento de cada sujeito dentro de suas diferenças. E com isso é preciso realizar investimento na formação inicial e continuada dos docentes e, um último elemento, não menos importante, é que se façam ouvir as vozes dos sujeitos e suas famílias, dando-lhe a oportunidade de falar de suas necessidades e inquietações. Nessa perspectiva, além de se estabelecer uma parceria comprometida entre o docente e o intérprete, ainda é imperioso que esses profissionais saibam, de maneira inclusiva, realizar o processo de avaliação da aprendizagem desse estudante, como bem dialoga com o próximo assunto.

4.5 Avaliação do progresso dos estudantes surdos

A educação bilíngue é fundamental para garantir que estudantes surdos tenham acesso pleno ao aprendizado e à comunicação. Em 3 de agosto de 2021, a sanção da Lei nº 14.191 marcou um avanço significativo nesse campo, ao assegurar a oferta de educação bilíngue desde a educação infantil.

Ademais, a nova legislação modifica a LDBEN e introduz um capítulo específico dedicado à educação bilíngue de surdos. Para tanto, este capítulo enfatiza a importância de respeitar a diversidade humana e linguística das pessoas surdas e com deficiência auditiva. Além disso, a lei incentiva a produção de materiais didáticos bilíngues e a formação de docentes, garantindo que a Libras seja ensinada como primeira língua e a língua portuguesa como segunda. Essa abordagem não só valoriza a cultura surda, mas também promove um ambiente educacional inclusivo e acessível.

Sobre este viés, com a implementação da Lei nº 14.191, espera-se que a educação bilíngue para surdos se torne uma realidade em todas as etapas da educação. Esse avanço é essencial para que estudantes surdos possam se desenvolver plenamente, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva. A legislação representa um passo importante na luta pelos direitos educacionais e pela valorização da identidade surda.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destaca a importância de adaptar os currículos e métodos de ensino para atender às necessidades educacionais especiais. Conforme Araújo e Oliveira (2020), essa abordagem é fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. Seguindo a lógica discursiva, o Decreto 5.626/05 complementa essa diretriz ao orientar que os docentes utilizem mecanismos avaliativos alinhados ao aprendizado de uma segunda língua, como a Libras. Isso significa que as avaliações devem considerar não apenas o conteúdo, mas também como os estudantes interagem e se expressam em suas línguas. Com isso, ao adotar essas práticas, o sistema educacional se torna mais inclusivo e respeita as especificidades de cada estudante, promovendo um ambiente de aprendizado onde todos podem prosperar. Essa adaptação não é apenas uma obrigação legal, mas um compromisso ético com a diversidade e a inclusão no ensino.

Seguindo a lógica exposta, a Libras é a primeira língua do surdo, sendo fundamental para sua identidade e comunicação. Portanto, a avaliação da aprendizagem, seguindo o pensamento de Araújo e Oliveira (2020), deve ser realizado nessa língua, pois assim respeita-se a linguagem natural do estudante surdo, permitindo uma expressão mais autêntica e

compreensível de seus conhecimentos. Por outro lado, quando não há recursos para avaliações em Libras, a alternativa de utilizar a Língua Portuguesa escrita deve ser cuidadosamente estruturada. Além disso, as avaliações devem ser objetivas e incluir elementos visuais que ajudem a conectar o texto ao contexto, facilitando a compreensão.

Ademais, ao analisar as avaliações, o professor deve considerar as produções do próprio aluno surdo como referência para medir seu progresso. Isso significa que o docente deve observar a evolução do estudante em relação a suas produções anteriores, valorizando o seu processo de aprendizagem e respeitando suas particularidades, como assinala Araújo e Oliveira (2020). Conquanto, essa abordagem não só promove uma avaliação mais justa, como também incentiva o desenvolvimento da autonomia e da autoestima do estudante surdo, ao reconhecer suas habilidades e conquistas em sua língua e contexto. Assim, garantimos que a avaliação seja não apenas um instrumento de verificação, mas também um meio de apoio e valorização do aprendizado do estudante.

Conforme Araújo, Oliveira e Lorenzo (2021), o MEC traça uma orientação a ser seguida para a avaliação do estudante surdo, que é:

Há uma orientação do MEC por meio do aviso circular 277/94 e Portaria nº 1679/99 que aponta para a necessidade de se considerar critérios de avaliação diferenciados para estes sujeitos, de maneira que se contemple, nas avaliações de Língua Portuguesa Escrita (LPE), o conteúdo em detrimento da forma. Compreendemos a importância de se considerar a especificidade linguística do discente surdo, mas não concordamos que o conteúdo deve estar em detrimento da forma, pois a forma também faz parte da aprendizagem (Araújo, Oliveira e Lourenzo, 2021, p. 144).

A citação referente à orientação do MEC sobre a avaliação de estudantes surdos destaca uma preocupação legítima com a adequação dos critérios avaliativos, ou seja, a consideração da especificidade linguística dos discentes surdos é essencial para garantir que suas necessidades sejam atendidas de maneira eficaz. No entanto, a afirmação de que o conteúdo deve prevalecer sobre a forma na avaliação da Língua Portuguesa Escrita (LPE) merece uma análise mais crítica.

Seguido à discussão, Araújo e Oliveira (2020) enfatizam que, embora seja necessário focar no conteúdo para não prejudicar a expressão do estudante surdo, a forma não pode ser desconsiderada, pois também é uma parte integrante do processo de aprendizagem. Pois, a forma, que inclui aspectos como a estrutura gramatical, a clareza na escrita e a organização das ideias, desempenha um papel fundamental na comunicação eficaz. Logo, ignorar essa dimensão pode levar a um aprendizado incompleto, em que o estudante pode dominar o conteúdo, mas não consegue expressá-lo de maneira adequada em Língua Portuguesa.

Portanto, é importante que as avaliações sejam equilibradas, reconhecendo a relevância do conteúdo enquanto valoriza-se também a forma. Conforme Araújo e Oliveira (2020), um enfoque que integre ambos os aspectos não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também prepara o estudante para as demandas de comunicação em contextos diversos. Enfim, a avaliação deve ser uma ferramenta que promova o desenvolvimento integral do estudante surdo, respeitando suas particularidades linguísticas e, ao mesmo tempo, garantindo que ele se torne um comunicador eficaz. Nessa circunstância, após a construção do referencial teórico, a elaboração da seção metodológica torna-se essencial. Para tanto, esta seção desempenha um papel singular ao delinear o conjunto de regras e técnicas que nortearão a pesquisa científica, assegurando a obtenção de conhecimentos confiáveis e passíveis de verificação, como bem destaca a próxima seção.

5 PROCESSOS METODOLÓGICOS

Marconi e Lakatos (2022) destacam a natureza abrangente e multifacetada do método de abordagem, que é aplicável tanto aos fenômenos da natureza quanto da sociedade. Conforme o exposto, a classificação do método indutivo parte das observações específicas para generalizações amplas, enquanto o dedutivo, parte de princípios gerais para conclusões específicas. Em contrapartida, o hipotético-dedutivo formula e testa hipóteses empiricamente, e por fim, o dialético analisa as contradições e interações entre fenômenos e ideias. Logo, esses métodos juntos oferecem ferramentas analíticas para uma compreensão mais profunda e contextualizada dos eventos e processos estudados.

Dentre os métodos apresentados, a pesquisa adotará o método dialético, segundo Gil (2019) a dialética é entendida como:

O conceito de dialética é bastante antigo. Platão utilizou-o no sentido de arte do diálogo. Na Antiguidade e na Idade Média o termo era utilizado para significar simplesmente lógica. A concepção moderna de dialética, no entanto, fundamenta-se em Hegel. Para esse filósofo, a lógica e a história da humanidade seguem uma trajetória dialética, nas quais as contradições se transcendem, mas dão origem a novas contradições que passam a requerer solução. A concepção hegeliana de dialética é de natureza idealista, ou seja, admite a hegemonia das ideias sobre a matéria (Gil, 2019, p.13).

Conforme a citação, o autor faz uma abordagem sobre a compreensão moderna da dialética que deve muito a Hegel. Para esse filósofo, a dialética é um processo dialético idealista, no qual as ideias desempenham um papel fundamental na transformação da realidade. Ademais, a história, segundo Hegel, é marcada por um movimento constante de contradições que se negam e se superam, gerando novas contradições e impulsionando a evolução da consciência humana.

Nesse âmbito, Magalhães Junior e Batista (2023) fazem uma abordagem sobre a condução de uma pesquisa:

[...] observamos que o que conduz o desenvolvimento de uma pesquisa, através de pressupostos básicos, é a metodologia empregada pelo pesquisador. Junto do método, vemos que a pesquisa é, operacionalmente e concretamente, realizada por meio das técnicas adotadas pelo sujeito da pesquisa. E as técnicas, vale destacar, representam um conglomerado de procedimentalizações e/ou de processos essenciais a uma dada área do conhecimento científico (Magalhães Junior e Batista, 2023, p. 178).

Conforme o discurso dos autores, pode-se afirmar que o desenvolvimento de uma pesquisa precisa de um planejamento prévio guiado por hipóteses que serão confirmadas ou descartadas, e essa ação considerará a metodologia utilizada pelo pesquisador. Ainda, o

planejamento deve centrar-se em um método e técnicas que auxiliarão na busca das verdades que serão elencadas ao longo do processo de planejamento, execução e conclusão da pesquisa. Contudo, a desenvoltura de uma pesquisa visa estabelecer respostas e soluções para problemas específicos que serão desvelados no campo teórico e prático.

A partir desse cenário, a pesquisa será de campo, pois proporcionará uma compreensão aprofundada dos desafios enfrentados pelos docentes na promoção da inclusão, bem como suas estratégias e percepções em relação à formação necessária para lidar com as necessidades específicas dos estudantes surdos. De modo que, ao visualizar a proximidade com a comunidade escolar de Matias Olímpio - PI, permitirá uma compreensão mais ampla e contextualizada do tema, contribuindo para o desenvolvimento de práticas inclusivas mais eficazes.

Contudo, vale ressaltar o papel que compete à pesquisa científica por ser parte primordial na construção do conhecimento. Conforme Predanov (2013), a pesquisa é a fabricação de conhecimentos, com fórmulas de aprendizagem, e o seu principal objetivo é resolver problemas e dúvidas quanto a esses procedimentos, partindo de um problema, no qual o atual conhecimento do pesquisador não gere a resposta. Contudo, a pesquisa visa responder aos questionamentos realizados ao longo de seu percurso.

Nessa linha discursiva, para Gil (2019) e Lakatos e Marconi (2022), a pesquisa classifica-se quanto à abordagem, à natureza, os objetivos e os procedimentos metodológicos. Com base nesse viés, a pesquisa classifica-se quanto à abordagem em qualitativa, segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa busca compreender a complexidade da realidade social, que não se limita a dados quantitativos. Dessa forma, ela se interessa por significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que compõem um nível de realidade mais profundo e subjetivo. Além disso, classifica-se quanto a natureza em aplicada, Marconi e Lakatos (2022) definem a pesquisa aplicada como aquela que busca a aplicação imediata dos resultados obtidos. Em outras palavras, o objetivo principal desse tipo de pesquisa é solucionar problemas práticos e concretos, contribuindo para a melhoria de processos, produtos ou serviços.

Por outro lado, quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se em descritiva e explicativa. Conforme Gil (2019), as pesquisas descritivas visam, principalmente, caracterizar grupos ou situações e identificar relações entre diferentes fatores, sendo assim, essas pesquisas se destacam pelo uso de métodos padronizados para coletar dados. Logo, o objetivo central desse tipo de pesquisa é descrever as características de um grupo específico ou de um fenômeno particular, além de estabelecer conexões entre diferentes variáveis. Portanto, a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados é uma marca distintiva desse tipo de pesquisa.

Do mesmo modo, Gil (2019) destaca que o objetivo principal das pesquisas explicativas é responder à pergunta “por que”, ou seja, identificar os fatores que causam ou contribuem para a ocorrência de determinado fenômeno. Destarte, esse tipo de pesquisa é fundamental para o avanço do conhecimento científico, mas também é o mais desafiador, por exigir um planejamento cuidadoso e o uso de métodos adequados. Assim como nas ciências sociais, em particular, a observação é uma ferramenta importante para a realização de pesquisas explicativas.

Consoante o exposto, com relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa enquadra-se em bibliográfica e de campo. Segundo Lakatos e Marconi (2022), a pesquisa bibliográfica engloba a coleta e análise de uma vasta gama de fontes, desde publicações formais como livros e artigos até materiais menos convencionais como gravações e vídeos. Com isso, ao realizar uma pesquisa bibliográfica, o pesquisador tem acesso a um compilado de tudo o que já foi produzido e divulgado sobre determinado tema, permitindo-lhe construir uma base sólida para sua investigação.

Além disso, Gil (2019) segue o panorama dialético, caracterizando a pesquisa de campo, conforme o exposto abaixo:

A pesquisa de campo propriamente dita "não deve ser confundida com a simples coleta de dados (este último corresponde à segunda fase de qualquer pesquisa); é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado. [...] As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. [...]. Em segundo lugar, de acordo com a natureza da pesquisa, deve-se determinar as técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na determinação da amostra, que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as conclusões. Por último, antes que se realize a coleta de dados é preciso estabelecer tanto as técnicas de registro desses dados como as técnicas que serão utilizadas em sua análise posterior (Lakatos e Marconi, 2022, p. 186).

Conforme a citação, as autoras apresentam uma visão aprofundada e abrangente sobre a pesquisa de campo, elucidando que este tipo de investigação vai além da simples coleta de dados. Além disso, as autoras enfatizam a necessidade de um planejamento meticuloso e a utilização de técnicas adequadas em todas as etapas do processo, desde a concepção até a análise dos resultados.

Logo após, Gil (2019) afirma que a pesquisa de campo não se limita a uma única fase, mas envolve um conjunto de etapas interligadas. Para tanto, divide-se em diferentes etapas, sendo a primeira delas a revisão bibliográfica, fundamental para familiarizar o pesquisador com o tema, identificar lacunas de conhecimento e construir um arcabouço teórico sólido para a pesquisa.

Em seguida, vem a revisão bibliográfica, que é importante definir as técnicas de coleta de dados e a amostra a ser estudada. Visto que a escolha dessas ferramentas metodológicas deve ser feita criteriosamente, considerando os objetivos da pesquisa e as características do fenômeno a ser investigado. Ademais, a amostra, por sua vez, precisa ser representativa da população a que se deseja generalizar os resultados. Logo, antes mesmo de iniciar a coleta de dados, é fundamental estabelecer as técnicas de registro e análise, estas, por sua vez, configuram-se na etapa antecipada, para garantir que os dados coletados sejam relevantes e possam ser analisados de forma eficiente e eficaz.

Em resumo, a pesquisa de campo, conforme descrita por Gil (2019), é um processo complexo que exige planejamento, organização e a utilização de técnicas adequadas em todas as suas etapas. Ao seguir as orientações do autor, o pesquisador aumenta significativamente as chances de obter resultados confiáveis e relevantes para o avanço do conhecimento científico. Nessa assertiva, após a compreensão sobre a caracterização da pesquisa seguirá com a compreensão sobre qual é o *lócus*, os participantes da pesquisa, instrumentos e procedimentos para a coleta de dados, procedimento para a análise dos dados e por fim, a caracterização do produto educacional, como bem acentua os tópicos seguintes.

5.1 *Lócus* da pesquisa

A escolha do espaço para a realização da pesquisa exige atenção e critérios bem definidos. A seleção do campo de estudo deve ser guiada pela problemática e pelos objetivos propostos, de modo a gerar respostas para as perguntas que motivam a investigação. Afinal, busca-se desvendar aspectos que não se revelam de imediato. Nesse sentido, Richardson (2012, p. 95) destaca que "a escolha de um local adequado de pesquisa e a familiaridade do pesquisador com os membros do grupo são aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa".

A saber, o campo de pesquisa abrange uma escola municipal localizada na zona rural de Matias Olímpio, no estado do Piauí, desempenhando um papel essencial na educação da comunidade local. A instituição atende a uma ampla gama de estudantes, desde a fase da creche até o ensino fundamental, incluindo os anos finais e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por estar situada em área rural, a escola enfrenta desafios e peculiaridades únicas, como o acesso limitado à educação, recursos escassos e uma estreita integração com a vida comunitária.

Diante desse contexto, ao receber os estudantes de diversas faixas etárias e contextos sociais, a escola desempenha um papel significativo na promoção da inclusão e no progresso

educacional desses estudantes. Ela se adapta às necessidades específicas de cada um, proporcionando um ambiente de aprendizagem enriquecedor. O estudo realizado nessa escola oferecerá uma compreensão mais abrangente dos desafios e das práticas de inclusão em ambientes rurais, contribuindo para o avanço do conhecimento no campo da educação inclusiva.

O município de Matias Olímpio-PI apresenta uma população de aproximadamente 10.979 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2021), e está localizado a cerca de 200 km de distância de Teresina, a capital do estado do Piauí. Com base nos documentos oficiais, o poder municipal tem a obrigatoriedade de oferecer o ensino básico a todos, conforme diz a Constituição Federal (1988). Cabe ao município prioritariamente a oferta do ensino infantil e do ensino fundamental a todos os estudantes, de acordo com cada faixa etária.

O número de escolas que ofertam a educação básica corresponde ao total de 21 estabelecimentos educacionais de ensino público, o quadro docente conta com cerca de 176 docentes para um universo de 2.500 estudantes, sendo que desse total de estudantes 62 apresenta algum tipo de deficiência. Como pode ser observado no quadro abaixo, informações cedidas pela coordenadora geral do município.

Quadro 2 - Dados Gerais do Município

Habitantes	Nº de escolas	Nº de docentes	Nº de estudantes	Nº de estudantes com deficiência
10.979	21	176	2.500	62

Fonte: SEMEC de Matias Olímpio-PI, 2023.

Partindo do princípio de que a escola é o *lócus* primordial da construção do conhecimento, e que sua responsabilidade como instituição formadora de opinião exige o compromisso social de incluir todos os sujeitos, independentemente de suas diferenças, esta pesquisa busca evidenciar a importância que o município atribui a essa nova concepção de educação, que contempla a diversidade. Corroborando com essa perspectiva, Mantoan (2013) enfatiza que a escola precisa aprender a acolher e a conviver com as diferenças.

Em consonância com o objetivo desta pesquisa, a escolha da escola recaiu sobre uma instituição pública de ensino fundamental regular no município de Matias Olímpio-PI. Adicionalmente, um critério essencial para a seleção foi a presença de estudante surdo matriculado no ensino regular. Dessa forma, Instituto Aprender para Crescer, situada no povoado de Barrinhas, a 18 quilômetros do centro do município, foi selecionada para a realização da pesquisa.

Diante desse contexto, dentre as 21 escolas que ofertam educação básica no município, uma se destacou por ser a única a atender estudantes com surdez, a escola oferece atendimento para diversas modalidades de ensino: Creche (42 estudantes), Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (51 estudantes) e Educação de Jovens e Adultos — EJA (39 estudantes). A instituição atende quatro estudantes com deficiência: um autista, um com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e dois estudantes surdos, conforme detalhado no quadro a seguir:

Quadro 3 Dados Gerais da Escola

Nº docentes	Estudantes /Educação infantil	Estudantes /anos iniciais	Estudantes /anos finais	Estudantes /EJA	Estudantes deficientes	Estudantes surdos
19	42	51	83	39	4	2

Fonte: SEMEC de Matias Olímpio-PI, 2023

Ademais, a escolha da escola para esta pesquisa foi motivada pela presença de dois estudantes surdos entre os estudantes matriculados. Diante desse fato, o objetivo central é analisar como se desenvolve o processo de inclusão desses estudantes, com foco na formação docente inicial e continuada, em consonância com as diretrizes da educação inclusiva, conforme preconizam os documentos oficiais e as políticas que regem essa modalidade de ensino.

Sob essa ótica, a análise dos documentos oficiais do município revela que as políticas de inclusão estão em consonância com as diretrizes nacionais. Desse modo, pautando-se pelo norteamento das políticas de inclusão, pesquisou-se, nos âmbitos escolares, a constatação empírica da efetividade dessa garantia de direitos dos estudantes surdos a uma educação emancipatória.

Inicialmente, a pesquisa foi apresentada à Secretária Municipal de Educação (SEMEC) de Matias Olímpio - PI, onde a pesquisadora expôs ao secretário o interesse em desenvolver o estudo no município. Na ocasião, a coordenadora geral da SEMEC forneceu dados gerais sobre o município. Em seguida, a equipe gestora da escola foi reunida para a socialização dos procedimentos da pesquisa e para a coleta das assinaturas de autorização, etapa necessária para a submissão do projeto ao Conselho de Ética, ocorrida em junho de 2024.

Após a aprovação do projeto pelo Conselho de Ética em 31 de julho de 2024, o período de observação foi iniciado e se estendeu pelos meses de agosto e setembro, com atividades concentradas nas sextas-feiras. Durante essa etapa, o questionário e o Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE) foram entregues aos participantes. Previamente, a pesquisadora se reuniu com a equipe gestora da escola para apresentar os procedimentos da pesquisa.

Embora a participação tenha sido inicialmente aceita por todos, na data de recolhimento dos questionários, houve resistência por parte de alguns participantes. Apesar disso, a coleta de dados transcorreu sem maiores dificuldades, com exceção de uma docente se abster de responder ao questionário. Tal atitude foi respeitada, em conformidade com o direito à recusa previsto no TCLE, que garante aos participantes a liberdade de não responder a perguntas que causem algum tipo de constrangimento, por fim, veja a seguir, maiores informações sobre os participantes da pesquisa.

5.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada por meio do envolvimento de seres humanos, tendo em vista isso, fez-se necessário para dar início a execução da pesquisa de campo, a princípio idealizou-se a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP, da Universidade Estadual do Maranhão, como orienta a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, conselho este que prima pelo respeito à dignidade humana. Sendo assim, a submissão foi efetivada em meados de junho de 2024 e o parecer de aprovação foi emitido no final de julho de 2023.

