



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PROFEI**

ALTIDAS LUIZA GUEDES INÁCIO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATENDIMENTO AO ALUNO
SURDO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

SINOP, MATO GROSSO

2022

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATENDIMENTO AO ALUNO
SURDO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho Final de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional em Rede, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Albina Pereira de Pinho

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

I35f INÁCIO, Altidas Luiza Guedes Inácio.
Formação Continuada de Professores para Atendimento ao Aluno Surdo na Perspectiva da Educação Inclusiva / Formação Continuada de Professores para Atendimento ao Aluno Surdo na Perspectiva da Educação Inclusiva / Altidas Luiza Guedes Inácio Inácio - Sinop, 2022.
130 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profei, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

Orientador: Albina Pereira de Pinho

1. Formação Continuada. 2. Práticas Pedagógicas Inclusivas. 3. Atuação Docente. 4. Processos Inclusivos. 5. Alunos com Surdez. I. Altidas Luiza Guedes Inácio Inácio. II. Formação Continuada de Professores para Atendimento ao Aluno Surdo na Perspectiva da Educação Inclusiva: Formação Continuada de Professores para Atendimento ao Aluno Surdo na Perspectiva da Educação Inclusiva.

CDU 374

ALTIDAS LUIZA GUEDES INÁCIO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATENDIMENTO AO
ALUNO SURDO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho Final de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Defesa de qualificação em 20 de maio de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professora Dra. Albina Pereira de Pinho (UNEMAT)
(Orientadora)**

**Professora Dra. Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares (UESB)
Avaliadora Externa**

**Professora Dra. Luciene Neves (UNEMAT)
Avaliadora Interna**

Dedico esse trabalho ao meu esposo, por me apoiar em todo o processo de pesquisa, estudo e a lutar pelo meu desenvolvimento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Jeová- Deus, o criador do universo, por me ajudar e dar a força necessário, no processo da construção desse trabalho.

Ao meu marido Paulo Inácio, por sempre me incentivar para me especializar, desde a graduação até o processo do mestrado, por apoiar, e entender a minha ausência devido a necessidade de dedicação nos estudos, desde o início do mestrado.

À minha mãe, por me auxiliar com as demandas da casa, para que eu pudesse me dedicar a escrita e pesquisa.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Albina Pereira de Pinho, por me orientar com brandura, sempre atenciosa, presente e compreensível, dirimindo minhas dúvidas sempre com conselhos pontuais. Sou grata pelos conselhos, pelas trocas de experiências, pela mediação durante todo o processo do mestrado.

Meu cordial agradecimento às professoras Dra. Claudia Vivien Carvalho de Oliveira e Dra. Luciene Neves, que contribuíram, significativamente, na construção desse trabalho por meio de suas importantes contribuições, por ocasião do Seminário de Pesquisa e a Qualificação.

A todo corpo docente e técnicos do programa de mestrado profissional em educação inclusiva-PROFEI, que contribuíram com seus saberes, importantes ao desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado, pelas trocas de experiências, amparo nos momentos de dúvidas, angústias, por serem um apoio ao lembrarem das aulas e prazos das atividades relacionadas às disciplinas.

Aos professores da rede do estado que participaram da aplicação do produto e com suas contribuições auxiliaram na construção deste trabalho de conclusão, sou grata por termos divididos momentos tão significantes à minha formação.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01- Encontro formativo síncrono.....	67
Imagem 02- Ambiente formativo assíncrono- <i>Google Classroom</i>	68
Imagem 03- Material em vídeo/Proposta de ação formativa.....	72
Imagem 04- Encontro síncrono e apresentação elaborada pela pesquisadora.....	75
Imagem 05- Atividade realizada por uma professora participante.....	77
Imagem 06- Tela de apresentação do quarto encontro formativo.....	79
Imagem 07- Apresentação elaborada pela pesquisadora encontro formativo assíncrono.....	83
Imagem 08- Momento de ação síncrona, atividade relacionada ao segundo bloco formativo.....	84
Imagem 09 - Batismo em Libras em um ambiente escolar inclusivo.....	85
Imagem 10- Apresentação de sinais básicos da Libras no formato de narrativa digital.....	87
Imagem 11- Tela de apresentação do terceiro bloco formativo.....	92
Imagem 12- Tela de apresentação do terceiro bloco formativo.....	93
Imagem 13- Tela de apresentação do quarto bloco formativo.....	97
Imagem 14- Ação formativa assíncrona tela de apresentação.....	98
Imagem 15- Tela de apresentação do último encontro formativo síncrono.....	99
Imagem 16- Confeccção de um relógio adaptado para um aluno surdo.....	100