Conforme o contexto desvelado, a pesquisa não apresentou nenhum risco aos participantes, exceto os possíveis desconfortos gerados pelo incômodo ao responder às perguntas que lhes foram propostas ao entregar-lhes o questionário. Além disso, esse desconforto poderia ser prolongado pela presença da pesquisadora na sala, que durou algumas semanas. Porém, para amenizar a situação, foi realizado um momento no qual a pesquisadora informou a todos da funcionalidade de como a pesquisa seria executada e sobre tudo como a ética seria o fator relevante, para isso, foi aclarado que os nomes não seriam, de modo nenhum, citados por receberem pseudônimos.

A pesquisa focou na formação docente e na inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar. Para tal, limitou-se o grupo de participantes a nove docentes da escola, distribuídos entre diferentes disciplinas que atuam no 7º ano, na modalidade Ensino Fundamental Anos Finais. Sendo assim, os docentes foram escolhidos porque lecionam na turma que detém a presença de estudantes surdos.

Destarte, de causas a efeitos, pensou-se que a amostra seria os nove docentes que lecionavam na turma escolhida para a execução da pesquisa, porém, com o desenrolar do tempo,

uma das participantes foi desligada da amostra. E isso ocorreu pelo fato da docente se negar a responder o questionário, para tanto, prezou-se pelo livre arbítrio que cada participante teve logo que foi apresentado o TCLE, pois o documento deliberava que, se o participante tivesse qualquer desconforto, estava livre para se retirar da pesquisa. O quadro abaixo mostra a caracterização dos participantes coletados por meio do questionário.

Quadro 4 - Caracterização dos participantes da pesquisa.

Nome/Professor	Formação	Vínculo Empregatício	Carga horária	Tempo de Serviço	Turno de atuação
Águia 1	Licenciatura Educação física	Efetivo	20/h	19 anos	Tarde
Águia 2	Licenciatura Em Geografia	Efetiva	20/h	20 anos	Tarde
Águia 3	Licenciatura Em Matemática	Efetivo	20/h	8 anos	Tarde
Águia 4	Licenciatura Em Pedagogia	Efetiva	40/h	8 anos	Manhã e Tarde
Águia 5	Licenciatura Em Letras Inglês	Efetiva	20/h	26 anos	Tarde
Águia 6	Licenciatura em Educação física/Engenharia ambiental	Celetista	20/h	1 ano e 8 meses	Tarde
Águia 7	Cursando Licenciatura em Educação Física	Celetista	20/h	1 ano e 8 meses	Tarde
Águia 8	Cursando Licenciatura em Pedagogia	Celetista	20/h	3 anos	Tarde

Fonte: Dados obtidos por meio do questionário entregue aos professores, 2024.

Nessa conjuntura, em relação ao tempo de serviço, há uma variação considerável entre os docentes. Pois alguns possuem vasta experiência, como os docentes Águia 1 e 2, com 19 e 20 anos de serviço, respectivamente. Há também docentes com menor tempo de casa, como Águia 3, 8, 6 e 7, sendo os últimos com 1 ano e 8 meses. Essa diversidade de experiências pode trazer diferentes perspectivas para o ambiente escolar, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse âmbito, quanto à condição funcional, a maioria dos docentes é efetiva, o que garante maior estabilidade e segurança para a equipe. No entanto, há também docentes celetistas, que são contratados por meio de processo seletivo. Essa distinção pode ter impacto nas relações de trabalho e na participação dos docentes em projetos e atividades da escola.

Nessa linha de perspectiva, a análise do quadro de docentes revela a importância de se valorizar a experiência e a formação dos docentes, bem como de garantir condições de trabalho adequadas para todos, independentemente do vínculo empregatício. Enfim, a diversidade de experiências e formações pode ser um fator positivo para a escola, desde que haja um diálogo aberto entre os docentes. Portanto, para a escolha dos participantes, foram elencados alguns posicionamentos cujo foco é incluir ou excluir os sujeitos que atenderem os pré-requisitos sinalizados abaixo.

5.2.1 Critérios de inclusão e exclusão

A pesquisa qualitativa foca na compreensão de fenômenos complexos, demanda uma criteriosa seleção de participantes. Com isso, a definição clara de critérios de inclusão e exclusão, como preconiza Gil (2019), é um passo fundamental para o sucesso de qualquer pesquisa qualitativa. Essa etapa garante a seleção de participantes relevantes, a qualidade dos dados coletados e a validade das conclusões do estudo. No contexto específico da pesquisa, com docentes que atuam em sala de aula que possui dois estudantes surdos, a cuidadosa seleção dos participantes, baseada em critérios de inclusão e exclusão bem definidos, é essencial para aprofundar a compreensão do fenômeno investigado e para gerar conhecimentos que possam contribuir para a melhoria da educação de surdos.

Sendo assim, os critérios de inclusão, neste estudo específico sobre docentes que atuam com estudantes surdos no 7º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, na escola *lócus* da pesquisa, visam delimitar o universo de participantes com expertise e vivências relevantes para a temática investigada. A inclusão de docentes efetivos e/ou contratados que atuam na função de professor no 7º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, na escola *lócus* da pesquisa garante que os participantes possuam conhecimento prático e experiência no contexto específico da pesquisa. Além disso, a participação de docentes de todas as disciplinas que lecionam na turma do 7º ano, permite uma compreensão abrangente do fenômeno investigado, considerando diferentes perspectivas e abordagens pedagógicas.

Nessa perspectiva, a inclusão de docentes com idade superior a 18 anos e formação superior completa, com ou sem especialização, assegura que os participantes possuam a

maturidade e a formação necessárias para refletir criticamente sobre suas práticas e experiências. Além disso, a participação de docentes de sexos distintos e com interesse pela educação de surdos contribui para a diversidade da amostra e para o enriquecimento da análise, considerando diferentes perspectivas e experiências. Enfim, a inclusão de docentes que desejam participar voluntariamente da pesquisa garante o engajamento e a colaboração dos participantes, elementos essenciais para a qualidade dos dados coletados.

Acrescenta-se ainda, os critérios de exclusão, os quais visam delimitar o escopo da pesquisa, evitando a participação de indivíduos que não se encaixam no perfil desejado ou que possam comprometer a qualidade dos dados. A princípio, a exclusão foi de docentes que não atuam no Instituto Aprender para Crescer, que não desejam participar da pesquisa, que trabalham fora da região geográfica especificada, que ocupam cargos administrativos ou que não estão diretamente envolvidos no processo pedagógico com estudantes surdos, o que garante que os participantes possuam vivências e conhecimentos relevantes para a pesquisa.

Ademais, a exclusão de docentes que não têm disponibilidade para participar da pesquisa, que não fornecem consentimento informado ou cujas respostas ou dados fornecidos são incompletos ou não atendem aos padrões de qualidade estabelecidos, visa garantir a qualidade dos dados coletados e o cumprimento de princípios éticos na pesquisa. Nesse sentido, além dos critérios de inclusão e exclusão, é imperioso destacar os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados, como relata o tópico a seguir.

5.3 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados, foi inicialmente realizada uma observação não participante. Conforme Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 62), “Na observação, são aplicados atentamente os sentidos a um objeto, a fim de que se possa, a partir dele, adquirir um conhecimento claro e preciso. A observação deve ser exata, completa, imparcial, sucessiva e metódica”. Portanto, o percurso da observação é planejado com diretrizes claras voltadas para os objetivos a serem alcançados.

Sendo assim, a observação não participante foi realizada durante um período específico, com o intuito de visualizar como a prática docente é desempenhada e como os docentes se posicionam em relação ao processo de inclusão dos estudantes surdos. Magalhães Junior e Batista (2023) destacam que, na fase de observação não participante, o pesquisador atua como observador passivo, com a única função de analisar a situação de maneira neutra e registrar os fatos sutilmente. A partir desse viés, a observação foi guiada por um diário de bordo, contendo

um roteiro que orientou o pesquisador na condução desta etapa e na preparação para a segunda fase do estudo.

Além da observação, também foi recorrido à aplicação de um questionário aberto como outro instrumento extremamente importante para a realização da pesquisa, veja o que Magalhães Junior e Batista (2023) dizem sobre o assunto:

Tendo em vista o complexo panorama que envolve a realização de uma pesquisa e da significativa gama de metodologias circunscritas à produção de conhecimentos científicos, trataremos a seguir do entendimento de determinadas técnicas de pesquisa capazes de auxiliar na execução de trabalhos/estudos científicos, quais sejam: a observação, a entrevista, o questionário, o formulário e o grupo focal (Magalhães Junior e Batista, 2023, p.179).

A citação revisita a diversidade e complexidade das metodologias empregadas na produção de conhecimentos científicos, enfatizando que a escolha de técnicas apropriadas é significativa para a condução de pesquisas rigorosas e significativas. Dentre as técnicas destacadas — observação, entrevista, questionário, formulário e grupo focal — cada uma oferece ferramentas distintas para captar e interpretar a realidade investigada.

A observação permite uma imersão direta no ambiente de estudo, proporcionando um entendimento profundo e contextualizado dos fenômenos. Por outro lado, a entrevista oferece um canal direto para acessar percepções e experiências individuais, permitindo uma exploração detalhada das subjetividades dos participantes. O questionário, por sua vez, é útil para coletar dados de forma estruturada e abrangente, sendo particularmente eficaz em estudos qualitativos.

Veja o que Minayo (2014) pensa sobre esse instrumento:

Por vezes, num processo de pesquisa pode surgir a necessidade de elaboração de um questionário para se captar aspectos gerais considerados relevantes de um problema de investigação, visando iluminar a compreensão do objeto e a estabelecer as relações e generalizações (Minayo, 2014, p. 190).

O pensamento da autora oferece uma visão relevante sobre a importância dos questionários como ferramenta inicial de coleta de dados em pesquisas. Além disso, Minayo (2014) destaca a capacidade do questionário de capturar uma ampla gama de informações, proporcionando uma visão geral do problema investigado. Dessa forma, ao sistematizar as perguntas, o pesquisador direciona a coleta de dados para os aspectos mais relevantes do objeto de estudo, facilitando sua compreensão. Com isso, a análise quantitativa dos dados obtidos permite identificar padrões, tendências e relações entre as variáveis, contribuindo para a construção de generalizações.

Com base no exposto, um dos pontos positivos que Minayo (2014) destaca é o reconhecimento da importância dos questionários como ferramentas versáteis e aplicáveis em diversas áreas de pesquisa. Sendo assim, a autora enfatiza a necessidade de utilizar o questionário para aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo, o que é fundamental para a construção de uma pesquisa sólida. Outro ponto relevante, é a menção à possibilidade de generalizar os resultados obtidos a partir da análise quantitativa dos dados coletados por meio de questionários, ampliando o alcance das descobertas da pesquisa.

A saber, para a coleta de dados de uma pesquisa dessa magnitude, cujo foco é analisar o processo formativo dos docentes para a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar, será utilizado um questionário aberto. Para tanto, o instrumento será aplicado especificamente aos docentes que atuam junto aos estudantes surdos matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental, abrangendo diversas disciplinas. No total, serão nove docentes participantes, visando compreender seus posicionamentos, relatar desafios e avanços no processo de inclusão de surdos.

Nesse âmbito, a pesquisa foi efetivada por meio de pesquisa de campo, sustentada teoricamente por importantes documentos e obras, tais como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei da Libras de 2002, o Decreto que promulga a Lei da Libras de 2005, e “Pessoa com Surdez” de Mirlene Ferreira Damásio (2007). Além disso, artigos do *Google Acadêmico*, *ERIC* e outras fontes serão citados nas referências, proporcionando uma base sólida e abrangente para a análise.

A primeira etapa da pesquisa iniciou-se na Secretaria de Educação, com um diálogo sobre as razões que motivaram sua realização e a compilação de dados para a montagem de um quadro panorâmico sobre o funcionamento da educação municipal, identificando as escolas com estudantes surdos matriculados.

A seguir, a escola selecionada para o estudo foi escolhida devido à presença de estudantes surdos. Embora o contato prévio com a comunidade escolar não fosse frequente, a pesquisadora já conhecia a maioria dos participantes. O primeiro contato formal foi realizado por meio da entrega de uma carta de autorização, contendo os termos que permitem a realização da pesquisa e apresentando a contribuição esperada da pesquisadora ao final do processo.

Após a apresentação inicial, foi conduzido um período de observação não participante que teve a duração de um mês, dando início em agosto e finalizando em setembro. Todas as informações coletadas foram registradas em um diário de campo, guiado por um roteiro prévio que foi delineando os aspectos a serem verificados. Concluída a primeira etapa, seguiu-se a fase de aplicação do questionário aos docentes, em que foi entregue um questionário contendo dez

perguntas abertas, para visualizar as percepções de cada sujeito sobre a sua formação frente ao processo inclusivo de estudantes surdos.

Para tanto, junto dos questionários foi entregue o Termos de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE, este por sua vez faz uma apresentação da pesquisa e seus principais objetivos, além de esclarecer aos sujeitos sobre sua participação voluntária, sem custo algum e se ocorrer algum tipo de constrangimento o participante poderá se retirar a qualquer período, além disso, suas identidades não serão mencionadas, ou seja, criar-se-á pseudônimo para cada participante.

Ademais, a etapa deu-se início com a autorização das autoridades escolares e o consentimento dos docentes. O público-alvo para a aplicação do questionário foi composto por nove docentes, sendo sete docentes titulares e duas auxiliares dos estudantes surdos. Vale destacar que uma das docentes manifestou desinteresse em participar da pesquisa, respeitando o livre arbítrio da docente, optou-se por retirá-la da pesquisa, permanecendo apenas oito sujeitos, fora esse empasse, os resultados foram satisfatórios.

Por fim, os questionários foram recebidos devidamente respondidos juntamente com a assinatura dos TCLEs por cada participante, denotando interesse e voluntariedade por parte de cada sujeito. Logo, com o recebimento do questionário, deu-se início à etapa de organização, categorização e codificação dos dados do questionário, como bem assinala Bardin (2016). Ademais, a pesquisa ainda vem apresentar como ocorreu o procedimento para a análise de dados, como destaca o próximo diálogo.

5.4 Procedimento para a análise dos dados

Para a realização da apreciação dos dados coletados na observação não participante e questionário aberto, foi utilizada a análise de conteúdo, estudo desenvolvido por Bardin (2016). Sendo assim, os dados obtidos na observação serão apresentados por meio de quadros, contendo informações detalhadas sobre a prática docente efetivada em sala de aula, mais precisamente, a abordagem dos conteúdos, as metodologias adotadas e os recursos utilizados pelos docentes. Esta primeira etapa objetiva entender como ocorre o processo de inclusão na escola, *lócus* da pesquisa.

Segundo Richardson (2012), análise de conteúdo refere-se a:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir (conhecimentos relativos às

condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Richardson, 2012, p. 223).

A definição de análise de conteúdo apresentada por Richardson (2012) destaca essa técnica como um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos, cujo propósito é extrair informações relevantes de diversas formas de comunicação. No contexto da pesquisa, será o recurso para apreciar as respostas dos docentes obtidas pela aplicação do questionário entregue aos docentes. Sendo assim, a análise de conteúdo caracteriza-se por sua sistematicidade, objetividade, foco no conteúdo das mensagens e geração de indicadores que permitem inferências sobre o contexto de produção e recepção das mensagens.

Partido do exposto, essa técnica mostra-se fundamental para a pesquisa em diversas áreas, permitindo compreender a produção cultural, avaliar a eficácia da comunicação e identificar tendências e padrões. Para tanto, ao analisar o conteúdo de textos, imagens e vídeos, os pesquisadores podem desvelar valores, crenças e representações sociais presentes em uma determinada cultura, além de avaliar a eficácia de campanhas publicitárias ou discursos políticos.

Desse modo, a análise de conteúdo, conforme descrita por Richardson (2012), é uma ferramenta poderosa e versátil para a pesquisa, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos fenômenos sociais e culturais. Outrossim, sua capacidade de extrair informações relevantes de diferentes tipos de comunicação a torna uma técnica indispensável para diversas áreas do conhecimento.

Ademais, a análise dos dados seguirá a perspectiva de Bardin (2016), amplamente utilizada em estudos que envolvem a interpretação de dados textuais, como entrevistas, questionários abertos e diários. Segundo Bardin (2016), a análise de dados qualitativos envolve um processo organizado. Com isso, a análise preliminar consiste na organização dos dados, incluindo a análise do questionário, a leitura e a familiarização com o material, além da definição de categorias ou unidades de análise. Logo em seguida, a codificação, em que os dados foram agrupados em unidades, como palavras, frases ou parágrafos, e atribuídos a categorias ou temas.

Com base no exposto, na etapa de categorização, as unidades codificadas são agrupadas em categorias ou temas semelhantes, identificando padrões recorrentes e organizando os dados significativamente. A interpretação prossegue com a análise das conexões entre as diversas categorias e a interpretação do significado subjacente dos dados, incluindo a identificação de tendências ou padrões. A validação é essencial para assegurar a confiabilidade e a validade dos

resultados, podendo destacar o processo da análise de conteúdo, sendo assim, essa etapa estabelece uma abordagem interativa e flexível na análise de dados qualitativos.

Logo, os dados coletados por meio dos questionários serão apresentados em quadros e tabelas, com critérios como idade, sexo, formação, tempo de serviço, última formação e contato com a Libras. Sendo assim, considera-se que a formação e o tempo de serviço são fatores de suma importância, pois a formação deve ser adequada às habilidades específicas de cada modalidade. Além da abordagem sobre os procedimentos para a averiguação dos dados, é importante o destaque sobre como ocorreu a caracterização do produto educacional, como bem frisa a seção a seguir.

5.5 Caracterização do recurso educacional

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social. No contexto atual, marcado pela rápida evolução tecnológica e pelas mudanças constantes, é essencial que as práticas educacionais acompanhem esse ritmo, a partir de métodos inovadores que promovam uma aprendizagem eficaz e significativa. Nesse sentido, surge a necessidade da criação de recursos educacionais que integrem tecnologia e pedagogia harmoniosamente, visando potencializar o ensino e a aprendizagem.

O Recurso Educacional escolhido para desenvolver a pesquisa de mestrado intitulada de “Formação Docente para a Inclusão de Estudantes Surdos no Ambiente escolar” foi uma Cartilha, este tipo de recurso consiste em um exemplo de avanço, oferecendo uma abordagem diferenciada para o processo educacional.

Nesse sentido, os objetivos do Recurso Educacional Cartilha são multifacetados. Primeiramente, busca-se oferecer uma plataforma de ensino que integre conteúdo curricular com recursos interativos e ferramentas de avaliação, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais envolvente e eficaz. Além disso, a Cartilha visa promover a inclusão digital, garantindo que todos os docentes, independentemente de sua origem socioeconômica ou habilidades prévias, tenham acesso igualitário à educação de qualidade. Outro objetivo importante é capacitar os docentes de estudantes surdos para o uso efetivo do recurso, fornecendo formação e suporte contínuos para poderem aproveitar ao máximo os recursos disponíveis.

No contexto educacional contemporâneo, a busca por recursos e estratégias eficazes para enriquecer o processo de aprendizagem é fundamental. Neste texto, explora-se um modelo

específico, a cartilha, destacando suas características, tipos e a relevância de suas contribuições para aprimoramento de propostas educacionais por meio desse tipo de recurso.

Segundo Gobetti e Luz (2022), as contribuições da cartilha no processo ensino-aprendizagem se apresentam de forma construtiva e dinâmica:

Desse modo, a cartilha é utilizada como ferramenta para conhecer a criança e dar o início de seu processo de aprendizagem de forma construtiva e dinâmica, desde o início de sua vida escolar, como também, permite uma aproximação da família com a escola, incluindo-a durante o processo de ensino-aprendizagem do aluno e assegurando o direito de permanência e o acesso a uma educação de qualidade e inclusiva (Gobetti e Luz, 2022, p.742).

Nessa ocasião, a citação ressalta de maneira muito pertinente o papel fundamental da cartilha como uma ferramenta não apenas de ensino, mas também de conexão entre a escola, a família e a criança. Ao destacar que a cartilha é utilizada para conhecer a criança e iniciar seu processo de aprendizagem de maneira construtiva e dinâmica, ainda enfatiza a importância de uma abordagem personalizada e focada no aluno desde o início de sua jornada educacional.

Além disso, ao mencionar que a cartilha possibilita uma aproximação da família com a escola e inclui a família no processo de ensino-aprendizagem do aluno, destaca-se o papel essencial da parceria entre a instituição educacional e a comunidade. Essa colaboração é decisiva para garantir um ambiente de aprendizagem que seja acolhedor, inclusivo e que atenda às necessidades individuais de cada estudante.

Por fim, ao afirmar que a cartilha garante o direito de permanência e o acesso a uma educação de qualidade e inclusiva, ressalta-se o compromisso com a equidade educacional e o acesso igualitário à educação para todos os estudantes, independentemente de suas origens ou circunstâncias. Essa ênfase na inclusão e na qualidade da educação reforça a importância da cartilha como uma ferramenta que contribui para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para tanto, as cartilhas analisadas foram: Libras Língua - Brasileira de Sinais, uma organização do grupo que compõe a Universidade José do Rosário Vellano — UNIFENAS, em 2010; Libras – Língua Brasileira de Sinais Curso Básico, criado pela Escola Nacional de Administração Pública — ENAP, Brasília 2019; Curso Básico da Libras (Língua Brasileira de Sinais), elaborado por Jonas Pacheco, Eduardo Estruc e Ricardo Estruc, 2015.

Nessa conjuntura, as cartilhas apresentam contribuições significativas, visando a disseminação do conhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Foram observadas superficialmente, porém foi percebida a preciosidade na forma como cada uma aborda os conhecimentos de maneira significativa. Foi percebido que houve a preocupação inicial de

apresentar um conhecimento sobre as características peculiares dos sujeitos falantes da Libras, e logo em seguida foram apresentadas uma sequência didática do mais simples para o mais complexo.

Diante do exposto, fica evidente que o Recurso Educacional Cartilha representa um avanço significativo no campo da educação, oferecendo uma solução inovadora e eficaz para os desafios contemporâneos do ensino. Sua capacidade de integrar tecnologia e pedagogia de forma equilibrada e acessível torna-a uma ferramenta valiosa para promover uma educação de qualidade, inclusiva e alinhada com as demandas do século XXI.

No entanto, é importante ressaltar que o sucesso da cartilha depende não apenas da qualidade da plataforma em si, mas também do apoio institucional, da formação adequada dos docentes e do compromisso com a promoção da equidade educacional. Assim, investir no desenvolvimento e na implementação do Recurso Educacional Cartilha é investir no futuro da educação e no desenvolvimento integral das novas gerações. Então, a seção metodológica finaliza, para dar-se início ao delineamento da seção denominada de análise das discussões, esta, por sua vez, tem a função de articular a teoria à prática visualizada na observação e questionário.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, constam as informações colhidas na observação não participante e os dados obtidos por meio do questionário entregue aos oito docentes (que receberam o pseudônimo de Águia do número 1 ao 8). Desse modo, o questionário é composto de dez perguntas abertas, formuladas com o intuito de analisar como ocorre o processo formativo de docentes na perspectiva da educação inclusiva de estudantes surdos no ambiente escolar no município de Matias Olímpio-PI. Além de analisar os pressupostos compreendidos pelos docentes sobre a funcionalidade das legislações na garantia dos direitos à educação inclusiva para todos, e sobretudo, para estudantes surdos. Nesse pensamento, é importante fazer-se menção sobre como esta seção vai sendo delineada, para tanto, fez-se necessária a abordagem das informações adquiridas por meio do período de observação, bem como as respostas emitidas pelos oito docentes que responderam ao questionário. Seguem os detalhes nas seções a seguir.

6.1 Análise dos dados da observação

A pesquisa foi realizada por meio de um período de observação em uma escola municipal, onde foi observada uma turma de 7º ano que tinha dois estudantes surdos, as observações aconteceram nas aulas de oito docentes, e isso se deu com o intuito de elencar barreiras no processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos no espaço comum de aprendizagem. Sendo assim, foram visualizadas barreiras no campo comunicacional e informacional, pois mesmo a legislação apresentando como deve ser ofertada a educação para estudantes surdos, foram percebidas ainda umas inadequações no que tange uma educação equitativa. Para tanto, essas barreiras, configuradas na falta de intérpretes e materiais acessíveis, dificultam a plena participação de estudantes com surdez.

Além disso, Zerbato e Mendes (2021) afirmam que no âmbito do DUA, isso se relaciona diretamente com o princípio de oferecer múltiplas formas de representação. Para tanto, superar essas barreiras é de suma importância para garantir que a informação seja apresentada de forma acessível, utilizando tecnologias e formatos diversificados. Isso não apenas facilita a comunicação, mas também permite que os estudantes surdos expressem seu aprendizado de maneiras variadas, promovendo um ambiente inclusivo e engajador.

Seguindo a lógica discursiva, para a análise da prática inclusiva promovida pelo DUA na formação de estudantes surdos, foram realizados um período de observação, que permitiu uma percepção sobre o desenvolvimento do processo de inclusão no ambiente escolar. Com isso,

através da observação das práticas docentes, examinou-se a abordagem dos conteúdos, das metodologias adotadas e dos recursos utilizados pelos docentes. Esses elementos foram selecionados com a certeza de que o ensino deve abraçar a perspectiva da inclusão e da formação para a cidadania, refletindo, assim, a realidade da inclusão ou exclusão dos estudantes surdos. Essa análise evidenciará como a implementação do DUA pode transformar o espaço educativo, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação emancipatória.

Para efeito de análise, elencou-se os dados nos quadros abaixo que possibilitam verificar os critérios adotados pelos docentes na organização do trabalho que desenvolvem em sala de aula como: caracterizar a abordagem dos conteúdos por meio da ação didática do professor no que se refere ao ensino na perspectiva da inclusão e da formação para a cidadania; visualizar a metodologia adotadas; e evidenciar os recursos utilizados pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos.

6.1.1 Abordagem dos conteúdos

Escudeiro *et al.* (2022) citam que um elemento também importante é o uso dos recursos necessários que auxilia no aprendizado do estudante surdo. Então, para a coerência no processo de inclusão, foi buscado, nos escritos de Damásio (2007), o quadro dos recursos adequados para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos. Mural de avisos e notícias, bibliotecas da sala, painéis de gravuras e fotos sobre os temas das aulas, roteiro de planejamento, fichas de atividades e outros.

Observe as abordagens no quadro abaixo:

Quadro 5 - Abordagens adequada e visualizada dos conteúdos

Abordagem adequada	Abordagem visualizada
A organização didática deve estar pautada no uso de imagens visuais, para o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo, em sala de aula comum. E os materiais para esse fim precisam estar presente na sala de Atendimento Educacional Especializado.	A organização didática visualizada durante os dias de observação dos docentes foi uma abordagem expositiva e oral.

Fonte: Arquivo construído a partir da visão de Damásio, 2007.

A autora faz menção ao uso adequado dos recursos utilizados no processo de inclusão. O quadro acima mostra a abordagem adequada que deveria ser adotada no processo de inclusão

de estudantes surdos e a abordagem visualizada na sala observada. Contudo, pode ser entendido que não houve uma coerência entre a metodologia adequada e a visualizada.

6.1.2 Metodologias adotadas

Diante de vastas pesquisas na área da educação inclusiva surge o Desenho Universal para a Aprendizagem — DUA, que são práticas docentes que procuram minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os estudantes, por possibilitar a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e de engajamento na tarefa (Heredero, 2020).

Veja no quadro abaixo o modelo de metodologia adequada e visualizada:

Quadro 6 - Metodologias adequada e visualizada

Metodologia adequada	Metodologia visualizada
Bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte.	Oralismo, visa a capacidade da pessoa com surdez para que possa utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade linguística, tanto na vida social, como na escola.

Fonte: Arquivo construído a partir da visão de Damásio, 2007.

O quadro elenca a metodologia adequada e a visualizada, e fica evidente que há uma disparidade entre os métodos. Damásio (2007) coloca que a metodologia adequada é o bilinguismo, e que é urgente que todas as escolas que recebem estudantes surdos devem tornar-se bilíngues. Nesse sentido, o surdo precisa ser inserido em um ambiente favorável para a aquisição das duas línguas, faz-se necessário cercá-lo de pessoas que tenham domínio de ambas as línguas, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa como L2 e a Língua Brasileira de Sinais — Libras como L1.

6.1.3 Recursos utilizados pelos docentes

Noronha e Coelho (2016) sinalizam que o professor de estudantes surdos precisa compreender que o processo de ensino-aprendizagem se efetiva por meio de experiências visuais. Portanto, isso implica em uma maneira diferente de se perceber a realidade à sua volta, com isso é preciso pensar a identidade surda a partir do conceito de diferente e não de deficiente.

Diante do exposto, veja a abordagem sobre os recursos adequados e os utilizados pelos docentes que atuam junto ao estudante surdo:

Quadro 7 - Recursos adequados e utilizados pelos docentes

Recursos adequados	Recursos utilizados pelos professores
Mural de avisos e notícias, bibliotecas da sala, painéis de gravuras e fotos sobre os temas das aulas, roteiro de planejamento, fichas de atividades e outros.	Os recursos utilizados pelos docentes para o ensino do estudante surdo foi apenas o livro didático sem nenhuma direção para a visual.

Fonte: Arquivo construído a partir da visão de Damásio, 2007.

Para a coerência no processo de inclusão, foi buscado no texto de Damásio (2007) o quadro dos recursos adequados para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos. Mural de avisos e notícias, bibliotecas da sala, painéis de gravuras e fotos sobre os temas das aulas, roteiro de planejamento, fichas de atividades e outros.

A Damásio (2007) faz menção ao uso correto e adequado dos recursos utilizados no processo de inclusão. Diferentemente do visualizado na pesquisa, em que os educadores não usam os recursos apontados pela autora, e isso vale ser questionado uma vez que existe o não conhecimento desses recursos por parte dos educadores.

Considerando a realidade da educação de estudantes surdos no Brasil, é necessário travar batalhas incessantes em busca de melhorias na condição de inclusão destes estudantes. É importante usar metodologias adequadas em sala de aula para beneficiar os estudantes surdos que estão incluídos, ou deveriam estar incluídos, sendo o docente responsável por estimular e interceder na construção do conhecimento através da interação com o estudante surdo e seus colegas. Visando compreender a realidade dos procedimentos metodológicos utilizados para estudantes surdos a partir das considerações realizadas, ao longo das observações apresentadas neste trabalho, foram possíveis chegar a algumas conclusões.

Primeiro, é que a inclusão é um processo urgente e que requer atitude dos sujeitos responsáveis para torná-la prática. Outra questão é que a formação docente apresenta uma grande contribuição para a inclusão de estudantes surdos no espaço escolar. E a terceira, e não menos importante, é como o professor atua em sua sala de aula, munido de estratégias que estimule o potencial ensino-aprendizagem de estudantes surdos.

Diante dos diálogos ao longo do texto, conclui-se que a inclusão ainda é um processo a ser construído, porém, se encontra em andamento. Contudo, vale salientar que, em se tratando

do ponto de vista da história, caminhou-se positivamente, mesmo tendo ainda muitas barreiras a serem enfrentadas. Com isso, podemos vislumbrar que muito em breve teremos uma escola que privilegia a inclusão para todos, proporcionando a cada educando a oportunidade de fazer parte de uma escola inclusiva.

6.2 Análise dos dados do questionário aberto

Esta seção se destina à fase da análise do questionário que contém dez questões abertas, o qual foi entregue a oito docentes que fazem parte do Instituto Crescer para Aprender. Outrossim, os docentes receberam uma cópia do questionário e do TCLE, em que lhes foram apresentados a dinâmica de como seria entregue no final do período, desse modo, tudo ocorreu dentro da normalidade.

Nessa conjuntura, logo depois do recebimento dos questionários devidamente respondidos, iniciou-se a etapa de categorização das informações, em que foi realizado por meio da significação. Desse modo, foram criados eixos, os quais foram nomeados de acordo com as abordagens suscitadas pelas perguntas. Sendo assim, iniciou-se pela menção ao processo formativo dos sujeitos da pesquisa, conhecimentos sobre as legislações.

6.2.1 Perfil formativo dos participantes: o DUA e a formação docente como garantia de práticas inclusivas

Para compreender o processo educacional inclusivo, faz-se necessário partir de elementos imprescindíveis para o entendimento de como o processo precisa acontecer, em contrapartida é importante analisar como está acontecendo. Tendo em vista isso, é que se faz necessário analisar o perfil sociodemográfico dos docentes que são sujeitos desta pesquisa.

Em um cenário educacional que busca cada vez mais a inclusão, o DUA destaca-se como uma abordagem que visa criar ambientes de aprendizagem flexíveis e acessíveis, respeitando as individualidades de cada estudante. A formação docente, portanto, não pode se limitar às técnicas tradicionais, mas deve incorporar estratégias que promovam a equidade, possibilitando que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades, possam participar ativamente do processo educativo. Neste contexto, explorar como o DUA pode ser integrado à formação inicial e continuada dos docentes é fundamental para garantir uma educação emancipatória.

Segundo Zerbato e Mendes (2021), a formação de docentes com foco no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) destaca a importância de uma abordagem colaborativa na educação inclusiva. Em primeiro lugar, a necessidade de formação para a inclusão é uma prioridade crescente. A preparação dos docentes, tanto do ensino comum quanto dos especialistas, é de suma importância para atender adequadamente aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Conforme assinala Zerbato e Mendes (2021), essa preparação deve ser promovida mediante programas de formação inicial e continuada, que devem proporcionar oportunidades para a reflexão sobre o cotidiano escolar, a troca de experiências e a construção coletiva de novos saberes pedagógicos. Logo, investir em tais programas é fundamental para garantir que os educadores estejam bem preparados para lidar com a diversidade e promover uma inclusão eficaz.

Além disso, Zerbato e Mendes (2021) destacam a importância da colaboração no processo educativo, pois a formação docente deve incorporar uma cultura de trabalho colaborativo, reconhecendo que, embora os docentes do ensino comum possam ter uma formação inicial sólida, o apoio contínuo de especialistas e outros profissionais é essencial. Esse suporte é necessário para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e materiais adequados à inclusão. Com isso, a colaboração entre docentes e especialistas não só ajuda na criação de um ambiente inclusivo, mas também garante que os desafios da inclusão escolar sejam enfrentados de maneira inovadora.

Contudo, Zerbato e Mendes (2021) detalham implementar um programa de formação de docentes baseado no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), evidenciando a integração entre teoria e prática. O programa foi estruturado conforme os três princípios fundamentais do DUA que são: engajamento, representação e ação e expressão.

Primeiramente, para o princípio do Engajamento, foram adotadas estratégias que incluíam atividades para identificar os conhecimentos prévios dos participantes, refletir sobre a inclusão escolar e levantar demandas e dúvidas, como afirma Pereira e Massaro (2021). Seguindo o raciocínio das autoras, foram realizadas atividades em pequenos grupos e individuais sobre práticas pedagógicas, bem como discussões sobre os desafios educacionais enfrentados pelos participantes. Ademais, as estratégias usadas incluíram diálogos, dinâmicas, escrita e relatos orais, visando promover um ambiente de troca e reflexão.

Em segundo lugar, o princípio da Representação, em que o conteúdo programático da formação foi apresentado por meio de debates, leituras, resumos dos assuntos abordados e exemplos de estratégias baseadas no DUA. A formação utilizou diversos recursos, como apresentações em *slides*, vídeos, imagens e textos, além de materiais concretos para o

planejamento de aulas e palestras de especialistas. Esses métodos foram escolhidos para enriquecer a compreensão dos participantes e fornecer uma variedade de formas de apresentar o conteúdo.

Além disso, o princípio da Ação e Expressão, foram implementadas estratégias para avaliar o aprendizado dos participantes. Isso incluiu a realização de leituras e discussões coletivas de textos, apresentações de duplas, atividades escritas de reflexão, debates e a elaboração colaborativa de um plano de aula baseado no DUA. As atividades também envolviam a aplicação prática dos planos de aula, com registros em diários de campo e relatos orais.

Nesse cenário, o programa de formação foi realizado em 11 encontros, com avaliações e replanejamentos contínuos para atender às necessidades do grupo. A formação incluiu uma amostragem mista de participantes, composta por docentes em exercício e estudantes de licenciaturas, promovendo a troca de experiências entre profissionais atuantes e futuros educadores. Cada plano de aula elaborado seguiu um protocolo detalhado, que incluía a identificação do contexto e informações do estudante, além de estratégias pedagógicas alinhadas aos princípios do DUA.

E por fim, Zerbato e Mendes (2021) afirmam que, ao final do programa, foram produzidos dez planos de aula colaborativos, dos quais nove foram efetivamente aplicados. Os dados para análise foram coletados mediante filmagens dos encontros, produções de tarefas e diários de campo. Foram selecionados três casos exemplares para ilustrar a aplicação do DUA em diferentes níveis de ensino, demonstrando as possibilidades e desafios do ensino baseado nos princípios do DUA. Em resumo, a integração de práticas colaborativas e a reflexão contínua são fundamentais para garantir a inclusão e o sucesso educacional de todos os estudantes.

O quadro abaixo faz uma abordagem do perfil formativos dos docentes sujeitos da pesquisa, algumas informações de cada participante, bem como seus nomes, idade, gênero, instituição, turma que lecionam, formação acadêmica, tempo de formação e atuação profissional.

Quadro 8 - Perfil formativos dos docentes

Docente	Idade	Gênero	Instituição	Turma em que leciona	Formação acadêmica	Tempo de formação acadêmica	Tempo de atuação profissional
Águia 1	51	Masculino	Instituto Aprender	7º ano	Letras; Licenciatura em	10 anos	19 anos

			para Crescer		Educação Física; Não possui pós- graduação		
Águia 2	43	Feminino	Instituto Aprender para Crescer	7º ano	Licenciatura em Geografia; Pós- Graduação <i>Latu Sensu</i> Ensino de geografia, meio ambiente e História.	20 anos	20 anos
Águia 3	42	Masculino	Instituto Aprender para Crescer	7º ano	Licenciatura em Matemática; Pós- Graduação em: Docência do ensino Superior e Supervisão escolar; Metodologia do ensino da matemática	10 anos	8 anos
Águia 4	36	Feminino	Instituto Aprender para Crescer	7º ano	Licenciatura em Pedagogia; Pós- Graduação <i>Latu Sensu</i> em Psicopedag ogia Clínica e Institucional	8 anos	8 anos
Águia 5	48	Feminino	Instituto Aprender para Crescer	7º ano	Licenciatura em Letras Inglês Pós- graduação em docencia do ensino superior.		26 anos
Águia 6	39	Masculino	Instituto Aprender para Crescer	7º ano	Licenciatura em Educação Física e Engenharia Ambiental	15 anos	1 ano e 8 meses

Águia 7	26	Feminino	Instituto Aprender para Crescer	7º ano	Cursando Licenciatura em Educação Física Não possui pós- graduação	Ainda não concluiu	1 ano e 8 meses
Águia 8	25	Feminino	Instituto Aprender para Crescer	7º ano	Cursando Licenciatura em Pedagogia Não possui pós- graduação	Ainda não concluiu	3 anos

Fonte: Dados obtidos por meio do questionário entregue aos docentes, 2024.

Com base na análise do quadro, o perfil dos docentes do 7º ano do Instituto Aprender para Crescer revela uma equipe com formação diversificada e experiência profissional variada. Portanto, a maioria possui graduação em áreas diretamente que estão ligadas à educação, como Letras, Pedagogia e Matemática, mas também há docentes com formação em áreas afins, como Geografia e Educação Física. Logo, esse conjunto de habilidades e conhecimentos distintos pode contribuir para uma abordagem mais completa e enriquecedora do conteúdo.

Diante da abordagem, é notável o investimento de muitos docentes em pós-graduação, o que demonstra um compromisso com a atualização e o aprimoramento profissional. Além disso, a presença de docentes em formação inicial indica um processo de renovação constante da equipe e um investimento em novas perspectivas pedagógicas.

Considerando o que foi dito, a experiência profissional dos docentes também é um fator relevante, com uma faixa etária que abrange desde profissionais com longa trajetória na educação até aqueles que estão iniciando suas carreiras. Portanto, essa diversidade de experiências pode gerar um ambiente de trabalho mais dinâmico e propício à troca de conhecimentos.

6.2.2 Domínio da legislação e diretrizes educacionais para a inclusão de surdos: uma base teórica para a aplicação prática

O processo educacional inclusivo é amparado por uma vasta gama de legislações, nessa perspectiva a Constituição de 1988, em seu artigo 206, inciso I, apregoa a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, assim como destaca que é dever do Estado a oferta do Atendimento Educacional Especializado, de preferência na rede regular de ensino, como está explícito no Artigo 208. Diante do que diz a Constituição, precisa-se partir do que

menção a Lei máxima e como isso está sendo aplicado na prática. Para tanto, foi proposto um questionamento sobre o conhecimento que os educadores da instituição observada têm a respeito dos documentos que regem a educação básica e inclusiva, com o intuito de prevê uma prática associada ao que afirma a legislação.

Nessa circunstância, a inclusão de estudantes surdos na educação tem se mostrado um tema de crescente relevância, impulsionando o crescente surgimento de pesquisas que abordam desde a legislação até a formação docente e os desafios enfrentados em sala de aula. Veja como os docentes responderam à pergunta “Temos alguns documentos que regem o processo educacional inclusivo de estudantes deficientes auditivos/surdo, você tem conhecimento sobre tais documentos? Quais são eles?”.

Águia 1: Lei nº 9.394 artigo 4º; Lei nº 14.191/21; Lei nº 10.436/02; Lei nº 7853/89; Decreto nº 5.626/05.

Águia 2: Lei Brasileira de inclusão LBI, Nº 13.146/2015; Constituição Federal de 1988; Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Especial CNE/CEB Nº 2/200; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Base Comum Curricular BNCC; Normas da Língua Brasileira de Sinais (Libras) Nº 10.436/2002; Plano de Atendimento Especial AEE.

Águia 3: Estatuto da criança e do adolescente; Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB).

Águia 4: 1- Constituição Federal (1988); 2- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9394/1996; 3- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Nº 13.146/2015.

Águia 5: Lei de Nº 10.098/00; Lei de Nº 10.436/02; Lei Nº 13. 146/15; Resolução CNE/CEB Nº 02/01; e Decreto Nº 5.626/05.

Águia 6: Lei Brasileira de inclusão nº 13.146/2015; Constituição Federal (1988); Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica resolução CNE/CEB nº 2/2001.

Águia 7: Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15; Constituição Federal de (1988).

Águia 8: Constituição Federal de (1988).

A análise das respostas dos docentes revela um conhecimento geral sobre a legislação que ampara a educação inclusiva de estudantes surdos, além disso, foi percebido que os docentes têm conhecimento sobre a legislação vigente brasileira. Muito embora o questionamento não tenha exigido uma análise aprofundada da discussão contida em cada Lei, porém os docentes por meio de suas individualidades apontaram as Leis existentes ao logo de suas falas, as quais são de suma importância para que aconteça a inclusão de estudantes com surdez.

Partindo desse princípio, as leis LDBEN e LBI são as legislações mais frequentemente citadas, demonstrando a compreensão dos docentes sobre a importância desses marcos legais para a educação inclusiva. A Lei nº 10.436/2002, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais – Libras, também é citada por muitos, evidenciando a percepção da importância da Libras como língua de instrução dos estudantes surdos no âmbito do território brasileiro. Além dessas leis, a

Constituição Federal de 1988 é mencionada, indicando o reconhecimento do direito à educação como um direito fundamental. Outros documentos, como o ECA, o Decreto nº 5.626/05, a BNCC, também são citados por alguns docentes, demonstrando um conhecimento mais abrangente da legislação educacional.

Diante do exposto, os docentes demonstraram uma boa desenvoltura sobre o conhecimento da legislação brasileira que ampara a educação inclusiva de estudantes surdos. Com isso, o primeiro passo está sendo dado, que é a noção por parte dos docentes sobre a legislação brasileira que preconiza o processo educacional inclusivo. Para tanto, conforme Costa *et al.* (2020), sabe-se que isso não é o suficiente e que é fundamental continuar investindo em ações que promovam a formação continuada e a divulgação da legislação, visando garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, como cita a DUDH “Todo ser humano tem direito à instrução”. Com isso, o direito tem origem nos documentos que regem o país, e para isso o primeiro passo para a garantia desse direito é o conhecimento sobre ele. Sendo assim, foi compreendido pelas respostas dos docentes que eles apresentam conhecimentos sobre tais documentos.