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 01- Alcance das regiões na pesquisa.....	49
Gráfico 02- Distribuição da participação dos professores nos encontros formativos	80
Gráfico 03- Participação dos encontros formativos.....	88
Gráfico 04- Participação das propostas de atividades	89

Gráfico 05- Apresentação das justificativas manifestadas pelos professores.....	90
Gráfico 06- Participação do quarto bloco de ações formativas.....	95
Gráfico 07- Participação do último bloco formativo.....	101

LISTA DE QUABROS

Quadro 01- Perfil dos participantes da pesquisa.....	50
Quadro 02- Descrição das etapas da pesquisa.....	55
Quadro 03- Síntese dos encontros e ações de formação.....	57
Quadro 04- Estrutura da formulação do <i>corpus</i> e categorização dos dados da pesquisa.	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SEDUC- Secretária de Estado de Educação

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior

MEC- Ministério da Educação

CEFAPRO- Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da educação

DRE'S- Diretorias Regionais de Educação

INES- Instituto Nacional de Educação dos Surdos

CENESP- Centro Nacional de Educação Especial

PNE- Plano Nacional de Educação

PEE- Plano Estadual de Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

AEE- Atendimento Educacional Especializado

CEAADA- Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo

CAS- Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

OCPEES- Orientações Curriculares e Pedagógicas da Educação Especial de Mato Grosso

PIB- Produto Interno Bruto

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PROEC- Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS POSSIBILIDADES.....	19
2.1 Formação Continuada de Professores e suas Potencialidades nas Práticas Pedagógicas.....	19
2. 1 Análise das Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores	22
2.3 Formação Continuada de Professores e a relação entre a teoria e a prática	25
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO SUJEITO SURDO.....	29
3.1 Considerações sobre a História das Políticas Públicas de Formação de Professores de Alunos Surdos	29
3.2 Trajetórias e Políticas Públicas de Educação do Sujeito Surdo no Estado do Mato Grosso	33
3.3 Perspectiva da Educação Inclusiva do aluno Surdo mediada pela Formação Continuada	36
3.4 Formação de professores e os saberes necessários ao processo de inclusão escolar.....	41
4 MÉTODO E TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	45
4.1 Método de Pesquisa Qualitativa	45
4.2 Pesquisa participante e suas Dimensões Teórico- Metodológicas	46
4.3 Contexto da Pesquisa	48
4.4 Instrumentos de Geração de Dados.....	52
4.5 Produto Educacional	53
3.7 Desenho da Proposta de Formação Continuada de Professores	55
4.9 Organização, Sistematização e Análise dos Dados da Pesquisa	60
5 DESENHO DO PERCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO AO ALUNO SURDO, NA PERSPECTIVA DA PESQUISA PARTICIPATIVA	64
5.1 A Oferta de Formação Continuada em Instâncias Executoras	64
5.2 Encontros Formativos Síncronos e Assíncronos	67
5.3 Primeiro Encontro Formativo: apresentação da proposta de pesquisa	70
5.4 Segunda Ação Formativa: proposta de formação continuada	73

5.5 Terceiro ao Quinto encontro formativo: uma abordagem sobre educação, cultura e identidade do sujeito surdo	74
5.6 Sexto ao Décimo Quinto encontro formativo: Saberes necessários acerca estrutura e vocabulários básicos da Língua Brasileira de Sinais	82
5.8 Décimo sexto ao vigésimo encontro formativo: Da teoria para a prática acerca dos processos educacionais do sujeito surdo	95
6 ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM ATENDIMENTO AO ALUNO SURDO	103
6.1 Um panorama do processo formativo de professores: o elo entre a teoria e a prática	103
6.2 A contribuição da formação continuada em práticas pedagógicas inclusivas face a um processo participativo	107
6.3 Percurso formativo de professores: desafios e possibilidades.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	125