Partido ainda desse viés, os documentos oficiais devem propiciar a cada docente o parâmetro para regularizar suas práticas, pois sem o domínio desses conhecimentos será inviável a aplicação prática da educação inclusiva, que configura-se em uma ação complexa. Segundo Mantoan (2022, p. 7), “A educação inclusiva é intransigente na defesa do acesso incondicional de todos os estudantes à educação, por ter como mote a hospitalidade absoluta — essa acolhida que ultrapassa os direitos e se apegam a eles, para manter-se ainda mais forte”. Nesse contexto, acredita-se que a escola deve ser um espaço que reconhece e respeita as particularidades de cada estudante, proporcionando oportunidades adequadas para o desenvolvimento pleno de suas habilidades e potenciais. Por conseguinte, essas concepções científicas destacam a importância de se promover uma educação inclusiva, que rompa com as barreiras e estigmas sociais e garanta a igualdade de acesso e participação de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais.

Além da pergunta para visualizar o conhecimento prévio sobre os documentos que regem a educação brasileira, foi também realizado a seguinte indagação “Qual a importância dos documentos listados abaixo? Comente sobre a importância: Currículo, CF, Lei e decreto que regulamenta a Libras como a língua natural do surdo.

Nessa esfera, as respostas que sucedem são as dadas para a importância que o currículo apresenta para a construção de um modelo educacional inclusivo para estudantes surdos.

Águia 1: São documentos que permiti por meio dessas legislações a aplicação das leis para a inclusão dos estudantes surdos no sistema educacional de aprendizagem comum para todos.

Águia 2: É um documento fundamental no contexto educacional especialmente quando se trata de promover a inclusão de estudantes com deficiência auditiva ou surdez. Ele deve ser constantemente revisado e adaptado para atender as diversas necessidades dos estudantes e garantir que todos tenham acesso ao aprendizado significativo.

Águia 3: O currículo é de grande importância na formação da identidade dos discentes que nele contempla a orientação sobre o processo de cultura dos alunos.

Águia 4: Os documentos são fundamentais para garantir os direitos educacionais das pessoas com deficiência auditiva ou surdez promovendo a inclusão e assegurando que esses estudantes recebam apoio necessário para participar plenamente.

Águia 5: É um resumo da vida profissional do indivíduo que serve para análise da formação e experiência do indivíduo, e na educação é um documento normativo que organiza o projeto pedagógico da escola, orientando o trabalho dos professores e determinando o caminho que cada aluno percorre.

Águia 6: É um documento importante no contexto da educação.

Águia 7: A BNCC propõe um currículo flexível e inclusivo que valoriza as diferenças e busca atender as necessidades de todos os estudantes surdos isso significa que o currículo deve contemplar práticas pedagógicas.

Águia 8: O currículo é um documento de grande importância para a garantia da inclusão do estudante surdo no ambiente escolar.

Na situação, ao observar as respostas dadas pelos docentes sobre a importância do currículo para a inclusão de estudantes surdos, as respostas emergem como um consenso entre os docentes, evidenciando a necessidade de um documento que guie e assegure a aprendizagem desses estudantes. Sendo assim, as respostas demonstram uma compreensão clara de que o currículo vai além de um simples conjunto de conteúdo. Além disso, o currículo é visto como um instrumento fundamental para garantir os direitos educacionais dos estudantes surdos, promovendo a inclusão e assegurando que eles tenham acesso a um ensino de qualidade.

Ademais, um dos pontos mais destacados na fala dos docentes é a necessidade de adaptação e flexibilidade do currículo. Com isso, eles reconhecem que as necessidades dos estudantes surdos são diversas e que o currículo deve ser constantemente revisado para atender a essas especificidades. Além do mais, o Águia 7 menciona a BNCC, sendo a lei que começou a vigorar no ano de 2019, introduzida no Ensino Infantil e Ensino Fundamental, já no Ensino Médio somente em 2020. Nesse sentido, o docente menciona a lei como um marco importante, pois propõe um currículo que valoriza as diferenças e busca atender a todos os estudantes independentes de suas diferenças. Além disso, as respostas evidenciam a importância do currículo na formação da identidade dos estudantes surdos. Dessa forma, ao contemplar a cultura surda, o currículo contribui para o desenvolvimento da autoestima e do senso de pertencimento desses estudantes.

Nesse cenário, as respostas dos docentes apontam para os seguintes aspectos: o currículo como instrumento legal que regulamenta as leis que garantem a inclusão dos surdos, e este por

sua vez encontram-se os principais instrumentos de aplicação; o currículo como guia pedagógico tem a função de orientar o trabalho dos docentes, determinando os caminhos a serem percorridos para garantir o aprendizado de todos os estudantes; a necessidade de adaptação e flexibilidade, pois o currículo deve ser capaz de se adaptar às diversas necessidades dos estudantes surdos; a importância da cultura surda, neste quesito o currículo deve valorizar a cultura surda e contribuir para a formação da identidade dos estudantes. Ademais, para Reis (2016) o currículo é um elemento essencial para a construção de uma escola inclusiva, onde todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver em um ambiente para todos.

Com base na análise, Águia 5 apresenta uma confusão ao afirmar que “É um resumo da vida profissional do indivíduo que serve para análise da formação e experiência do indivíduo, e na educação é um documento normativo que organiza o projeto pedagógico da escola, orientando o trabalho dos docentes e determinando o caminho que cada aluno percorre”, a resposta diverge das demais. Pois, é importante ressaltar que o currículo escolar é um documento normativo que orienta o trabalho pedagógico.

Nesse contexto, Vitaliano e Dall'Acqua (2012) e Reis (2016) destacam que para promover mudanças no processo educacional e estabelecer um currículo unificado que atenda a todos, é essencial considerar a formação dos docentes como uma política. Isso se deve ao fato de que, para obter um currículo flexível, é imprescindível realizar reformas nas políticas de formação dos docentes. Com isso em mente, observa-se que ao analisar as orientações curriculares dos programas de graduação, é possível identificar diretrizes adequadas para a estruturação do currículo. Sendo assim, essas orientações incluem a capacitação de docentes para lidar com a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Contudo, o verdadeiro obstáculo está na exigência de que os docentes que integram o corpo docente desses cursos de licenciatura tenham uma compreensão profunda da complexidade inerente ao processo de inclusão. Desse modo, isso requer uma reflexão mais profunda em conjunto com a compreensão das leis e políticas inclusivas já existentes.

Por conseguinte, é válido mencionar a importância da linguagem usada ao longo das respostas, pois, a forma como as respostas foram colocadas é fundamental para a compreensão da análise. Sendo assim, foi observado que os docentes fizeram uso de uma linguagem clara e objetiva, pois é importante utilizar uma linguagem clara e objetiva, evitando termos técnicos que possam dificultar a compreensão. Com base nessa análise, pode-se concluir que a inclusão de estudantes surdos é um processo complexo que exige a colaboração de todos os envolvidos.

Conjuntamente, foi perguntado para os docentes sobre a importância dos “Documentos oficiais como a Constituição Federal/88 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96”, veja as respostas:

Águia 1: Os documentos citados acima são de suma importância, tanto na educação, quanto, no meio social. Pois, é por meio desses documentos é que pode ser garantido o direito a educação para todos os estudantes brasileiros.

Águia 2: São documentos fundamentais para a organização do estado e do sistema educacional brasileiro. São essenciais para garantir uma educação pública de qualidade no Brasil.

Águia 3: Todos esses documentos citados no item B dão garantia ao direito a educação e do dever de educar sendo ambas combatentes a discriminação e preconceito contra pessoas especiais, ou seja, diferentes.

Águia 4: É essencial para implementar os princípios constitucionais na prática educacional com alguns pontos muito importantes. Como frisa o artigo 3º, artigo 4º e artigo 58 a 60.

Águia 5: São os dois principais documentos que regulamentam e asseguram o direito a educação.

Águia 6: São documento de extrema importância visando a organização do sistema educacional brasileira. Sendo essencial para garantir uma educação pública de qualidade.

Águia 7: A LDB reforça a necessidade de um currículo que atenda a diversidade dos alunos, incentivando a adaptação curricular para que os estudantes surdos possam aprender de forma igual.

Águia 8: A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, são dois documentos oficiais que regem a educação no Brasil.

Partindo do princípio que norteiam esta pesquisa, que é de visualizar a concepção destes docentes sobre a importância da CF e LDBEN, as respostas apresentadas pelos docentes demonstram um bom entendimento da relevância destes documentos para a educação inclusiva brasileira. Sendo assim, foi percebido que a maioria das respostas converge para a ideia de que esses documentos são fundamentais para garantir o direito à educação para todos, além de atender a necessidade de organizar o sistema educacional e promover uma educação de qualidade que contemple a todos independentes de suas diferenças, como bem argumenta a CF de 1988 em seu artigo 208.

No entanto, algumas respostas poderiam ser mais aprofundadas, como por exemplo, a resposta do Águia 4 cita artigos específicos da Constituição, demonstrando um conhecimento mais detalhado, mas poderia explorar mais as implicações desses artigos para a prática educativa. Por outro lado, o Águia 7, por sua vez, aborda um aspecto importante da LDB, que é a adaptação curricular para estudantes com necessidades especiais, mas poderia ampliar a discussão para outras formas de diversidade.

Nesse quadro, as respostas dos docentes demonstram um bom entendimento da importância dos documentos, mas poderiam ser enriquecidas com uma análise mais crítica e aprofundada, explorando os desafios e as possibilidades da implementação desses princípios na

prática educativa. Por conseguinte, foi pedido aos docentes que apresentassem suas concepções sobre a importância da “Lei e Decreto (Lei da Libras 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Libras como uma língua oficial no Brasil”, conforme se apresenta abaixo:

Águia 1: Os dois documentos têm a função de traçar diretrizes que regem as políticas de inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar e como deve ocorrer esse processo dentro da normativa brasileira.

Águia 2: A lei e o decreto têm um papel crucial na promoção dos direitos das pessoas surdas e na valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), promovendo a inclusão, a acessibilidade e o respeito à cultura surda contribuindo para a sociedade mais justa e inclusiva.

Águia 3: Tanto a lei como o decreto são de grande relevância no processo de aprendizagem para as crianças que são portadoras de necessidades especiais.

Águia 4: Lei conhecida como os principais marcos legais que reconhecem e regulamentam no Brasil. São fundamentais a Libras para garantir os direitos das pessoas surdas a comunicação e a educação em sua língua natural.

Águia 5: A lei reconhece a Libras como um meio legal de comunicação e expressão no país. E o decreto assegura o direito a comunicação, educação e informação das pessoas surdas.

Águia 6: A lei e decreto tem papel fundamental na promoção dos direitos das pessoas surdas e na valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Águia 7: A regularização da Libras e a obrigatoriedade sua inclusão no currículo de formação de professores é essencial para garantir que o currículo escolar seja acessível para o estudante surdo.

Águia 8: A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um meio legal de comunicação e expressão no Brasil. Além disso, o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamentou a lei nº 10.436/02.

Nessa conjuntura, a análise das respostas dos docentes sobre a importância da lei da Libras e do decreto que regulamenta a educação de surdos no Brasil revela um entendimento comum sobre a importância dessas normativas para a promoção da inclusão e da acessibilidade. Com isso, a partir das respostas, pode-se observar a unanimidade na percepção de que tanto a Lei 10.436 de 2002, que autoriza a Libras como meio legal de comunicação, quanto o Decreto 5.626 de 2005, que a regulamentação, são essenciais para garantir os direitos das pessoas surdas.

Paralelamente a isso, Águia 1, destaca que os documentos funcionam como diretrizes que orientam a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar, estabelecendo processos claros no âmbito da normativa brasileira. Por outro lado, o Águia 2, enfoca a importância dessas leis na promoção dos direitos dos surdos e no reconhecimento da cultura surda, ressaltando a importância de se criar uma sociedade mais justa e inclusiva. De um modo semelhante, o Águia 6, também enfatiza o papel fundamental da Lei e do Decreto na valorização da Libras e no fortalecimento dos direitos das pessoas surdas. Por sua vez, o Águia 3, reforça a relevância desses instrumentos legais para o processo de aprendizagem dos estudantes surdos a partir de uma perspectiva inclusiva.

Nessa ocasião, observou-se alguns pontos em comum nas respostas que são: primeiro o reconhecimento da Libras como língua natural do surdo brasileiro, pois todas as respostas destacam a importância do reconhecimento legal da Libras como meio de comunicação e expressão do surdo; o segundo é o direito à educação por meio da Libras, sendo assim, os docentes enfatizam o direito das pessoas surdas à educação em sua língua natural; o direito a uma educação inclusiva, isso se percebe por meio das respostas que apontam para a importância desses documentos na promoção da inclusão dos surdos no ambiente escolar; e por fim, a acessibilidade que segundo as respostas menciona a necessidade de garantir a acessibilidade aos surdos, tanto na comunicação quanto no currículo escolar.

Nessa perspectiva, as respostas dos docentes demonstram um avanço na compreensão da importância da Lei da Libras e do Decreto para a educação de surdos. No entanto, ainda há espaço para aprofundar a discussão sobre os desafios e as possibilidades da implementação desses documentos na prática. Portanto, é fundamental que os docentes continuem se atualizando sobre o tema e buscando formas de garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, incluindo os surdos.

6.2.3 Planejamento pedagógico inclusivo para surdos: adaptação curricular, metodologias e recursos didáticos acessíveis

A análise da trajetória do estudante-pesquisador revelou que os momentos de maior identificação com o processo educativo, tanto do ponto de vista cognitivo, como pessoal, foram aqueles em que lhe foi possibilitada uma educação de caráter bilíngue ou próxima disso Segundo Barbosa (2023). Nesse viés, outro aspecto importante discutido trata-se de que nem todos os surdos têm conhecimento da lei que garante o direito ao intérprete na sala para auxiliar na comunicação e assim possibilitar a absorção, dos conteúdos. Por outro lado, sem o acesso a uma educação inclusiva na perspectiva da equidade, algumas pessoas surdas não conseguem aprender com mais profundidade, mesmo esboçando esforço, nessa esfera, é oportuno (re)pensar as práticas educativas e o currículo, buscando respeitar e valorizar as diferenças presentes nesse espaço tão importante que é a academia.

O processo de ensino ainda precisa sofrer algumas adaptações na sala de aula para favorecer a acomodação do estudante surdo e do intérprete de Libras, atenção na forma de expor os conteúdos nos slides para não bloquear a visualização do estudante, conforme Dias (2022). Nesse pensamento, a pesquisa revelou o entendimento de que a inclusão de surdos ainda caminha a passos lentos e necessita de diferentes olhares para se tornar efetiva. Para tanto, foi

realizado o seguinte questionamento: “Como se dá a orientação que você recebe sobre a construção do plano de ensino que contemple os processos inclusivos de estudantes com surdez?”

Águia 1: Na verdade em nosso plano de ensino essa abordagem garante a inclusão de metodologias e planos de ação voltados ao ensino de Libras em nossa escola, porém na prática isso não ocorre de fato. Sendo que os surdos não conhecem a Libras, os pais dos estudantes não dizem nada, ninguém se manifesta.

Águia 2: Essas orientações ajudam a garantir que o plano de ensino seja verdadeiro inclusivo, promovendo um aprendizado significativo para todos os estudantes. A inclusão não se resume a presença física dos alunos surdos na sala de aula, mas envolve um compromisso ativo com sua participação plena e equitativa no processo educativo.

Águia 3: Em partes, pois não temos formação adequada para desenvolver um trabalho voltado a esse público. E faltam materiais pedagógicos.

Águia 4: O município paga algumas formações na área inclusiva até agora não tenho preparação em Libras.

Águia 5: Através de relatórios em relação aos alunos sendo que o certo é a contratação de interprete de Libras.

Águia 6: Essas orientações garantem a inclusão, garantindo uma aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Águia 7: O estudante com surdez geralmente se baseia em direitos educacionais, formações e recomendações especiais que visam garantir a equidade no processo de ensino e aprendizagem.

Águia 8: O atendimento inicia com o recebimento do aluno que ocorre diariamente no contra turno, em horário contrário ao das aulas na sala de aula comum. Esse trabalho deve ser realizado pelo professor instrutor de Libras.

Com base nas respostas, foi identificado a complexidade na implementação de um planejamento pedagógico inclusivo para os estudantes surdos na escola. Pois, embora haja um reconhecimento da importância da inclusão e da necessidade de adaptações curriculares, metodologias e recursos acessíveis, as respostas evidenciam diversos desafios e lacunas na prática.

Partido do pressuposto, foram identificados pontos em comum nas respostas proferidas pelos docentes, que reverberam com muito impacto na garantia de uma educação emancipatória e equitativa, são eles: a falta de formação proporcionada pelo município para o recebimento de estudantes surdos, sendo assim, a maioria dos docentes relatam não ter formação adequada para atender às necessidades específicas dos estudantes surdos, o que dificulta a implementação de um plano de ensino inclusivo; outro elemento que se torna em um entrave é a falta de recursos adequados para proporcionar a facilitação do conhecimento por meio dos estudantes, uma vez que aprendem por meio do visual espacial, com isso a falta de materiais pedagógicos em Libras, e do profissional intérpretes de Libras é um problema recorrente na escola, limitando as possibilidades de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

Seguindo a lógica discursiva, outro fator é a prática do dia a dia em sala de aula, pois mesmo com a existência de planos de ensino que preveem a inclusão, na prática, muitas vezes

as adaptações necessárias não são realizadas e podendo resultar em um grande prejuízo para estes estudantes; e por fim, um outro ponto em comum nas respostas foi o fato da inclusão do surdo nas salas comuns de aprendizagens, sem profissionais de apoio com conhecimentos adequados, torna o processo de inclusão incompleto, pois a preocupação demonstram uma visão de que a inclusão se resume à presença física do estudante surdo na sala de aula, sem considerar a necessidade de adaptações e recursos específicos.

Ao fazer uma análise mais aprofundada, procurou-se elencar as respostas de acordo com a importância elencada por cada professor. Partindo desta perspectiva foi observado que os Águias 1 e 3, reconhecem a importância da inclusão, além disso, destacam a falta de formação e recursos como os principais obstáculos para a implementação de um plano de ensino inclusivo. Por outro lado, os Águias 2 e 6, enfatizaram sobre a importância de um plano de ensino verdadeiramente inclusivo, que promova a participação plena dos estudantes surdos. No entanto, não detalham como isso pode ser realizado na prática, ou como eles tem realizado para incluírem os estudantes matriculados na instituição.

Seguindo o diálogo, o Águia 4, destaca a importância da formação continuada, mas ressalta que ainda não houve oportunidades de formação em Libras, pois o município sempre disponibiliza formação, porém nunca em Libras e isso se configura em um grande entrave, pois os estudantes continuam na sala, mas sem quase auxílio na construção de uma aprendizagem significativa. Outrossim, o Águia 5, sugere que os relatórios sobre os estudantes seriam suficientes para garantir a inclusão, o que demonstra uma visão limitada sobre as necessidades dos estudantes surdos. Enquanto que o Águia 7, menciona sobre os direitos educacionais e as recomendações especiais, mas não detalha quais são essas recomendações e como elas podem ser implementadas. E por fim, o Águia 8, menciona o atendimento individualizado para os estudantes surdos, mas não detalha como esse atendimento se articula com o trabalho do professor da sala de aula comum.

Nessa circunstância, a análise das respostas revela a necessidade de um trabalho conjunto entre diferentes atores, como gestores escolares, docentes, famílias e comunidade surda, para garantir a implementação de um plano de ensino inclusivo para estudantes surdos. Porém, é fundamental que haja investimento nas mais variadas áreas, bem como, na formação continuada, ao oferecer formação continuada aos docentes em Libras e em metodologias de ensino para estudantes surdos. Por conseguinte, a acessibilidade de recursos pedagógicos, ou seja, a secretaria deveria disponibilizar materiais pedagógicos em Libras e outros recursos acessíveis, além disso, é de fundamental importância a contratação de um instrutor e interprete

de Libras, para que ensinasse aos estudantes a sua própria língua, uma vez que os estudantes não conhecem a Libras.

Por outro lado, isso resultaria na articulação entre os profissionais; pois ao promover a articulação entre os docentes da sala de aula comum, os docentes de Libras e os demais profissionais da escola, esse fenômeno resultaria em uma educação dentro dos moldes inclusivos. Para além disso, é imprescindível que haja a participação das famílias, pois sem o envolvimento das famílias dos estudantes surdos no processo de ensino e aprendizagem, o processo torna-se inadequado, impossibilitando um processo que vise o desenvolvimento integral dos estudantes como defende a LDBEM. Em suma, a inclusão de estudantes surdos requer um compromisso com a mudança e a construção de um ambiente escolar mais justo e equitativo para todos.

6.2.4 Compreensão dos docentes sobre o trabalho colaborativo

Os resultados evidenciam que ainda há muitas dificuldades pedagógicas para a inclusão dos estudantes Surdos, sobretudo no Ensino Fundamental, e que esse fato gera desconforto nos docentes. Nesse pensamento, Santos (2019) afirma que foi constatado que os docentes desenvolvem práticas consideráveis, mesmo sem possuírem na sua formação inicial bagagem sobre o contexto inclusivo e em específico sobre a Cultura Surda, fruto de política pública incipiente. Segundo Santos (2019), ainda diante da inclusão precária dos estudantes Surdos ou com deficiência auditiva pode impactar a continuidade dos estudos, prejudicando a formação e a inclusão social. Diante do cenário, ficou entendido que ao observar a prática pedagógica adequada ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos no Ensino fundamental tem servido de estímulo para conhecer e registrar boas práticas de acessibilidade inclusiva e reforçar a crença de que um trabalho pedagógico sistematizado nos padrões inclusivos, favorece o desenvolvimento e o rendimento escolar dos estudantes Surdos.