RESUMO

A necessidade de debates permanentes sobre o tema da formação continuada de professores, em uma perspectiva inclusiva tem crescido, nas últimas décadas, principalmente em decorrência das reformas educacionais associadas aos processos de inclusão social, em escala nacional e internacional, portanto, torna-se ainda mais importante compreender a confiabilidade de tais debates. Assim, esse trabalho final de conclusão (TFC) faz reflexões sobre a formação continuada, em formato síncrono e assíncrono, de professores que atuam com alunos surdos, sob a perspectiva inclusiva e se ela possibilita, significativamente, minimizar práticas pedagógicas excludentes para consolidar, em parte, a inclusão de aluno com surdez. O objetivo geral consistiu em: Analisar como os professores articularam as ações formativas síncrona e assíncrona, para atendimento ao aluno surdo, com os processos educacionais e práticas pedagógicas inclusivas. A fim de elucidar as questões que percorrem essa problemática apresentada, os objetivos específicos visam: a) Compreender de que maneira a formação continuada síncrona e assíncrona, para atendimento ao aluno surdo, mobilizou as interações dos professores; b) Identificar as possibilidades da formação continuada, bem como os desafios que surgiram no processo formativo. Esse estudo é de cunho qualitativo e fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa participativa, instrumentado com observações registradas em um diário de campo, a partir de encontros formativos síncronos, assíncronos e entrevistas semiestruturadas. Os participantes dessa pesquisa foram vinte professores da rede de ensino do estado do Mato Grosso, atuando na sala comum e atendimento educacional especializado. O conjunto de dados que formaliza o *corpus* de análise permitiu observar que um dos principais entraves para o processo de inclusão é a sobrecarga de trabalho, demandas profissionais que compõem as principais justificativas de ausência nos encontros formativos. A formação continuada abarcou conhecimentos que deram subsídios para que os professores promovessem melhorias nas práticas pedagógicas, no contexto de aprendizagem do aluno com surdez sob a perspectiva de uma educação inclusiva. Sendo elas, estratégias de ensino mediante discussão com seus pares, elaboração de atividades adaptadas, fomentação da cultura surda no ambiente escolar, visão de possibilidades e potencialidades de aprendizagens do sujeito surdo, a partir de diálogos coletivos. Os resultados apontam que uma das mobilizações das ações formativas, foi o fato de o professor mudar sua maneira de conceber o aluno com surdez, por isso existem possibilidades de aprendizagens, que visem seu desenvolvimento.

Palavras-Chave: Formação continuada, práticas pedagógicas inclusivas, alunos com surdez, atuação docente, processos inclusivos.

ABSTRACT

The need for ongoing debates on the theme of continuing education for teachers, in an inclusive perspective has grown in recent decades, mainly due to educational reforms associated with the processes of social inclusion, on a national and international scale, therefore, it becomes even more important to understand the reliability of such debates. Thus, this final work of conclusion (TFC) makes reflections on the continuing education, in synchronous and asynchronous format, of teachers who work with deaf students, under the inclusive perspective and if it allows, significantly, minimize exclusionary pedagogical practices to consolidate, in part, the inclusion of students with deafblindness. The general objective was to: Analyze how teachers articulated the synchronous and asynchronous formative actions, for attendance to the deaf student, with the educational processes and inclusive pedagogical practices. In order to elucidate the questions that go through this problematic presented, the specific objectives are: a) To understand how the synchronous and asynchronous continuing education, to care for deaf students, mobilized the interactions of teachers; b) To identify the possibilities of continuing education, as well as the challenges that arose in the formative process. This is a qualitative study based on the assumptions of participatory research, instrumented with observations recorded in a field diary, from synchronous and asynchronous training meetings and semi-structured interviews. The participants of this research were twenty teachers from the school system of the state of Mato Grosso, working in the common classroom and specialized educational service. The set of data that formalizes the corpus of analysis allowed us to observe that one of the main obstacles to the inclusion process is work overload, professional demands that make up the main justifications for absence in training meetings. The continuing education covered knowledge that gave subsidies for teachers to promote improvements in teaching practices, in the context of learning for students with deafblindness from the perspective of inclusive education. These were teaching strategies through discussion with their peers, development of adapted activities, promotion of deaf culture in the school environment, vision of possibilities and learning potentialities of the deaf subject, from collective dialogues. The results indicate that one of the mobilizations of the formative actions was the fact that the teacher changed his way of conceiving the student with deafblindness, so there are possibilities of learning, which aim at their development.

Keywords: Continuing education, inclusive pedagogical practices, students with deafblindness, teacher performance, inclusive processes.

1 INTRODUÇÃO

Os processos e as práticas de inclusão de alunos surdos na educação básica têm mobilizado acaloradas discussões, acerca da efetividade de políticas públicas que lhes possibilitem o acesso, à permanência e garantia do direito de aprendizagem, no âmbito escolar. As diretrizes e pesquisas em educação indicam, enfaticamente, que a inclusão na sala de aula comum, vise o atendimento de todos com equidade. Essa perspectiva de inclusão, por sua vez, pressupõe práticas pedagógicas inclusivas¹ mediadas pelas propostas de formação disponibilizadas aos professores que atendem esse público.

A necessidade de debates sobre o objeto de estudo em tela - a formação continuada de professores na perspectiva da educação especial e inclusiva -, tem-se intensificada nas últimas décadas, especialmente, devido às reformas educacionais associadas aos processos de inclusão social, em esfera nacional e internacional. E, no Brasil, encontram-se propostas na construção de sistemas de ensino inclusivo, direcionadas à políticas de formação de professores, com ênfases em formação para professores da sala regular, do atendimento educacional especializado e gestores, na perspectiva da educação inclusiva (RABELO, 2012).

Nos recentes índices das estatísticas do Censo Escolar houve uma grande integração do aluno especial, mas ainda é legítima a conquista pela qualidade social da educação, de forma a consolidar os processos inclusivos e a igualdade de oportunidades para todos os seres humanos. Nesse quesito, a formação continuada de professores poderá ser uma rede de amparo a atuação docente.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, entre 1990 e 2014, o número de matrículas de alunos com deficiência expandiram em torno de 160%, ou seja, saiu de um patamar de 337.296 para 886.815. Além de concentrar um número maior de educandos, o sistema educacional também se tornou mais inclusivo. Enquanto o número de alunos inscritos em escolas exclusivamente especializadas ou classes especiais caiu 56% no período (de 293.403 para 188.047), a frequência em classes comuns aumentou quase 16 vezes (de 43.893 para 698.768) (BRASIL, 2015).

Outra estatística importante que merece destaque é o Censo Escolar de 2017, que traz um bom índice de alunos incluídos no sistema escolar regular, ou seja, 84,1% dos alunos com deficiência estão incluídos em classes regulares. E 61,3% das escolas no

¹ As práticas inclusivas envolvem métodos e técnicas como meios para acessar, produzir e expressar o conhecimento, com foco nas potencialidades individuais e coletivas.

Brasil têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares, o dobro do percentual de 2008, que constava com 31% de alunos incluídos (BRASIL, 2017).

Essas estatísticas dos números de matrículas sugerem um quadro significativo de avanços, mas a realidade da inclusão no Brasil é bem diferente. Apesar de haver uma integração desses educandos na rede regular de ensino, muitas vezes, a inclusão não ocorre, como demonstram os dados do INEP.

Isso porque quando falamos em inclusão, não estamos nos remetendo apenas ao ato da matrícula, ou, o fato de o aluno estar inserido no mesmo espaço, mediante a sua integração no espaço escolar. Inclusão é muito mais, é interação, é todo o processo pedagógico e social, promover estrutura e acessibilidade linguística e cultural ao aluno com surdez, bem como, atenção especial para o saber. É a união de todos os profissionais para eliminar as barreiras existentes para promover a participação plena de todos em igualdade.

Sobre essa realidade, algumas pesquisas mostram que as principais dificuldades pelos professores para promover a inclusão de alunos com surdez, no processo de ensino e aprendizagem é a ausência do conhecimento de estratégias para a surdez, dificuldade de interação do aluno surdo e conhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Além disso, mostra que apesar dos professores observarem a dificuldade de interação dos surdos com o meio, não relacionam essa dificuldade com a falta de preparo dos professores, em relação a essa interação da Língua Portuguesa *versus* a Língua Brasileira de Sinais (GUARINELLO, et al., 2006).

Outra pesquisa recente, realizada em uma escola inclusiva que possui, aproximadamente, quarenta surdos, situada no Distrito Federal, no ano de 2016, apontou que há uma lacuna nas formações conceituais sobre a surdez, o surdo e sobre a Língua Brasileira de Sinais. Além de que, utilizam práticas pouco fundamentais nas necessidades educativas dos surdos, por isso enfrentam severas dificuldades para ensinar. O que acarreta significativamente no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do sujeito surdo (SILVA, et al., 2016).

Ainda mais, as pesquisas apontam que mesmo havendo vários recursos para o atendimento ao surdo, como o atendimento especializado, professor itinerante, professor para o ensino de Língua Portuguesa e intérprete de Libras, ainda há necessidade de melhorias para a diminuição de barreiras de aprendizagem para a participação plena do surdo, no ambiente escolar. A pesquisa realizada no quinto ano ensino fundamental, no município de Belo Horizonte- MG, percebeu-se que não há um planejamento

colaborativo, troca de informações entre os profissionais, que vise melhorias no aprendizado do aluno, com surdez (NEVES, 2021).

Assim, a escolha do objeto de pesquisa justifica-se porque essa problemática põe em relevo a discussão sobre a formação continuada de professores, com ênfase na necessidade de estudos, a fim de renovar as práticas pedagógicas. Pois a falta de formação para os professores que acolhem, anualmente, alunos com deficiência, ou a falta de apoio em formação e formação contínua dificulta, também, a inclusão desses educandos, e sucessivamente seu ensino e aprendizagem (GOMES, 2018; ROCHA, 2018; RABELO, 2012).