Nessa perspectiva, a constituição em seu artigo 205, diz “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”. Frente a essa concepção, o trecho da CF, vem tratar de uma divisão de tarefas que atualmente tem sido denominado de trabalho colaborativo, pois delega funções de educação ao estado, família e sociedade. Conforme Sousa (2014), diz que todos os integrantes da escola têm a responsabilidade de participar do processo de inclusão de cada educando com ou sem deficiência, porém o professor assume um papel extremamente importante, por ser ele que tem a função de conduzir o processo de ensino aprendizagem de cada estudante.

Partindo do pressuposto, vale ressaltar a participação de cada membro que compõem a escola, esse fator servirá para a construção de uma cultura colaborativa entre todos os membros pertencente a comunidade escolar na qual pertence e esse fenômeno é essencial por implicar no envolvimento de toda a equipe escolar. Assim, cada docente assume atividades conjuntamente no que desrespeita a organização de estratégias a serem executadas no dia a dia em sala de aula. Para tanto, Capellini e Zerbato (2019) diziam que a responsabilidade de educar não pode recair apenas na responsabilidade de apenas um professor, porém é responsabilidade de todos, pois o trabalho em conjunto potencializa as ações. Sobre esse viés, fica evidente que o ensino colaborativo envolve parceria entre os docentes das salas comuns e salas de educação especial. Nesse sentido, pensar no ensino colaborativo é criar contexto de apoio para o desenvolvimento de caminhos que favoreçam as aprendizagens significativas dos aprendentes.

Partindo dessa perspectiva sobre o trabalho colaborativo, visualizou-se como essa prática tem sido pensada na escola pesquisada, e isso se deu pela seguinte indagação “Como ocorre o formato de parceria entre você e os outros docentes de estudantes surdo que vise a ação colaborativa?”

Águia 1: Esses alunos são tratados na grande maioria do tempo como “alunos normais”, os professores não orientados e pouco menos formados para tal processo educacional.

Águia 2: A parceria entre mim e os docentes deve ser baseada no respeito mútuo, na troca constante de experiências e na busca conjunta de soluções que favoreçam o aprendizado dos alunos surdos. Essa colaboração não só enriquece o ambiente, mas também fortalece o compromisso com uma educação inclusiva de qualidade.

Águia 3: Uma forma é através da secretaria de educação nos encontros pedagógicos, e por meio dos auxiliares.

Águia 4: Trabalhamos com o planejamento regular a escola e nós docentes não temos uma preparação para com os surdos.

Águia 5: Através de atividades específicas para melhor desenvolvimento especial.

Águia 6: A parceria entre nós docentes baseia-se no respeito mútuo, na troca de experiência e buscando solução.

Águia 7: Planejamento colaborativo, reuniões com coordenação e equipe multiprofissional de forma continuada e conjunta.

Águia 8: Aprender e usar a Libras, atentar para o aluno surdo a partir do planejamento das aulas, programando ações etc.

Em vista das respostas, a pergunta “Como ocorre o formato de parceria entre você e os outros docentes de estudantes surdos que vise a ação colaborativa?”, tem como objetivo compreender as dinâmicas de trabalho em equipe e os desafios enfrentados pelos docentes ao lidar com a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar comum de aprendizagem. Nesse cenário, as respostas apresentadas pelos docentes revelam um cenário complexo, com tanto avanços quanto desafios a serem superados, como se ver em seguida.

Partindo deste princípio, as respostas analisadas demonstram uma variedade de perspectivas sobre o trabalho colaborativo entre os docentes. E isso se efetiva, ao passo que alguns docentes destacam em seus discursos a importância do respeito mútuo, da troca de experiências e do planejamento conjunto, enquanto outras apontam a falta de preparo e a necessidade de maior apoio da escola. Paralelamente a isso, Zoboroski *et al.* (2017) afirmam que em colaboração, os educadores precisam planejar e implementar ajustes no currículo para apoiar o aprendizado dos estudantes e assegurar a progressão de sua educação.

Para melhor compreender a situação, vale destacar o pensamento apontado, a começar pelos Águias 1 e 4, quando chamam a atenção para a falta de preparo dos docentes para atender as necessidades dos estudantes surdos, o que pode comprometer a qualidade do ensino e a inclusão. Nessa situação, vale lembrar o que Lacerda (2007) aponta que se o surdo não compartilha da sua língua natural com os colegas e professores, esse estudante encontra-se em nível de desigualdade, pois ele não terá aquisição do conhecimento ensinado.

Levando em conta as respostas, os Águias 2, 6 e 7 enfatizam a importância do respeito mútuo, da troca de experiências e do planejamento colaborativo como elementos fundamentais para uma educação inclusiva de qualidade. Por outro lado, os Águias 3 e 5 são mais enfáticos, pois apresentam exemplos de práticas colaborativas, como os encontros pedagógicos e as atividades específicas, mas não detalham como essas ações são implementadas ou seus resultados. E por fim, o Águia 8, destaca a necessidade de aprender Libras e adaptar o planejamento das aulas para atender às necessidades dos estudantes surdos.

Conforme o exposto, a análise das respostas revela que a colaboração entre os docentes é fundamental para garantir a inclusão dos estudantes surdos. No entanto, ainda há muitos desafios a serem superados, como a falta de preparo dos docentes, a necessidade de mais recursos e a importância de um planejamento colaborativo mais efetivo. Nessa perspectiva, Zoboroski (2017) acentua que a colaboração na gestão da sala de aula é um objetivo a ser alcançado, exigindo novas formas de trabalho entre os professores, que devem refletir e agir para melhorar a prática pedagógica para todos os estudantes.

Do mesmo modo, para fortalecer o trabalho colaborativo e promover a inclusão dos estudantes surdos Conforme Capellini e Zerbato (2019) sugerem apontar alguns elementos de suma importância, são eles: a formação continuada, essa por sua vez, visa oferecer aos docentes formação específica sobre surdez, Libras e metodologias inclusivas. Igualmente, a existência do planejamento colaborativo, que tem a função de estimular a criação de espaços para que os docentes possam discutir e planejar suas aulas de forma conjunta, considerando as necessidades dos estudantes surdos. Bem como, a acessibilidade dos recursos pedagógicos, pois com isso,

que tem como foco disponibilizar materiais didáticos e recursos tecnológicos adequados para o ensino de estudantes surdos. De maneira idêntica, o apoio da gestão escolar, no que desrespeita a garantir a parceria entre a comunidade escolar, onde todos estejam comprometidos com a inclusão e ofereçam o suporte necessário ao processo ensino aprendizagem desse público-alvo.

Nessa perspectiva, como afirma Damásio (2007), a inclusão de estudantes surdos é um processo contínuo que exige o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar, desde o agente da portaria ao mais elevado cargo, pois só assim, quando todos reconhecerem suas funcionalidades. Com isso, ao promover a colaboração entre os docentes e oferecer o suporte necessário, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais justo e equitativo para todos os estudantes.

Por conseguinte, foi questionado aos docentes sobre “Quais profissionais de apoio à escola dispõem para garantir a inclusão de estudantes surdos no ambiente regular de ensino?”, veja o que os docentes responderam:

Águia 1: Em toda a rede ensino os profissionais de apoio são as acompanhantes, porém as contratadas na escola não sabem Libras.

Águia 2: Assistente social e outros, a atuação conjunta desses profissionais é fundamental para criar um ambiente escolar inclusivo onde os estudantes surdos possam aprender e se desenvolver plenamente.

Águia 3: Diretor, professor e auxiliares da turma.

Águia 4: O auxiliar.

Águia 5: Somente o professor auxiliar os demais desconheço.

Águia 6: Assistente social e os funcionários da escola.

Águia 7: Na minha escola temos profissionais de apoio.

Águia 8: Para garantir a inclusão de estudantes surdos no ensino regular, são necessários profissionais de apoio escolar como interprete de Libras e o TILS, além de professores capacitados.

Ao analisar as respostas dos docentes sobre os profissionais de apoio para estudantes surdos, percebe-se uma variedade de figuras envolvidas no processo de inclusão, cada qual com suas especificidades e desafios. Sendo assim, os profissionais citados vão desde os assistentes sociais, diretores, docentes e auxiliares de turma são alguns dos profissionais mencionados. No entanto, a qualificação e a atuação desses profissionais variam significativamente e a falta de domínio da Libras por parte de muitos acompanhantes, por exemplo, limita a comunicação e a interação com os estudantes surdos.

Se bem que, a importância da atuação conjunta de diferentes profissionais é evidente como bem ressalta Pletsh (2014), ao afirmar que a colaboração entre docentes, intérpretes de Libras, assistentes sociais e outros agentes, seja de fundamental relevância para garantir um atendimento integral aos estudantes surdos. No entanto, a demanda por profissionais especializados, como intérpretes de Libras e TILS, ainda é grande e muitas escolas enfrentam

dificuldades para atender a essa necessidade. Portanto, isso seja um dos maiores problemas enfrentados pela instituição de ensino lócus da pesquisa.

Certamente, com afirma Pletsh (2014), para garantir a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar de aprendizagem, é imperioso investir em formação continuada dos profissionais, promover a atuação em equipe, oferecer recursos pedagógicos adequados e adaptar o ambiente escolar. Além disso, a contratação de intérpretes de Libras e TILS é fundamental para garantir a acessibilidade à comunicação e à informação. Bem como, a parceria com as famílias também é essencial para o sucesso do processo de inclusão.

6.2.5 Abordagem pedagógica e acessibilidade do conteúdo: estratégias didáticas inclusivas e mediação em Libras

Nessa linha de perspectiva, Silva (2022) ao propor a pedagogia visual como estratégia central para a construção de um processo educacional inclusivo e significativo para estudantes surdos no ensino regular. Pois, ao priorizar a comunicação visual, a autora expande o repertório de recursos didáticos para a educação de surdos, reconhecendo a linguagem visual como elemento essencial para a aprendizagem significativa desses estudantes. Ademais, Silva (2022) faz a análise da relação entre a pedagogia visual e outras abordagens pedagógicas, como o ensino bilíngue e a educação inclusiva, só assim, surgirá uma visão mais abrangente e integrada das estratégias que podem ser utilizadas para promover a inclusão plena e o sucesso educacional dos estudantes surdos, assegurando que a aprendizagem seja não apenas acessível, mas também profundamente significativa e transformadora.

Para argumentar sobre o modelo de educação que se tem hoje, vale lembrar que ao longo dos tempos, têm ocorrido diversas mudanças no que desrespeita as discussões no âmbito da educação inclusiva, como apontado por Kilpatrick e Wolbers (2020). Logo, essas mudanças têm sido incentivadas pelas preocupações compartilhadas por familiares e profissionais da área, que reconhecem o potencial de desenvolvimento de aprendizagem mesmo em indivíduos com deficiência. Eles defendem que esse potencial deve ser estimulado por meio de práticas educacionais coerentes e eficazes. Com isso, em se tratar da inclusão de surdos, é imperioso que os responsáveis por conduzir esse processo precisam compreender que o surdo aprende como qualquer outro sujeito, porém as estratégias, recursos e metodologias devem ser compatível com a sua modalidade de aprendizagem que é visual-espacial, como bem ressalta Damásio (2007).

No que se refere as formas diferentes de aprender dos estudantes surdos, Carpenter et al. (2020), afirmam que algumas pesquisas mostram haver diferença de aprender entre deficiente auditivos/surdos e ouvintes, e essas diferenças impactam a vida de cada aprendente por meio tanto das experiências vividas quanto pelo ambiente de aprendizagem no qual estão inseridos. Para tanto, como o docente aborda o conteúdo ensinado faz toda a diferença no processo de inclusão de estudantes com surdez. Damásio (2007) coloca que as abordagens dos conteúdos devem ser conduzidas por meio da modalidade visual/espacial, haja vista que o surdo aprende no campo imagético.

Tendo como norte os discursos dos autores, idealizou-se entender “Como ocorre a abordagem dos conteúdos desenvolvidos em Sala de Aula?”, os docentes responderam das seguintes formas:

Águia 1: Como foi mencionado aqui, não existe um trabalho específico para os alunos surdos. Concluindo o trabalho é igual para todos não existe flexibilização do currículo.

Águia 2: A abordagem dos conteúdos deve ser flexível e centrada no aluno, garantindo que as estratégias utilizadas sejam adequadas ao estilo de aprendizagem dos estudantes surdos.

Águia 3: Por meio do Livro didático, atividades xerocopiadas.

Águia 4: Atividades regulares pouco conseguimos trabalhar com atividades adequadas, pois não temos formação em Libras.

Águia 5: Atividades desenvolvidas por professor auxiliar.

Águia 6: A abordagem é flexível visando a compreensão e a aprendizagem.

Águia 7: Uso de recurso visuais.

Águia 8: Uma abordagem pedagógica baseada em uma metodologia ativa, trás grandes vantagens para alunos e profissionais, afinal cada aluno tem a sua própria forma de expressão, etc.

Diante das respostas acima, foi percebido uma diversidade de práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula para contemplar a aprendizagem de estudantes surdos. Embora algumas práticas, como a flexibilidade curricular e a utilização de recursos visuais, sejam positivas, como citou Águias 2 e 6, ainda há muito a ser feito para garantir a inclusão desses estudantes. Pois, ainda pode ser visto uma prática docente voltada para o tradicionalismo, como aula expositiva sem a presença de recursos acessíveis que potencialize a aprendizagens dos estudantes surdos como são as aulas dos Águias 1, 3 e 4. Em contrapartida o Águia 8, faz menção no uso de metodologias ativas que contemple a aprendizagens de surdos, pois cada estudante possui a sua forma individualizada de apreender. Sendo assim, quando as particularidades de cada estudante são respeitadas coexistem ganhos surpreendentes, muito embora os docentes não tenham sido mais específicos sobre qual metodologia ativa é utilizada em sua sala de aula para ensinar estudantes surdos.

Partindo das concepções apresentadas pelos docentes, convém destacar o que Lacerda et al. (2013) ao afirmarem que o docente na inclusão de estudantes surdos precisa deter

conhecimentos sobre a temática surdez e isso será adquirido com base em formação pedagógica para só então proporcionar um ensino bilíngue para os estudantes surdos. Nesse sentido, o surdo precisa ser inserido em um ambiente favorável para a aquisição das duas línguas, faz-se necessário cercá-los de pessoas que tenham domínio de ambas as línguas, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa como L2 e a Língua Brasileira de Sinais — Libras como L1.

Segundo Escudeiro *et al.* (2022) citam outro elemento também importante é o uso dos recursos necessários que auxilia no aprendizado do estudante surdo. Então, para a coerência no processo de inclusão, foi buscado, nos escritos de Damásio (2007), o quadro dos recursos adequados para o processo de ensino aprendizagem de estudantes surdos. Mural de avisos e notícias, bibliotecas da sala, painéis de gravuras e fotos sobre os temas das aulas, roteiro de planejamento, fichas de atividades e outros.

6.2.6 Avaliação do processo de ensino-aprendizagem: instrumentos, indicadores e adaptações para estudantes surdos

A pesquisa conduzida por Freitas (2022) representa um avanço substancial na análise da avaliação da aprendizagem de estudantes surdos nos anos finais do ensino fundamental, ao enfatizar a necessidade de uma abordagem inclusiva que considere as particularidades da educação de surdos. Nessa ótica, o estudo fomenta a reflexão crítica sobre as práticas avaliativas vigentes e propõe instrumentos de avaliação mais adequados às necessidades desses estudantes. Contudo, para um aprofundamento da compreensão sobre a avaliação na perspectiva dos estudantes surdos, seria proveitoso que ocorra mudanças nas percepções sobre o processo avaliativo, explorando suas experiências, desafios e sugestões. Ademais, a participação ativa dos estudantes surdos na elaboração de instrumentos avaliativos poderia promover uma avaliação mais justa e equitativa, que valorize suas capacidades e conhecimentos, além de fortalecer seu protagonismo no processo de aprendizagem.

Para se falar em avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos, precisa-se partir do princípio de uma educação bilíngue. Pois, a educação bilíngue é fundamental para garantir que estudantes surdos tenham acesso pleno ao aprendizado e à comunicação. Para tanto, é preciso entender que a L1 para o surdo é a Libras, já L2 para o surdo é a língua portuguesa na modalidade escrita. Para maiores esclarecimentos, em 3 de agosto de 2021, a sanção da lei nº 14.191 marcou um avanço significativo nesse campo, ao assegurar a oferta de educação bilíngue desde a educação infantil.

Além disso, a Lei incentiva a produção de materiais didáticos bilíngues e a formação de docentes, garantindo que a Libras seja ensinada como primeira língua e o português como segunda para estudantes surdos. Sendo assim, essa abordagem não só valoriza a cultura surda, mas também promove um ambiente educacional inclusivo e acessível. Por outro lado, essa adaptação não é apenas uma obrigação legal, mas um compromisso ético com a diversidade e a inclusão no ensino.

Nessa perspectiva, partindo dessa conquista desempenhada pelo advento da lei, fica claro que a avaliação do surdo deve ser acessada por meio da sua língua, porém caso não tenha os meios que facilitem a tradução da língua portuguesa para a Libras, a avaliação deve ocorrer apenas na modalidade escrita da língua portuguesa.

Conforme diz Araújo e Oliveira (2020), a avaliação da aprendizagem, seguindo o pensamento ideal deve ser realizado na sua língua, pois assim se respeita a língua natural do estudante surdo, permitindo uma expressão mais autêntica e compreensível de seus conhecimentos. Por outro lado, quando não há recursos para avaliações em Libras, a alternativa de utilizar a Língua Portuguesa escrita deve ser cuidadosamente estruturada. Além disso, as avaliações devem ser objetivas e incluir elementos visuais que ajudem a conectar o texto ao contexto, facilitando a compreensão.

A partir das concepções dos teóricos, perguntou-se as docentes “quais são as estratégias de avaliação usadas por você para avaliar o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes surdos?”, os docentes responderam da seguinte maneira:

Águia 1: Mesmo sabendo da necessidade desse aluno, posso afirmar fazem “vista grossa”. O motivo é que não disponibilizamos de equipamentos para uso no processo educacional desses alunos, sou orientado a fazer uma avaliação igual para todos.

Águia 2: As estratégias de avaliação devem ser inclusivas e respeitar as particularidades dos estudantes surdos, promovendo um ambiente onde eles se sintam à vontade para demonstrar seus conhecimentos e habilidades.

Águia 3: Prova escrita e comunicação visual.

Águia 4: Atividades em grupo e apoio do auxiliar da turma.

Águia 5: Relatório do professor auxiliar.

Águia 6: As estratégias de avaliação são inclusivas, visando as particularidades do aluno.

Águia 7: A auxiliar de surdos deve fazer observação direta e atividade adequadas com conteúdos visuais com imagens e atividade práticas.

Águia 8: As estratégias foram descritas como: ação conjunta do tradutor, interprete de Libras (TILS), texto didático momento de acolhimento, com acompanhamento com identificações de necessidades especiais.

Diante do questionamento, os docentes responderam como cada um realiza o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos, as estratégias divergem muito entre cada profissional, pois alguns dizem que são orientados a fazerem a mesma avaliação que os outros como bem frisou Águia 1 e 3, e isso não configura em um agravante, mas o fato é que deve ser

traduzida para a Libras, o problema é que a escola não disponibiliza de interpretes de libras. Por outro lado, alguns docentes afirmam que realizam por meio de atividades em grupo e relatórios produzidos pelas auxiliares da turma, como enfatiza Águia 4, 5 e 7.

Por último, foram dadas respostas de forma genérica, pois afirmam que a avaliação deve ser inclusiva, deve-se recorrer a parceria de tradutor e interprete, porém, a escola não dispõe de tais profissionais, como foi percebido na fala dos Águia 2 e 8, o que pode ser percebido que são essas as concepções ideais para que a avaliação do estudante surdo ocorra de maneira coesa.

Diante do que, os teóricos disseram sobre o ideal para o processo de avaliação do estudante surdo, soma-se a isso uma diretriz criada pelo MEC e citada por Araújo e Oliveira (2020), ao analisar as avaliações, o professor deve considerar as produções do próprio aluno surdo como referência para medir seu progresso. Pois, isso significa que o docente deve observar a evolução do estudante em relação a suas produções anteriores, valorizando o seu processo de aprendizagem e respeitando suas particularidades, como assinala Araújo e Oliveira (2020). Conquanto, essa abordagem não só promove uma avaliação mais justa, mas também incentiva o desenvolvimento da autonomia e da autoestima do estudante surdo, ao reconhecer suas habilidades e conquistas em sua língua e contexto. Assim, garantir-se-á que a avaliação seja não apenas um instrumento de verificação, mas também um meio de apoio e valorização do aprendizado do estudante.

6.2.7 Interação e comunicação no ambiente escolar: promovendo o bilinguismo e a interculturalidade entre surdos e ouvintes

No cenário educacional analisado, foi identificado uma barreira que se encontra no campo comunicacional e informacional, pois, mesmo os documentos apresentando como deve ser ofertada a educação de estudantes surdos, foram percebidas ainda umas inadequações no que tange uma educação equitativa. Para tanto, essas barreiras, configuram-se no que tange à falta de intérpretes e materiais acessíveis, dificultam a plena participação de estudantes com surdez. Sendo assim, no âmbito do DUA, isso se relaciona diretamente com o princípio de oferecer múltiplas formas de representação. Para tanto, superar essas barreiras é de suma importância garantir que a informação seja apresentada de forma acessível, utilizando tecnologias e formatos diversificados. Nessa ótica, isso não apenas facilita a comunicação, mas também permite que os estudantes surdos expressem seu aprendizado de maneiras variadas, promovendo um ambiente inclusivo e engajador.

Segundo Böck, Gesser e Nuernberg (2020), a identificação de barreiras no processo de aprendizagem é um passo essencial para garantir a eficácia do ensino e a inclusão de todos os estudantes. Sendo assim, ao mapear essas barreiras, é possível tomar medidas para minimizá-las e criar um ambiente de aprendizagem mais acessível e eficiente. Além disso, outras barreiras podem surgir decorrentes da barreira de comunicação e informação, que podem ser localizadas em diversas áreas do processo de aprendizagem, com relação ao planejamento, atividades, estratégias e recursos metodológicos, bem como, as barreiras no Planejamento — Ausência de Personalização, sendo assim, planejar aulas de formação acadêmica sem considerar as diferenças individuais dos estudantes (como estilos de aprendizagem, níveis de conhecimento prévio ou necessidades específicas) pode criar obstáculos para o aprendizado eficaz.

Para compreender esse cenário a partir das concepções dos docentes foi perguntado “Como se dar a interação entre professor/estudante surdo, estudantes surdos/estudantes ouvinte?”, e os sujeitos responderam das seguintes maneiras:

Águia 1: Uma interação normal, onde as vezes busco entender esse aluno através de um diálogo informal, procurando compreender sua língua a base de gestos e sinais, já que não conheço a Libras.

Águia 2: Fomentar a interação entre alunos surdos e ouvintes é um processo contínuo que requer sensibilidade e adaptações por partes do professor e dos próprios alunos.

Águia 3: De formação de sinais e por gestos.

Águia 4: As vezes temos um pouco de dificuldades para nos expressamos com eles. Já com os alunos eles tem mais interação.

Águia 5: Por meio de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, porém contribuimos como é possível para a interação dos mesmos

Águia 6: A integração entre os alunos surdos e ouvinte é um processo contínuo que é a sensibilidade é fundamental na adaptação por parte do docente.

Águia 7: A interação entre o professor, os estudantes surdos e os estudantes ouvintes é essencial para criar um ambiente inclusivo e colaborativo, para promover essa interação de forma eficaz.

Águia 8: A interação entre um professor, estudante surdos e ouvintes pode ser facilitada por meio de algumas estratégias com comunicar-se com o estudante surdos.

Face ao exposto, a análise das respostas dadas à pergunta “Como se dá a interação entre professor/estudante surdo, estudantes surdos/estudantes ouvintes?”, revela uma diversidade de abordagens e percepções sobre a interação no contexto educacional, evidenciando tantos desafios quanto estratégias para promover a inclusão e a comunicação entre os diferentes grupos. Sendo assim, partindo das concepções apresentadas é importante fazer menção aos desafios na comunicação enfrentados pelos surdos no seu processo de inclusão.

Considerando o que foi dito, algumas respostas destacam a dificuldade enfrentada por docentes que não dominam a Libras. Por exemplo, a resposta do Águia 1 que faz menção a tentativa de usar gestos e sinais informativos para se comunicar, o que reflete uma limitação na fluência da comunicação com os estudantes surdos. Seguindo o exposto, Águia 4 também

comenta sobre as dificuldades de expressão, embora observe que os próprios estudantes surdos têm mais facilidade de interação entre si, revelando assim um grande problema que pode tornar o processo educacional desajustado. Com base no cenário visualizado, esse ponto indica uma barreira significativa para a inclusão efetiva entre estudantes surdos e ouvintes, caso o professor não tenha treinamento adequado em Libras para mediar o processo ensino aprendizagem de maneira coeso e equitativo, como afirma Damásio (2007).

Em síntese, a análise crítica das respostas revela a complexidade da questão da interação entre surdos e ouvintes. Sendo assim, é fundamental que os docentes estejam preparados para lidar com essa diversidade, buscando constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas. Portanto, somente quando os responsáveis tiverem seus papéis afinados com o princípio funcional para o qual foram chamados, poderão entender que a inclusão é um processo contínuo que exige o comprometimento de todos os envolvidos, desde os docentes até os gestores escolares.

6.2.8 Políticas públicas municipais de formação inicial e continuada para docentes na perspectiva da educação bilíngue para surdos

O Plano Municipal de Educação — PME, do Município de Matias Olímpio—PI, configura-se em um documento que traz em seu arcabouço, as diretrizes para a formulação de políticas de educação inclusiva. Sendo assim, cabe ao município em consonância com as instituições educacionais, que a partir da meta 4, crie as condições necessárias para que a educação, aplique-se a todos de maneira acessível e inclusiva.

O PME, na meta de nº 4, em consonância com o PNE, diz:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Matias Olímpio, 2014, p. 5).

Considerando o que foi dito, o trecho apresentado da Meta 4 do PME, em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE, demonstra um compromisso com a educação inclusiva. Pois, ao estabelecer como objetivo a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, o PME alinha-se às diretrizes nacionais e reforça o direito de todos à educação. Ampliando o discurso, o documento propor-se estabelecer o

direito à educação sob o prisma da inclusão, ao passo que visa universalizar a educação para todos em um mesmo ambiente de ensino. Em consonância com os demais documentos oficiais, que garante preferencialmente no espaço escolar, que os estudantes com deficiência tenham o direito a aprendizagem, e para isso, ter como garantia o acesso e a permanência nos ambientes escolares, visando a aprendizagem significativa das diferenças.

Partindo da concepção do PME municipal, que está na condição de orientar as políticas municipais de inclusão de estudantes com deficiências no ambiente escolar de ensino. Conforme o exposto, procurou-se entender como essas políticas estavam sendo postas em práticas, para isso, foi levantado o seguinte questionamento: “quais são as políticas de formação que o município disponibiliza para os docentes que atuam em salas de aulas que conta com a matrícula de estudantes surdos?”

Águia 1: Nenhuma. Para o município esses alunos só servem para arrecadar verbas.

Águia 2: Essas políticas visam capacitar os docentes para que possam criar um ambiente educativo mais inclusivos, respeitando as particularidades dos estudantes surdos. A formação continua é essencial para garantir que os educandos estejam sempre atualizados sobre as melhores práticas e metodologias para atender essa população.

Águia 3: Não tenho conhecimento, ou seja, o município disponibiliza de professores auxiliares para alunos surdos ou outra deficiência, CRAS e profissionais na área da saúde e psicologia.

Águia 4: Até o momento só formação na área de dificuldade de aprendizagem e inclusão mais nada voltado para o público surdo.

Águia 5: Desconheço, porém o certo tinha que ser em primeira mão um interprete de Libras. Existem formação continuada sobre educação inclusiva no geral ao público surdo não.

Águia 6: Essa política de formação visa capacitar os docentes para criar um ambiente inclusivo, respeitando as particularidades do estudante.

Águia 7: As políticas de formação para docentes que atuam com estudantes surdos podem variar de município para município, mas algumas práticas comuns geralmente são disponibilizadas para apoiar a capacitação dos professores em escolas inclusivas.

Águia 8: Algumas propostas para ensinar alunos surdos em contextos inclusivos, são: aprender e usar a Libras; atentar para a presença de alunos surdos a partir do planejamento das aulas; pesquisar sobre a cultura surda e como aprendem; e utilizar estratégias e recursos pedagógicos diferenciados.

Em vista do que se mostrou, a análise das respostas apresentadas pelos docentes sobre políticas de formação de docentes para estudantes surdos, existentes no município, revela um cenário complexo e multifacetado. Nesse viés, embora haja um consenso sobre a importância da formação continuada para atender às necessidades específicas desses estudantes, as respostas demonstram uma diversidade de perspectivas e conhecimentos sobre o tema. Diante do cenário discursivo, sobre a negativa ou desconhecimento sobre a oferta de formação, a situação vem se assemelhar com a fala de Quadros (2007), ao afirmar que as políticas educacionais brasileiras ainda apontam para políticas de integração preocupando-se somente em inserir os estudantes no cenário escolar, sem antes uma construção de políticas alinhadas ao viés inclusivo.

Nesse contexto, um ponto em comum entre as respostas é o reconhecimento da necessidade de criar ambientes educativos mais inclusivos, no entanto, o nível de aprofundamento desse entendimento varia significativamente entre os participantes. Enquanto algumas águias demonstram um conhecimento mais aprofundado sobre as políticas de formação e as especificidades da educação de surdos, outras apresentam uma visão mais geral e superficial. Assim sendo, é imperioso que esses docentes entendam que o primeiro passo a ser dado deve ser a apropriação do conhecimento ou a construção do projeto político pedagógico, como ratifica Heredero (2010), como principal cenário da criação de uma escola inclusiva e para todos.

Para tanto, deve-se ressaltar a importância da Língua Brasileira de Sinais - Libras também é um ponto destacado em diversas respostas. Pois, a lei já existe a mais de duas décadas, e com isso, a Libras passou a ser reconhecida como ferramenta fundamental para a comunicação e o ensino de estudantes surdos, e seu aprendizado pelos docentes é considerado essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem eficaz.

No entanto, as respostas ainda revelam desafios e lacunas na implementação da educação inclusiva para surdos, bem como, a falta de conhecimento sobre as políticas de educação inclusiva e a importância da formação docente, evidenciada pela resposta da Águia 1, ao afirmar não existir nenhuma. Face ao diálogo, para o município, esses estudantes só servem para arrecadar “verbas”, é um problema que precisa ser superado. Além disso, a diversidade de práticas identificadas nas respostas reflete a falta de um padrão nacional para a formação de docentes que atuam com surdos, dificultando a garantia da qualidade da educação oferecida a esses estudantes. Diante do quadro discursivo, Quadros (2007) argumenta que a inclusão escolar de surdos deve ser construída em parceria com os movimentos surdos, que lutam por escolas públicas de qualidade, com ensino em língua de sinais e docentes bilíngues e surdos.

7 DESENVOLVIMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL

A elaboração desse recurso é resultado de uma pesquisa de campo, desenvolvida no Mestrado profissional em rede — PROFEI pela Universidade Estadual do Maranhão — UEMA, cujo lócus da pesquisa se deu em uma escola municipal na Cidade de Matias Olímpio—PI. Sendo assim, visa propor um caderno pedagógico, em formato de cartilha, com possibilidade de proposta pedagógica formativa na perspectiva de uma educação inclusiva de estudantes surdos no ambiente escolar.

Indubitavelmente, a elaboração deste caderno pedagógico tem como prioridade orientar o processo formativo de docentes que atuam no processo de inclusão de estudantes surdos no ensino fundamental, anos finais. Considerando a importância do princípio de inclusão divulgado pelos documentos oficiais, é possível discernir que uma das principais barreiras na educação de surdos é a barreira linguística. Com isso, pretende-se oferecer um direcionamento a partir do que é entendido sobre o processo ensino aprendizagem de estudantes surdos, conforme Damásio (2007), o processo educacional do surdo tem que assumir um caráter bilíngue.

A inclusão de estudantes surdos na educação é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e a plena participação desses estudantes na sociedade. Sendo assim, não só promove o desenvolvimento acadêmico, mas também favorece o crescimento pessoal e social dos estudantes, permitindo-lhes construir sua identidade, autonomia e autoestima. Além disso, a convivência em um ambiente inclusivo sensibiliza e educa toda a comunidade escolar sobre a importância da diversidade e do respeito às diferenças, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desse modo, analisa-se a necessidade de formação continuada que contemple o processo de inclusão de estudantes surdos de maneira eficaz. Para tanto, espera-se que, com a formação adequada, os docentes adquiram habilidades e conhecimentos essenciais para atender de maneira eficaz às necessidades dos estudantes surdos. Isso inclui a proficiência em Libras, a compreensão das particularidades do desenvolvimento linguístico e cognitivo desses estudantes e a capacidade de adaptar materiais e metodologias pedagógicas para tornar o ensino mais acessível e inclusivo. Além disso, os docentes devem conseguir criar um ambiente de sala de aula que valorize a diversidade, incentive a participação de todos os estudantes e promova a inclusão social.

Logo, espera-se que este caderno pedagógico aponte direções aos docentes, mediadores da aprendizagem de estudantes surdos, a buscarem estratégias pedagógicas que favoreçam a

aprendizagem desses estudantes. Ademais, é igualmente essencial que os docentes estejam preparados para colaborar com intérpretes de Libras e outros profissionais da educação inclusiva, garantindo um atendimento educacional especializado de qualidade. Dessa forma, os docentes deverão contribuir para a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

O tipo de Recurso educacional a ser desenvolvido consiste na criação de uma cartilha, que tem como título “Libras Básico: Proposta Pedagógica para a Formação de docentes de Estudantes Surdos” visando oferecer um curso de aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais — Libras, para docentes, contendo curso básico para docentes do ensino fundamental anos finais. Sendo assim, o recurso será construído na plataforma *Canva*.

Dessa forma, o design aplicado à educação e o recurso educacional apresentado são o Design Science Research, que também é usado em pesquisas qualitativas. De acordo com Bax (2015), DSR é uma metateoria que auxilia o pesquisador a criar conhecimento teórico ao conceber artefatos, justificando a relevância desses processos para a comunidade científica. Sendo assim, objetiva-se criar uma cartilha, contendo uma formação ao nível básico, media e avançada, direcionada aos docentes lotados no 7º ano do ensino fundamental, anos finais, em uma escola no município de Matias Olímpio - PI.

O recurso educacional será materializado por meio da construção de uma cartilha contendo um curso de Libras Básico, para facilitar a formação dos educadores em Língua Brasileira de Sinais-Libras. Assim sendo, a construção da cartilha pode recorrer a diferentes plataformas e aplicativos, sendo uma das plataformas utilizadas foi o *Canva*, este recurso didático pode ser usado para armazenar conteúdo educacional, tem como foco fornecer interações estudante-professor, atividades de aprendizagem e avaliações. Para tanto, a cartilha será divulgada a partir da forma física como virtual, por meio de redes sociais, grupos de *WhatsApp*, dentre outros meios.

Os docentes efetivos e contratados da rede pública de ensino que atuam no ensino fundamental, anos finais, que constituem o público-alvo do recurso educacional em questão. A seguir, estão descritas as características do público-alvo. A média de idade dos docentes desse público-alvo é de aproximadamente 25 anos, com uma média de 55 anos. No entanto, há uma grande variedade de idades neste grupo, dependendo da política de contratação e da experiência profissional. O nível de escolaridade exigido é de, no mínimo, de graduado em Licenciatura ou em uma área específica de ensino, conforme a disciplina ministrada. Além disso, é desejável terem participado de cursos de formação contínua e especialização em educação inclusiva ou áreas afins.

Os docentes desse público-alvo têm habilidades de ensino desenvolvidas, mas podem necessitar de aperfeiçoamento em relação à inclusão de estudantes surdos. Além disso, é de suma importância considerar que este público-alvo pode apresentar uma grande variedade de experiências profissionais, acadêmicas e de contexto de trabalho. Alguns indivíduos demonstram experiência anterior em lidar com a inclusão de estudantes surdos, enquanto outros demonstram pouca experiência nessa área. Com isso, é importante reconhecer que esses docentes desempenham um papel significativo na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes. Dessa forma, o recurso educacional deve ser elaborado com base em sua experiência, desafios e necessidades específicas.

Nesse contexto dialógico, fez-se necessário criar um momento para ouvir os sujeitos sobre como se sentem diante do contexto educacional atual. Para isso, é necessário compreender o que sentem, o que ouvem, o que eles veem, o que fazem, suas dores e ganhos. Nesse sentido, diante das respostas, criou-se um mapa de empatia para uma melhor abordagem sobre a compreensão dos docentes diante do contexto educacional no qual estão inseridos como estão apresentados na imagem abaixo.

Figura 1 – Mapa de Empatia



Fonte: Imagem criada pela autora na plataforma *Canva*, 2025.

Partindo da compreensão apresentada no mapa de empatia, pode-se observar uma visão concisa e interessante da experiência dos docentes, revelando a complexidade de suas emoções, desafios e triunfos. Nessa dialógica, ele destaca a discrepância entre o ideal de uma educação personalizada e inclusiva e a realidade das salas de aula superlotadas e com recursos limitados. Dessa forma, ao mesmo tempo, o mapa de empatia também revela a resiliência e o comprometimento dos docentes, que buscam soluções conjuntas, adaptam suas práticas e encontram realização no progresso de seus estudantes. Logo, ele convida a todos a refletir sobre a importância de criar um sistema educacional que valorize o trabalho dos docentes e promova a inclusão de todos os estudantes.

A seguir, estão listados alguns direitos de aprendizagem que os docentes podem desenvolver e fortalecer mediante a aplicação deste recurso educacional, os quais são: compreensão da diversidade linguística e cultural, especialmente em relação à comunidade surda. Os estudantes surdos serão instruídos a respeitar e valorizar a singularidade dos surdos, reconhecendo a relevância da língua de sinais e da cultura surda no processo educacional.

Com a aplicação do recurso educacional, os docentes podem desenvolver competências em comunicação e expressão adequadas para uma interação eficaz com os estudantes surdos. É possível adquirir conhecimentos básicos de sinais e técnicas visuais para facilitar a comunicação e o ensino.

Oferecendo um ensino diferenciado e personalizado, os docentes podem desenvolver e adaptar materiais didáticos e estratégias de ensino para atender às necessidades específicas dos estudantes surdos. Os estudantes surdos aprenderão a implementar práticas pedagógicas inclusivas que considerem suas potencialidades e estilos de aprendizagem de surdos.

A cooperação e o trabalho em grupo podem ser aprimorados nas competências de colaboração e trabalho em grupo ao estabelecerem uma interação com intérpretes de línguas de sinais, profissionais de apoio e outros membros da equipe escolar envolvidos no processo de inclusão de estudantes surdos. Aprenderemos a trabalhar em conjunto para assegurar o êxito acadêmico e social dos estudantes surdos.

O uso contínuo do recurso educacional pode incentivar os docentes a buscarem uma formação complementar em educação inclusiva, língua de sinais e outras áreas relevantes para aprimorar as suas competências como educadores de surdos. Os estudantes surdos serão estimulados a se desenvolver profissionalmente, buscando atualizações e novas abordagens pedagógicas para melhor atender às suas necessidades.

Estes são apenas alguns exemplos de direitos de aprendizagem que os docentes podem desenvolver ao aplicar um recurso educacional voltado à inclusão de estudantes surdos. Ao

aprimorar essas competências, os docentes estarão aptos a proporcionar uma educação de excelência e inclusiva para todos os estudantes, promovendo o desenvolvimento integral e a participação ativa na sociedade.

Proporcionar um curso de aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais — Libras, para docentes, contendo uma formação em nível básico para docentes do ensino fundamental anos finais, com carga horária de 80h. Soma-se a isso, os objetivos que visam nortear o recurso educacional são: a) informar aos docentes como ocorre o processo educacional do surdo; b) comentar sobre a importância da Libras no processo educacional de surdos; c) aborda a metodologia adequada a aprendizagem do surdo; d) realizar oficinas formativas com base nos resultados encontrados no período de observação podendo ser um curso básico, intermediário ou avançado.

No universo da educação, a cartilha surge como um recurso atemporal e indispensável, capaz de fornecer orientação e conhecimento de forma acessível e organizada. Este texto destacará a importância da cartilha como um recurso educacional necessário e inovador, explorando suas características distintivas e o impacto positivo que pode gerar no processo de aprendizagem.

A cartilha, por sua natureza simples e direta, possui a capacidade única de alcançar um amplo aspecto de público, desde crianças em idade pré-escolar até adultos em busca de alfabetização funcional. Sua linguagem clara e objetiva torna o conteúdo facilmente compreensível, independentemente do nível de habilidade do leitor, tornando um instrumento valioso na promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades educacionais.

Uma das principais vantagens da cartilha é sua capacidade de organizar informações de maneira sistemática e sequencial, facilitando a compreensão e a assimilação do conteúdo. Ao apresentar conceitos de formação gradual e progressiva, a cartilha guia os estudantes em sua jornada de aprendizagem, fornecendo uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e acadêmicas.

Diante do exposto, a justificativa para a escolha da cartilha como um recurso educacional apresentado ao mestrado profissionalizante deu-se ao fato de apresentar vantagens para a sua divulgação, além da capacidade de apresentar o conhecimento em diferentes níveis. Tendo em vista isso, pretende-se criar uma cartilha contendo um curso de formação para docentes de estudantes surdos que atuam no ensino fundamental, em uma escola municipal. Assim sendo, as inquietações que tornaram a construção desse recurso uma realidade foram frutos de uma pesquisa de mestrado em curso.

Para tanto, para a construção adequada, fez-se necessário a realização de uma curadoria, onde foram analisadas cartilhas disponíveis em alguns sites. Para que a construção dessa ferramenta fosse eficiente, foi necessário buscar modelos que servissem de apoio para a construção de um protótipo de cartilha nessa fase inicial.

Em suma, foram analisadas três cartilhas que apresentam um curso em Língua Brasileira de Sinais, classificados em três níveis distintos, os quais são: iniciante, intermediário e avançado. O recurso é uma fonte de inspiração necessária para a elaboração do recurso idealizado, uma vez que apresenta características positivas que visam contribuir significativamente para a criação de uma cartilha em Libras para docentes. Visando criar uma ferramenta que auxilie no processo de formação de docentes que atuam na educação de estudantes surdos da rede municipal de ensino do município de Matias Olímpio–PI.

Diante do exposto, esse caderno pedagógico encontra-se dividido em quatro capítulos:

- 1. Um Breve Histórico Sobre a Surdez e a Importância da Libras na Construção Linguística do Surdo**, apresenta-se por meio do diálogo sobre quem é o surdo e a importância das Libras para a construção linguística e cultural do estudante surdo brasileiro.
- 2. Aspectos Legais e Direitos, no capítulo**, serão anexados três das principais leis que regem a garantia de direito da educação de estudantes surdos, são elas: Lei da Libras (2002), decreto (2005) e LBI (2015).
- 3. Práticas Pedagógicas e Inclusão de Estudantes Surdos no Espaço Escolar**, discute-se a ação docente orientada pela formação inicial e continuada que visa à construção da aprendizagem significativa que tenha a função primordial de romper com o processo de exclusão.
- 4. O Papel Do Professor e Do Intérprete de Libras em Sala de Aula**, dialoga sobre o trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o intérprete, tendo em vista a garantia do direito educacional equitativo possibilitado pela parceria desses profissionais.
- 5. Considerações Finais**, nesta seção reflete-se a contribuição do recurso educacional como uma ferramenta educacional facilitadora da formação continuada de docentes de estudantes surdos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto brasileiro, é possível afirmar que houve avanços significativos nos debates sobre a inclusão de estudantes surdos, o que é claramente óbvio ao se analisar o processo histórico. Contudo, ainda há muito a ser feito para superar as barreiras existentes, uma vez que, ao observar as realidades específicas do país, nota-se a persistência de desigualdades e desafios relacionados à inclusão desses estudantes, como destaca diversos especialistas na área.

Além disso, é essencial apontar a relevância da formação docente, tanto inicial quanto continuada, que, aliada à legislação, às diretrizes curriculares, à adequação curricular, ao uso de tecnologias assistivas e a outras práticas, pode garantir o direito a uma educação equitativa e de qualidade, promovendo a aprendizagem de todos no ambiente escolar. Nesse sentido, no contexto da pesquisa realizada, é possível obter uma visão mais clara sobre as concepções de educação inclusiva defendidas pelo município *lócus* da pesquisa.

Diante da discussão implementada sobre educação inclusiva, fica evidente cada vez mais a sua importância e a diferença que ela provoca em uma sociedade que decide torná-la como política educacional. Pois, nesse contexto, Tenor (2009) diz que o movimento de inclusão promove na sociedade a capacidade para acolher e conviver com as diferenças. Nesse contexto dialógico, a pesquisa, ao debruçar-se sobre a temática “A formação docente para a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar no município de Matias Olímpio–PI”, pretende responder à questão central de como essa formação se concretiza no contexto da prática pedagógica inclusiva.

Partindo do pressuposto de que a formação docente carrega a sua contribuição significativa no processo inclusivo de estudantes surdos, nessa perspectiva surgiu o questionamento “Como ocorre o processo formativo de docentes na perspectiva da educação inclusiva de estudantes surdos no ambiente escolar no município de Matias Olímpio–PI?” Diante dessa problemática, intentou-se por meio da pesquisa encontrar respostas que pudessem ser coerentes com que a legislação brasileira propõe, sendo assim, primeiro foi feito uma reflexão sobre o que as legislações enfatizam sobre a discussão, então foi visualizado uma vasta contribuição teórica em se tratando de direitos e garantias a uma educação equitativa, pois todos têm o direito à educação independente de suas diferenças, como enfatizam CF, LDBEM, LBI dentre outras. Portanto, foi entendido que os docentes sujeitos da pesquisa apresentam conhecimentos sobre a teoria encontrada nos documentos que orientam a educação brasileira.

Nesse cenário discursivo, as leituras promoveram uma compreensão sobre como ocorre o processo formativo coerente, como afirma Nóvoa (2021), por meio de uma formação estimulada por uma perspectiva crítico-reflexiva. Por isso, a formação docente na perspectiva crítico-reflexiva de Nóvoa (2021) é um processo complexo e dinâmico, que exige o engajamento ativo do professor, a reflexão constante sobre a prática e a construção coletiva de saberes. Logo, esse processo consiste em uma formação que busca formar docentes autônomos, críticos e comprometidos com a transformação da sociedade por meio da educação.

Partindo dos pressupostos que a problemática sugere, para uma maior compreensão fragmentou-se o questionamento em três direções com o intuito de proporcionar uma visão abrangente do tema que são: compreender as concepções oficiais sobre o perfil formativo docente, investigar o processo formativo em si e propor um caderno pedagógico como ferramenta de apoio. Primeiramente, compreendeu-se como os documentos dispõem sobre essa formação que deve ser contínua e numa perspectiva, em se tratando de um fazer docente para todos, faz-se necessário o conhecimento de como cada sujeito aprende e isso faz toda a diferença. Portanto, essa formação como diz a BNCC, deve preparar os docentes para adotar práticas pedagógicas que atendam às diferentes necessidades dos estudantes e promovam a participação de todos num cenário propício em que todos tenham o direito ao acesso e permanência no contexto educacional formal. Nesse cenário, pode ser percebido que o acesso está sendo garantido aos estudantes surdos no ambiente escolar, pois estão devidamente matriculados em salas comuns de aprendizagem.

Diante disso, faz-se necessário visualizar se o processo formativo dos docentes sujeitos da pesquisa contempla um fazer docente comprometido com a inclusão, como afirma Tardif (2002) sobre como deve ser a constituição do saber docente, pois configura-se em um saber plural, oriundo da formação profissional de saberes disciplinares, curriculares e experiências. Nesse sentido, o autor destaca que a formação profissional, os saberes disciplinares (conteúdos específicos das áreas de ensino), os saberes curriculares (orientações e diretrizes pedagógicas) e as experiências acumuladas ao longo da prática se entrelaçam, formando um saber plural e dinâmico.

Nessa perspectiva, é necessário que a atuação do professor não se restrinja ao domínio de conteúdo, mas possa abranger um conjunto de saberes interligados, que se moldam e se transformam constantemente no exercício da profissão. Partindo dessa percepção, os docentes sujeitos da pesquisa apresentam formação acadêmica ao nível de graduação e pós-graduação *Latu Sensu*, apresentam também um quadro significativo de tempo de atuação incorrendo em uma compreensão que apresenta experiências, porém, ao se tratar da inclusão de estudantes

surdos ainda demonstram insegurança, pois suas formações não contemplam essa modalidade de aprendizagem que o surdo necessita. Dessa forma, a modalidade adequada para o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes concentra-se em um ensino formatado por meio da metodologia bilíngue e pela pedagogia visual. Logo, com essa dificuldade a garantia da equidade educacional desses estudantes se vê no momento da pesquisa, comprometida.

Diante desse cenário educacional visualizado, pensou-se em uma estratégia de como orientar os docentes sujeitos da pesquisa sobre como deveria ser a abordagem do ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. Para isso, inclui-se um recurso educacional no formato Cartilha, enquanto contribuição para a orientação sobre como ocorre a constituição da aprendizagem do surdo, esse recurso traz noções e aponta direções. No entanto, isso não significa que resolverá o problema, porém tem a função de apontar caminhos para uma formação básica que contemple a aprendizagem desses estudantes que poderá enfrentar uma situação de exclusão devido a não compreensão da sua forma comunicativa. Pois, foram-se mais de duas décadas desde a promulgação da Lei da Libras, portanto ainda pode ser visto um cenário de completo desconhecimento sobre esses documentos que regulamentam o processo formativo desses estudantes.

Para compor o arcabouço da pesquisa, foi realizado um período de observação, onde foram visualizadas situações complexas de atuação docente, em que esses sujeitos demonstravam um completo desconhecimento sobre como o surdo aprende. Nessa percepção, foi visto que os recursos não contemplavam a aprendizagem dos estudantes surdos, a abordagem dos conteúdos ocorreu sempre na modalidade oral-auditivo, enquanto deveria ocorrer na modalidade visual-espacial e as atividades propostas não tinham a função de incluí-los. E após essas primeiras constatações, pode-se dizer que ainda falta muito para alcançar-se um cenário em que todos desfrutem dos mesmos direitos, porém estão no caminho e com o desenvolvimento de pesquisas na área da criação de políticas públicas a situação pode ser atenuada, o importante é que todos estão sendo estimulados a trilharem o caminho que hoje é chamado de inclusão.

Nessa sequência dialógica, os estudos e materiais apontam para um cenário complexo, em que a teoria, expressa nos documentos oficiais, nem sempre encontra eco, na prática. Além disso, observou-se que, embora haja diretrizes claras sobre a importância da formação continuada e da adaptação curricular, a realidade das salas de aula em Matias Olímpio-PI ainda necessita de investimentos significativos em recursos e capacitação específica. Nesse pensamento, a análise das práticas pedagógicas evidenciou tanto iniciativas louváveis de docentes engajados quanto a necessidade urgente de aprimoramento, especialmente no que

tange ao domínio da Língua Brasileira de Sinais – Libras e à criação de materiais didáticos acessíveis.

Ao logo da execução da pesquisa, enfrentaram-se diversos desafios significativos, sendo assim, os principais obstáculos estiveram relacionados à locomoção, uma vez que a escola participante se localiza a cerca de 18 quilômetros de distância, o que exigiu maior planejamento e disponibilidade para as visitas presenciais. Além disso, observou-se uma certa dificuldade por parte dos professores em cumprir os prazos estipulados para o retorno dos questionários, o que acabou resultando na desistência de um dos participantes inicialmente previstos. Paralelamente, foi ofertado aos docentes da instituição um curso básico de formação em Libras, com o intuito de fortalecer a proposta de inclusão e ampliar os conhecimentos sobre a linguagem visual-espacial. No entanto, apesar da relevância da temática, alguns professores demonstraram desinteresse em participar da formação, evidenciando as barreiras atitudinais que ainda persistem no processo de construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Diante dos desafios identificados, torna-se imperativo que o município de Matias Olímpio-PI invista em políticas públicas que promovam a formação continuada dos docentes, a disponibilização de recursos adequados e a criação de espaços de troca de experiências. Sugere-se, ainda, a realização de novas pesquisas que aprofundem a investigação sobre o impacto das práticas pedagógicas inclusivas no desenvolvimento dos estudantes surdos, bem como a avaliação da efetividade do caderno pedagógico proposto.

Nesse cenário dialógico, a pesquisa reafirma a importância da formação docente como pilar fundamental para a construção de uma educação inclusiva de qualidade. Pois, ao evidenciar os desafios e as potencialidades do contexto de Matias Olímpio-PI, espera-se que este trabalho contribua para o surgimento de mudanças na realidade educacional local, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. Dessa forma, espera-se que os resultados apresentados inspirem ações concretas e duradouras, estimulando a construção de um futuro mais justo e inclusivo para todos os estudantes. Além disso, espera-se que outros achados, ou seja, outras pesquisas, possam contribuir para o progresso das concepções de uma educação em que todos tenham o direito de aprender juntos, e que as suas formas, tempo e formato formativos sejam respeitados.

Nesse percurso argumentativo, é essencial destacar a relevância da formação docente, tanto inicial quanto continuada, que, aliada à legislação, às diretrizes curriculares, à adequação curricular, ao uso de tecnologias assistivas e a outras práticas, podem garantir o direito a uma educação equitativa e de qualidade, promovendo a aprendizagem de todos no ambiente escolar.

Nesse sentido, no contexto da pesquisa desenvolvida, é possível obter uma visão mais clara sobre as concepções de educação inclusiva defendidas pelo município sede da pesquisa.

Dessa forma, pode-se afirmar que houve avanços inovadores em relação aos direitos e garantias da inclusão de estudantes surdos no município. A partir dos resultados, conclui-se que do ponto de vista histórico, é possível observar progressos, uma vez que, no passado, a presença de estudantes com deficiência nas vagas escolares era praticamente inexistente. Por outro lado, a implementação de diversas políticas de formação e o incentivo constante aos docentes, especialmente os da rede pública, têm sido fundamentais nesse processo. Adicionalmente, os documentos oficiais propõem novas concepções de ensino, e a era tecnológica configura-se como uma importante ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, ainda há muito a ser feito, incluindo mudanças na maneira como a prática docente é compreendida. Nesse intuito, a partir das leituras realizadas e das respostas dos docentes, percebe-se que a inclusão ainda é vista como um conceito em construção, um protótipo que a sociedade precisa aprender a compreender, à luz das concepções de uma sociedade para todos, na qual o outro precisa ser visto como um cidadão de direitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jessica Chagas da; ROCHA, Nildicéia Aparecida. Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil. **SCRIPTA**, v. 25, n. 53, p. 746-760, 1º quadrimestre de 2021

ARAÚJO, Roberta Gomes de; OLIVEIRA, Fabio Freire de. **Avaliação da aprendizagem para surdos: manual de orientação para disciplina de Língua Portuguesa**. 3. ed. [s.l.: s.n.], 2020. 2 v. Disponível em: [file:///C:/Users/Vera/Downloads/PE%20-%20MANUAL%20DE%20ORIENTA%C3%87%C3%83O%20PARA%20DISCIPLINA%20DE%20L%C3%8DNGUA%20PORTUGUESA%20-%20ROBERTA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Vera/Downloads/PE%20-%20MANUAL%20DE%20ORIENTA%C3%87%C3%83O%20PARA%20DISCIPLINA%20DE%20L%C3%8DNGUA%20PORTUGUESA%20-%20ROBERTA%20(1).pdf). Acesso em: 14 mar. 2024.

ARAÚJO, Roberta Gomes de; OLIVEIRA, Fabio Freire de; LORENZO, Vitor Prates. Avaliação da aprendizagem de discentes surdos na disciplina de Língua Portuguesa no ensino médio integrado. **Revista Profept**, v. 5, n. 3, p. 142-YY, 2021. ISSN 2594-4827. DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v5i3.1069>

ARAÚJO, T. W. G. **Práticas de letramento em língua portuguesa com estudantes surdos do ensino médio na perspectiva do ensino colaborativo e do ensino universal da aprendizagem**. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

BARBOSA, DANIEL CICERO DOS SANTOS. **Trajetória de Ensino e Obstáculos de Um Surdo na Pós-Graduação: um estudo autobiográfico**. 02/05/2023 83 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação de Professores) - Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca Biblioteca Depositária: undefined

BERSCH, R. **Tecnologias assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18299/000728187.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de

formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 104, Seção 1, p. 26, 03 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº. 3.298 (20/12/1999)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Brasília, LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n_10_436_de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf. Acesso em: 17 mar. 2024.

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

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal nº 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.

CABRAL, F. C. **AS DIFICULDADES DOS ALUNOS SURDOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS**. Trabalho apresentado como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura, primeiro semestre de 2022.

CARPENTER, E. A. C.; MELTZER, A.; MARQUART, M. Best. Practices for Inclusivity of Deaf/deaf/Hard of Hearing Students in the Synchronous Online Classroom. **World Journal of Education**, v. 10, n. 4, p. 26, 17 ago. 2020.

CARVALHO, E. de C. & BARBOSA, I. **Pensamento Pedagógico e as NEE: Introdução à Deficiência Auditiva**. (2008). Disponível em: http://elisacarvalho.no.sapo.pt/EE/Trabalho_PP-NEE.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

CASTRO, Elisabete Strelow de; LEON, Adriana Duarte. O uso da Língua de Sinais pela Família dos Surdos e Deficientes Auditivos: uma problematização necessária. **Research, Society and Development**, 2023, v. 12, n. 5, e28012541774. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i5.41774>. ISSN 2525-3409.

CERICATO, L. A formação de professores e as novas competências gerais propostas pela BNCC. **Revista Veras**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 137-149, jul./dez., 2018.

COSTA, K. C. F. A Surdez e causas: Educação Inclusiva no âmbito da Educação Superior, o Direito e as Legislações Educacionais. **Conjecturas**, ISSN: 1657-5830, Vol. 22, Nº 15, 2022.

DALL'ASEN, Taise; GÁRATE, Francisco. Visão da Educação de Surdos no Brasil e no Chile: Políticas de Ensino para o Processo de Aprendizagem de Estudantes Surdos. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, 2021, v. 15, n. 1, p. 21-37. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v15n1/0718-7378-rlei-15-01-21.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

DAMASCENO, Rafael Hernani Ferreira; DOMINGOS, Maria Cristina da Silva. **Cartilha: Libras – Língua Brasileira de Sinais**. Alfenas – 2010. Disponível em: <https://www.unifenas.br/extensao/cartilha/CartilhaLibras.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

DAMÁSIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Pessoa com Surdez**. – São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH. Assembleia Geral da ONU, A/Res/3/217A (10 de dezembro de 1948). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 19 ago. 2024.

DENİZ, S.; İLİK, S. S. The Professional Competence of Teachers in Inclusive Practice and their Advice for Prospective Teachers. **Asian Journal of Contemporary Education**, v. 5, n. 2, p. 57–74, 16 nov. 2021.

DENKER, Greice Maiara; GALVAN, Camila; RAUSCH, Rita Buzzi. Características das Pesquisas que Investigaram a Formação de Professores No Brasil Por Meio de Comunidades de Prática. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 41, p. 343-366, Edição Especial, 2020.

DIAS, ELISIANE ALVES. **Inclusão Do Aluno Surdo no Ensino Superior: Um Estudo no Processo de Apropriação do Conhecimento Científico**. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Regional do Cariri - Crato Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da URCA, 2022.

Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). **Libras - Língua Brasileira de Sinais** - Curso Básico. Brasília 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Vera/Downloads/Apostila%20em%20LIBRAS%20-%20Curso%20B%C3%A1sico%20ENAP%202019.pdf>. Acessado em: 15 maio. 2024.

ESCUDEIRO, P. et al. Inclusive MOOC – educational content for deaf people, a Portuguese proof of concept. **Cypriot Journal of Educational Sciences**, v. 17, n. 4, p. 1269–1287, 30 abr. 2022.

FERNANDES, J. M.; REIS, I. D. F. O papel da formação continuada no trabalho dos professores de química com alunos surdos. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 7, 1 jan. 2019.

FERREIRA, L. G. Adequações Pedagógicas: Uma Releitura Reflexiva das Práticas Docentes para Alunos Surdos. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 1, n. 2, p. 129–145, 31 dez. 2020.

FERREIRA, M. et al. A Importância da Formação Docente para a Inclusão do Aluno Surdo na Rede Pública de Ensino. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 9, p. 1409–1425, 6 out. 2021.

FREITAS, T. N. **O aluno surdo**: um estudo acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva nos anos finais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

GAMA, A. C.; ARREVABENI, M. C.; GUZZO, M. S. P. **Formação docente e inclusão**: o aluno surdo e as aulas de Física. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7ª edição. Editora Atlas, 2019.

GOBETTI, Jamille Panetto Blandino; LUZ, Laise Amorim da. **Uso da Cartilha Informativa no Processo de Ensino aprendizagem Para o Aluno Com Síndrome de Prader-Willi**.

UFES – VITÓRIA / ES. Disponível em:

<file:///C:/Users/Vera/Downloads/USO+DA+CARTILHA+INFORMATIVA+NO+PROCESSO+DE+ENSINO-APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 19 maio. 2024.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education Maringá**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

Heredero, Eladio Sebastián. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)** **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out.-Dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024

ISSAKA, C. A. **Effect and snags of provision of in-service education and training for teachers in basic schools for the deaf**. Department of Educational Foundation Studies, Faculty of Education, University for Development Studies, Ghana. Received 2 August, 2018; Accepted 17 October, 2018.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010. Disponível em:

http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/livrodemetodologiadapesquisa2010_011120181549.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

KILPATRICK, J. R.; WOLBERS, K. A. Beyond the red pen: A functional grammar approach to evaluating the written language of deaf students. **Psychology in the Schools**, v. 57, n. 3, p. 459–474, mar. 2020.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES** [online]. vol. 26, n.69, p. 163-184, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2024.

LACERDA, C. B. F. D.; ALBRES, N. D. A.; DRAGO, S. L. D. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 65–80, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KscbxcTPXKV5wksBdKcnxjm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2024.

LEITE, M. M. F. A contribuição de Vygotsky na educação especial: desenvolvimento e aprendizagem Vygotsky's contribution to special education: development and learning. DOI: 10.47456/krkr.v1i11.35929. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n.11, dez. 2021

LIMA, Elizanildo Weseu. **Formação continuada de docentes em estratégias didáticas para a inclusão de estudantes surdos no processo ensino aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. 2023. 154f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Rio Branco, AC, 2023.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/112>. Acesso em: mar. 2024.

LOPES, M. C; MENEZES, E. C. P. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, 2010. Disponível: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1601/1484>. Acesso em: 18 set. 2023.

LUCHESI, A. (2016). **Formação docente para a atuação com estudantes surdos**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2016.

MACÊDO, R. F. **Libras e cultura surda na formação continuada de professores para o ensino de estudantes surdos**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Maranhão. – São Luís, 2022.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corsi. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2º edição. Atena, 2023. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/metodologia-da-pesquisa-em-educacao-e-ensino-de-ciencias>. Acesso em: 3 maio 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Edição: 9ª. São Paulo: Atlas, 2022.

MANTOAM, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, Ana Clara Rodrigues Prazeres de. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): as implicações na formação de professores para educação básica**. 2020. Monografia (Graduação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

MUSYOKA, M. M.; GENTRY, M. A. Beyond Training: Supporting Teachers of Deaf Students with Additional Disabilities in the Classroom: A Qualitative Case Study. **Journal of Curriculum and Teaching**, v. 9, n. 2, p. 33, 2020.

NAVARRO-MONTAÑO, M. J.; LÓPEZ-MARTÍNEZ, A.; RODRÍGUEZ-GALLEGO, M. Estudio sobre una propuesta de indicadores de calidad desde la perspectiva del profesorado en ejercicio para orientar la formación en clave de inclusión educativa. **Revista Electrónica Educare**, v. 25, n. 1, p. 1–18, 1 jan. 2021.

NORONHA, S. C. C. FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO. **UNISANTA Humanitas** – p. 283– 290; Vol. 5 nº 3, (2016) Volume Especial “Reflexões e Práticas no Ensino”. Disponível em: <file:///C:/Users/Vera/Downloads/733-2293-1-PB.pdf>. Acesso em mar. 2024.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.

NTINDA, K.; THWALA, S. K.; TFUSI, B. Experiences of Teachers of Deaf and Hard- of- Hearing Students’ in a Special Needs School: An Exploratory Study. **Journal of Education and Training Studies**, v. 7, n. 7, p. 79, 20 maio 2019.

OPPONG, A. M. et al. Academic Experiences of Students Who are Deaf at the University of Education, Winneba, Ghana. **JAASEP WINTER**, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1254609.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

PACHECO, Jonas; ESTRUC, Eduardo; ESTRUC, Ricardo. **Cartilha: Curso Básico da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)**. 2015. Disponível em: <https://clubedelibras.ufc.br/wp-content/uploads/2021/04/apostila-cursobasicolibras-2015.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

PAULO, J. F. S. de. **Atuação docente com estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE/PPGE), João Pessoa, 2019.

PEDROSO, C. C. A.; DIAS, T. R. D. S. Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Médio: Organização do Ensino como Objeto de Análise. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 19, n. 20, p. 134–154, 1 ago. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Vera/Downloads/INCLUSAO_DE_ALUNOS_SURDOS_NO_ENSINO_MEDIO_ORGANIZA.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

PÉREZ-JORGE, D. et al. Perception and Attitude of Teachers towards the Inclusion of Students with Hearing Disabilities. **Education Sciences**, v. 11, n. 4, p. 187, 18 abr. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Feevale, Novo Hamburgo, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de. O “Bi” e bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; Dorziat, Ana; FERNANDES, Eulalia (orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2012, p. 187 – 200.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Diversidade e Inclusão: desafios emergentes na formação docente. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**. v.8 n.1. p.1 - 18. ISSN: 1984 – 6576. Abril/2016. Disponível em: [file:///C:/Users/Vera/Downloads/4731-Texto%20do%20artigo-16253-1-10-20160503%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Vera/Downloads/4731-Texto%20do%20artigo-16253-1-10-20160503%20(1).pdf). Acesso em: 24 mar. 2024.

RIBEIRO, Glaucia Roxo de Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera. Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.** São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, dez. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151903072018000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 12 mar. 2024.

RIBEIRO, Humberto. **UMA ANÁLISE DA ADAPTAÇÃO DE ALUNOS SURDOS EM ESCOLAS PÚBLICAS**. MG, 2014. Repositório de Trabalhos de Conclusão de Curso (facig.edu.br). Disponível em: [file:///C:/Users/Vera/Downloads/glaucio_araujo,+636-2457-1-CE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Vera/Downloads/glaucio_araujo,+636-2457-1-CE%20(1).pdf). Acesso em: 13 mar. 2024.

RICHARDSON, Roberto Jany. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. Colaboradores José Augusto de Souza Peres et al. São Paulo: Atlas, 2012.

SÁ, E. F. (2023). **Formação continuada de professores para a comunicação em Libras com alunos surdos: um desafio para a inclusão escolar no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campus Campos Centro), RJ, 2023.

Sacks, O. **Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos**. Editora Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, K. A; LIMA, M. R. As significações de professores sobre a inclusão de alunos com surdez em escolas públicas de Caxias-MA. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.

SANTOS, M. A. R. dos; SANTOS, C. A. F. dos; SERIQUE, N. dos S.; LIMA, R. R. Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 8, n. 17, p. 202-220, ago. 2020.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Wva, 2010. Disponível em: <https://archive.org/details/inclusaoconstrui0000sass/page/n1/mode/2up>. Acesso em: 17 mar. 2024.

SENA, L. S. **A gamificação no ensino médio: estratégia de inclusão e de aprendizagem multidisciplinar de estudantes surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

SILVA, G. G. P. **Prática pedagógica mediada pela pedagogia visual: proposta para o desenvolvimento do processo educacional inclusivo do estudante surdo no ensino**

regular. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

SILVA, José Moisés Nunes da; NUNES, Vandernúbia Gomes Cadete. Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 353985150, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5150>.

SILVA, Amanda Tássila Gomes *et al.* Formação docente em LIBRAS como trajetória para inclusão escolar. In: MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). **Ensino e Educação: contextos e vivências**. Campina Grande: Licuri, p. 58-68. V. 2, 2023.

SILVA, SANDRA DE FATIMA FAUSTINO DOS SANTOS. **Formação e práticas pedagógicas para atuar com os alunos Surdos no Ensino Médio**. 221 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté Biblioteca Depositária: Biblioteca do Departamento de Letras, História, Pedagogia e Serviço Social, 2019.

SOUSA, Ivan Vale de (org.). **Educação Inclusiva no Brasil: legislação e contexto**. Rio de Janeiro. Paco e Littera; 1ª edição, janeiro, 2022

SUBASNO, Y. et al. The Effectiveness of Multiplex Teaching Method in Mastering Vocabulary for Deaf Students. **European Journal of Educational Research**, v. 10, n. 4, p. 1649–1667, 15 out. 2021.

TENOR, A. C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de um município de São Paulo**. São Paulo, 2009. Disponível: [file:///C:/Users/Vera/Downloads/6936-Texto%20do%20Artigo-16852-1-10-20110914%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Vera/Downloads/6936-Texto%20do%20Artigo-16852-1-10-20110914%20(1).pdf). Acesso em: 12 mar. 2024.

TURAN, Z. **Supervision on early intervision practices for teachers of the deaf**. Received 27 February, 2019; Accepted 24 May, 2019.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: mar. 2024.

Universidade José do Rosário Vellano – UNIFENAS. **Cartilha Libras Língua Brasileira de Sinais**. Alfenas 2010. Disponível: <https://www.unifenas.br/extensao/cartilha/CartilhaLibras.pdf> Acesso em: 14 maio, 2024.

VITALIANO, C. R.; DALL'ACQUA, M. J. C. **Análise das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura Em Relação À Formação de Professores para Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais**. v. 13, n. 27, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24255/17234>. Acesso em: 25 mar. 2024.

YARAYA, T. A. *ET AL.* The development of a training model for the formation of positive attitudes in teachers towards the inclusion of learners with special educational needs into the educational environment. **South African Journal of Education**, Volume 38, Number 2, May 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182458.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2024.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>. Acesso em: 19 set. 2024.

ZABOROSKI, Ana Paula; MATA, Simara Pereira da; SORIANO, Karen Regiane; MARTINS, Patrícia Tupin. O ensino colaborativo e a formação permanente dos professores para o desenvolvimento da educação inclusiva. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 119-130, 2017 - Edição Especial.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PPG/CPG - COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA – PROFEI



TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a):

Gostaríamos de lhe facultar o convite para participar da pesquisa “Formação docente para a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar no município de Matias Olímpio-PI”, a ser realizada no segundo semestre do ano letivo de 2024. A pesquisa faz parte do projeto de mestrado da mestrandia Vera Lucia Oliveira dos Santos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI em rede com a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

A sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma, será efetivado um período de observação e logo em seguida será aplicado um questionário, contendo perguntas sobre a sua prática enquanto educador frente a educação de estudantes surdos nos estabelecimentos regular de ensino. A execução será o direcionamento das perguntas a um grupo de 9 professores de maneira individual.

Esclarecemos que não ocorrerá nenhum tipo de desconfortos, pois o questionário será entre os participantes de maneira individual (registrados no TCLE). Além disto, será assegurado que o estudo seja suspenso temporariamente ou definitivamente para os participantes que optarem por isso.

Aclaramos que a participação do professor é totalmente voluntaria, podendo o (a) professor (a) solicitar a recusa ou desistência da participação a qualquer momento, sem que isso acarreta qualquer ônus ou prejuízo do docente. Esclarecemos também, que as informações fornecidas por cada professor (a) sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para fins dessa pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade de cada participante.

Elucidamos ainda, o (a) senhor(a) professor (a) não serão remunerados(as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados serão conhecimentos sobre como o processo de inclusão podem contribuir para o ensino e aprendizagem do sujeito surdo quando efetivado dentro de uma perspectiva inclusiva pode resultar em ganho tanto para o aluno surdo, bem como o (a) professor (a), as famílias do surdo, e por que não dizer toda a comunidade de maneira geral.

Os (As) professor (es) (as) receberão uma cópia deste termo em que constam o telefone e o endereço da pesquisadora responsável e da professora orientadora, podendo esclarecer quaisquer dúvidas, agora ou a qualquer momento posterior. Agradecemos e enfatizamos que a participação de cada professor (a) se constitui de fundamental importância para realização do processo de inclusão escolar de alunos surdos na rede regular de ensino, e ainda que não identificaremos a instituição em nenhuma etapa da pesquisa e nem na divulgação dos dados coletados e difundidos pela mesma, resguardaremos a identidade da instituição e dos participantes.

DADOS DO PROFESSOR ORIENTADOR

Nome: Deuzimar Costa Serra

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão

Endereço completo:

Telefones: (99) 9989-6610

E-mail: deuzimarserra@professoruema.br

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Nome: Vera Lucia Oliveira dos Santos

Endereço: Rua Moises Percy, Bairro: Boa Esperança, Nº 3200, Matias Olímpio-PI

Telefones: (86) 981241835

E-mail: vlosantosjjj@gmail.com

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) do projeto de pesquisa e entendi os objetivos e benefícios da participação da instituição e tendo ciência das informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu autorizo o desenvolvimento do Projeto “A formação

docente para a inclusão de estudantes surdos no ambiente regular de ensino no Município de Matias Olímpio-PI”.

Universidade Estadual do Maranhão- UEMA

Cidade Universitária Paulo VI – Caixa Postal 09 – São Luís/MA.

Fone: (98) 2016-8100.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

São Luís-Maranhão, de maio de 2024


Deuzimar Costa Serra – CPF: 252.473.793-49


Vera Lucia Oliveira dos Santos – CPF: 009.645.183-17

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ABERTO ENTREGUE AOS PROFESSORES**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PPG/CPG - COORDENAÇÃO DE PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA – PROFEI****QUESTIONÁRIO ABERTO ENTREGUE AOS PROFESSORES**

Identificação do professor entrevistado:

Nome: _____

Área de atuação: _____ idade: _____

Gênero: _____

1. Faça um breve relato sobre o seu perfil profissional destacando: Idade, formação, vínculo efetivo/temporário, sua carga horária, tempo de atuação na escola, turno que atua e tempo de serviço.
2. Temos alguns documentos que regem o processo educacional inclusivo de alunos deficientes auditivos/surdo, você tem conhecimento sobre tais documentos? Quais são eles?
3. Qual a importância dos documentos listados abaixo? Comente sobre a importância:
 - a) Currículo;
 - b) Documentos oficiais (Constituição Federal/88 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/96);
 - c) Lei e Decreto (Lei da Libras 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Libras como uma língua oficial no Brasil;
4. Como se dá a orientação que você recebe sobre a construção do plano de ensino que contemple os processos inclusivos de alunos com surdez?
5. Como se dar a forma de parceria entre você e os outros professores de aluno surdo que vise a ação colaborativa?
6. Quais profissionais de apoio a escola dispõem para garantir a inclusão de alunos surdos no ambiente regular de ensino?
7. Como ocorre a abordagem dos conteúdos desenvolvidos em Sala de Aula?
8. Quais são as estratégias de avaliação usadas por você para avaliar o processo de ensino/aprendizagem do surdo?
9. Como se dar a interação entre professor/aluno surdo, Aluno surdo/aluno ouvinte?
10. Quais são as políticas de formação que o município disponibiliza para os professores que atuam em salas de aulas que conta com a matrícula de estudantes surdos?

ANEXOS

ANEXO A – DECLARAÇÃO OFÍCIO PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI



São Luís - MA, 20/06/2024

Senhora

Prof.^a Dr.^a Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha

Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa-CEP da Universidade Estadual do Maranhão
UEMA

Prezada Senhora,

Por este instrumento encaminho a V.S.^a o projeto de pesquisa intitulado “**A Formação Docente para a Inclusão de Estudantes Surdos no Ambiente Escolar no município de Matias Olímpio-PI**”, cujo objetivo é analisar as práticas docentes para a promoção de uma educação inclusiva para estudantes surdos em uma escola municipal do município de Matias Olímpio – PI, sobre a minha responsabilidade solicitando, deste comitê, a apreciação do mesmo. Aproveito para informá-lo que os conteúdos descritos no corpus do projeto podem ser utilizados no processo de avaliação do mesmo, e que:

- (a) Estou ciente das minhas responsabilidades frente à pesquisa e que a partir da submissão do projeto ao Comitê, será estabelecido diálogo formal entre o CEP e o pesquisador;
- (b) Estou ciente que devo solicitar e retirar, por minha própria conta, os pareceres e o certificado junto a secretaria do CEP;
- (c) Estou ciente de que as avaliações, possivelmente, desfavoráveis deverão ser, por mim, retomadas para correções e alterações;
- (d) Estou ciente de que os relatores, a presidência do CEP e eventualmente a CONEP, terão acesso a este protocolo em sua versão original e que este acesso será utilizado exclusivamente para a avaliação ética.

Sem mais para o momento, aproveito para saudar e um desejo bom trabalho a V.S.^a e todos (as) conselheiros (as).

Atenciosamente,

Vera Lucia Oliveira dos Santos

Vera Lucia Oliveira dos Santos - CPF: 009.645.183-17

Pesquisador Responsável

Deuzimar Costa Serra

Deuzimar Costa Serra - CPF: 252.473.793-49

Pesquisadora Participante

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE



PREFEITURA MUNICIPAL DE MATIAS OLÍMPIO-PI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CNPJ: 10.792.748/0001-28/Fone:86 33401304
Rua Arimatéia Tito, 291 – Centro
CEP 64.150-000 – Matias Olímpio – PI / Fone: (89) 3422-5516 E-mail:
sec.educ.matiasolimpio@hotmail.com
“Juntos escrevendo uma nova história”

DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Título: Formação docente para a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar no município de Matias Olímpio-PI.

Eu, **Vera Lucia Oliveira dos Santos**, investigadora principal responsável pelo projeto de pesquisa a ser desenvolvido no Instituto Aprender para Crescer, localizado no povoado Barrinha, zona rural, na cidade de Matias Olímpio-PI, o qual terá como colaboradora a Prof.^a Dr.^a **Deuzimar Costa Serra** (pesquisadora participante), declaramos que não temos nenhum conflito de interesse que possa influenciar o resultado da pesquisa, tais como:

- Interesse financeiro no produto de teste como uma patente, marca registrada, direitos autorais ou acordo de licenciamento;
- Pagamentos significativos de quaisquer tipos, excluindo os custos de condução do estudo ou outros estudos clínicos;
- Interesse administrativo em utilizar o resultado da pesquisa para coagir, admitir ou demitir funcionários onde será realizada a pesquisa.

Matias Olímpio- PI, 20/06/2024.

Vera Lucia Oliveira dos Santos

Vera Lucia Oliveira dos Santos - **CPF: 009.645.183-17** Pesquisador
 Responsável

Deuzimar Costa Serra

Deuzimar Costa Serra - **CPF: 252.473.793-49**
 Pesquisadora Participante

ANEXO C – DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão

Eu, **VERA LUCIA OLIVEIRA DOS SANTOS**, pesquisadora responsável da pesquisa intitulada “**A Formação Docente para a Inclusão de Estudantes Surdos no Ambiente Escolar no município de Matias Olímpio-PI**” tendo como pesquisadora participante a Prof.^a **DEUZIMAR COSTA SERRA** declaramos que:

Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da **Resolução nº 466/12**, do CNS. Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **VERA LUCIA OLIVEIRA DOS SANTOS**, da área de **CIÊNCIAS HUMANAS** do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI**, que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam arquivados ao final da pesquisa, considerando:

- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- O CEP/UEMA será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório circunstanciado apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP/UEMA será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o participante da pesquisa;
- Esta pesquisa ainda não foi realizada.

São Luís - MA, 20 de junho de 2024.

Vera Lucia Oliveira dos Santos - CPF: 009.645.183-17

Pesquisador Responsável

Deuzimar Costa Serra - CPF: 252.473.793-49

Pesquisadora Participante

**ANEXO D – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Pesquisador: Vera Lucia Oliveira dos Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81480324.2.0000.5554

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.975.102

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO AMBIENTE ESCOLAR, nº de CAAE 81480324.2.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável Vera Lucia Oliveira dos Santos. Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa dos dados.

O cenário da realização desse estudo será composto pelo município de Matias Olímpio - PI. Dentre as 21 escolas que ofertam a educação básica, uma, em especial, foi escolhida por ser a única escola do município onde foi constatada a presença de estudantes com surdez. O principal objetivo para a escolha da escola se deu pela questão de ter, no universo de estudantes matriculados, a presença de dois estudantes surdos. Então, diante dos fatos, buscas e analisar como está ocorrendo o processo de inclusão de estudantes surdos a partir da formação docente inicial e continuada que vise à inclusão de estudantes com surdez no ambiente escolar, conforme assinalam os documentos oficiais.

Os participantes do estudo serão: 9 docentes da escola, distribuídos entre diferentes modalidades da educação básica municipal, tais como: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais), e educação de jovens e adultos, além de dois estudantes surdos inseridos no ambiente escolar.

Todas as informações coletadas serão registradas em um diário de campo, guiado por um roteiro prévio que delineará os aspectos a serem verificados. Concluída a primeira etapa,

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

UF: MA

Telefone: (98)2016-8175

Município: CAXIAS

CEP: 65.600-000

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 6.975.102

seguirá a fase de aplicação do questionário aos docentes. Esta etapa ocorrerá com a autorização das autoridades escolares e o consentimento dos docentes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar como ocorre o processo formativo de docentes na perspectiva da educação inclusiva de estudantes surdos no ambiente escolar.

Objetivos Específicos:

- a) Conhecer como ocorre o processo formativo de docentes na perspectiva da educação*inclusiva de estudantes surdos no ambiente escolar, conforme estabelecem os documentos oficiais a respeito desses processos num formato inclusivo;
- b) Descrever como ocorre o processo formativo de docentes na perspectiva da educação inclusiva de estudantes surdos no ambiente escolar, com ênfase nas práticas pedagógicas que garantem a formação integral desses estudantes, assegurando seu direito ao acesso e permanência na educação;
- c) Propor um caderno pedagógico, em formato de cartilha, com possibilidade de proposta pedagógica na perspectiva de uma educação inclusiva de estudantes surdos no ambiente escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto, o qual: 'Os riscos que possivelmente vêm incorrer são a questão do participante sentir-se desconfortável ou constrangido ao responder às questões do questionário. Em suma, nos encontros destinados à aplicação do questionário, os riscos potenciais incluem cansaço ou desmotivação dos participantes durante a realização das atividades'.

Destaca-se que após a apresentação destes riscos, os(as) pesquisadores(as) apresentam formas de minimizá-los, às quais:

'Portanto, estarão livres para não responder a qualquer pergunta que cause tais sentimentos. Durante a pesquisa, serão realizadas oficinas, nas quais a participação dos sujeitos será voluntária e sem qualquer custo. Eles terão liberdade para se retirar das oficinas a qualquer momento. Para mitigar esses desafios, a pesquisadora se compromete a promover ações que

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 6.975.102

visem minimizar dúvidas e resolver problemas que possam surgir durante a execução das atividades'.

Quanto aos Benefícios da Pesquisa, foram apresentados para os participantes da pesquisa, para ciência, a sociedade ou para a pesquisa científica, os quais:

'A pesquisa visa contribuir para a formação continuada de docente, permitindo uma análise da sua prática com os estudantes surdos, permitindo uma postura reflexiva das suas ações. Além de incentivar a busca por estratégias baseadas na análise do seu processo formativo, visando apresentar metodologias adequadas para o contexto da escola inclusiva'.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto. A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão claramente expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

Recomendações:

O (A) parecerista recomenda que as seguintes modificações sejam realizadas no projeto de pesquisa:

- Apresentar os critérios de inclusão e exclusão dos participantes: Critérios de inclusão são definidos como as características-chave da população-alvo que os investigadores utilizarão para responder à pergunta do estudo. Por outro lado, critérios de exclusão são definidos como aspectos dos potenciais participantes que preenchem os critérios de inclusão, mas apresentam características adicionais, que poderiam interferir no sucesso do estudo ou aumentar o risco de um desfecho desfavorável para esses participantes.

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

UF: MA

Município: CAXIAS

CEP: 65.600-000

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 6.975.102

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este Comitê de Ética em Pesquisa, órgão devidamente integrado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem o prazer de avaliar o projeto de pesquisa cujo título A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO AMBIENTE ESCOLAR, nº de CAAE 81480324.2.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável Vera Lucia Oliveira dos Santos. Assim, clarificamos que o parecer aqui exposto foi fruto de um trabalho coletivo, cuja decisão final ocorreu mediante reunião de colegiado. Portanto, parabenizamos a iniciativa dos(as) pesquisadores(as) em efetuar o Cadastro do Projeto de pesquisa junto à Plataforma Brasil, uma vez que a pesquisa envolvendo seres humanos é algo extremamente importante e que deve ser analisada com o máximo esmero e respeito. Desejamos uma pesquisa grandiosa e que os resultados sirvam para a melhoria da sociedade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2369300.pdf	24/06/2024 13:54:28		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Vera.pdf	24/06/2024 13:52:09	Vera Lucia Oliveira dos Santos	Aceito
Outros	CONFLITODEINTERESSE.pdf	22/06/2024 23:53:10	Vera Lucia Oliveira dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf	22/06/2024 23:50:18	Vera Lucia Oliveira dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Vera.pdf	22/06/2024 18:00:09	Vera Lucia Oliveira dos Santos	Aceito
Outros	CURRICULOVERA.pdf	22/06/2024 17:57:28	Vera Lucia Oliveira dos Santos	Aceito
Outros	CURRICULOORIENTADOR.pdf	22/06/2024 17:49:38	Vera Lucia Oliveira dos Santos	Aceito
Declaração de	DECLARACAODOPESQUISADOR.pdf	22/06/2024	Vera Lucia Oliveira	Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

UF: MA

Telefone: (98)2016-8175

Município: CAXIAS

CEP: 65.600-000

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 6.975.102

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este Comitê de Ética em Pesquisa, órgão devidamente integrado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem o prazer de avaliar o projeto de pesquisa cujo título A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO AMBIENTE ESCOLAR, nº de CAAE 81480324.2.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável Vera Lucia Oliveira dos Santos. Assim, clarificamos que o parecer aqui exposto foi fruto de um trabalho coletivo, cuja decisão final ocorreu mediante reunião de colegiado. Portanto, parabenizamos a iniciativa dos(as) pesquisadores(as) em efetuar o Cadastro do Projeto de pesquisa junto à Plataforma Brasil, uma vez que a pesquisa envolvendo seres humanos é algo extremamente importante e que deve ser analisada com o máximo esmero e respeito. Desejamos uma pesquisa grandiosa e que os resultados sirvam para a melhoria da sociedade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2369300.pdf	24/06/2024 13:54:28		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Vera.pdf	24/06/2024 13:52:09	Vera Lucia Oliveira dos Santos	Aceito
Outros	CONFLITODEINTERESSE.pdf	22/06/2024 23:53:10	Vera Lucia Oliveira dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf	22/06/2024 23:50:18	Vera Lucia Oliveira dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Vera.pdf	22/06/2024 18:00:09	Vera Lucia Oliveira dos Santos	Aceito
Outros	CURRICULOVERA.pdf	22/06/2024 17:57:28	Vera Lucia Oliveira dos Santos	Aceito
Outros	CURRICULOORIENTADOR.pdf	22/06/2024 17:49:38	Vera Lucia Oliveira dos Santos	Aceito
Declaração de	DECLARACAODOPESQUISADOR.pdf	22/06/2024	Vera Lucia Oliveira	Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uma.br