Os momentos de formação poderão acontecer por iniciativas pessoais ou da própria instituição escolar, de forma coletiva ou individual, que assumam o objetivo de contribuir para o aprimoramento dos conhecimentos dos professores, na busca constante, pela melhoria de sua prática pedagógica. A formação inicial ou continuada aos docentes é um processo importante para se ter um sistema inclusivo, focado no estudante que necessita de atendimento educacional especializado (RABELO, 2012).

Para Mantoan (2003, p.14), a educação inclusiva chegou em um empasse que precisa de uma reforma de mentes, ela salienta que, “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças”.

Com base nesse contexto, ao longo de oito anos de serviço público no âmbito educacional, foram muitas vivências nas mais variadas áreas dos processos educacionais dos alunos com surdez, o que me possibilitou pensar acerca das necessidades formativas dos professores que atendem esse público. Pois, no período que estive como intérprete de Libras, acompanhei as práticas dos professores que, por muitas vezes, não articulavam a prática pedagógica em sala de aula para atender esse público, muito menos promover a inclusão, fato que sempre me despertou interesse e, ao mesmo tempo, me intrigava.

Como intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) trabalhando desde o ano de dois mil e quatorze (2014), acompanhei inúmeras realidades do chão da escola em relação ao atendimento ao aluno com surdez. Pude ver na prática as dificuldades encontradas pelos alunos, professores e escola frente à inclusão desse público. Com isso, percebi que necessitava ampliar minha formação para que pudesse melhor contribuir com esses professores no processo formativo. Isso porque, percebia que por mais que os professores tentassem ajudar esse aluno, muitas vezes, não sabiam como fazer. Por isso,

pesquisar sobre práticas e processos formativos de professores para promoção de uma educação inclusiva sempre foi um desejo como professora e pesquisadora.

Diante disso, essa pesquisa teve como proposta de produto educacional², uma formação continuada intitulada “Formação Continuada em Atendimento Educacional ao Aluno Surdo”. Esse processo formativo ocorreu na modalidade remota com encontros síncronos e assíncronos, utilizando as ferramentas da plataforma *Google Meet*, *Google Classroom* e *Drive*.

Nesse sentido, em reconhecimento ao compromisso social e a função do professor no processo educativo, tem-se os seguintes questionamentos de pesquisa: a) Como os professores, no processo de formação continuada para atendimento ao aluno surdo, articularam as ações formativas síncrona e assíncrona com os processos educacionais e práticas pedagógicas inclusivas? b) Em que medida as práticas de formação síncrona e assíncrona mobilizaram as interações dos professores durante o percurso de formação continuada para atendimento ao aluno surdo?

Diante dessa indagação, esta pesquisa perseguiu o seguinte objetivo geral: a) Analisar como os professores articularam as ações formativas síncrona e assíncrona, para atendimento ao aluno surdo, com os processos educacionais e práticas pedagógicas inclusivas

Os objetivos específicos visaram: a) Compreender de que maneira a formação continuada síncrona e assíncrona para atendimento ao aluno surdo mobilizou as interações dos professores; b) Identificar as possibilidades da formação continuada, bem como os desafios que surgiram no processo formativo.

Além das ideias introdutórias, o trabalho compõe-se de seis capítulos. O primeiro e segundo capítulos tratam da fundamentação teórica que referenciou esta pesquisa. No primeiro capítulo, abordo conceitos e possibilidades da formação continuada, analiso algumas políticas públicas de formação, como também teço reflexões sobre a importância da articulação entre teoria e prática, nos processos formativos. No segundo capítulo, abordo, também, a formação continuada em uma perspectiva inclusiva, a trajetória histórica da educação do surdo, perspectivas inclusivas mediadas ao aluno surdo por meio de processos formativos, como também os saberes necessários à inclusão desse público nos ambientes escolares.

² O produto educacional é um objeto de aprendizagem desenvolvido com base em trabalho de pesquisa científica que vise disponibilizar contribuições para a prática profissional de professores da Educação Básica.

No terceiro capítulo, apresento o método adotado e o percurso metodológico da pesquisa, com delineamento do método e tipologia da pesquisa, descrevo os participantes, o local da investigação, as etapas, os instrumentos de geração dos dados, produto educacional, assim como o desenho da proposta de formação continuada de professores e perfil dos participantes de pesquisa.

Em relação ao quinto capítulo, compartilho um desenho do percurso da Formação Continuada para o atendimento ao aluno surdo, sob a perspectiva da pesquisa participativa, apresento como aconteceram os vinte encontros formativos, as temáticas de interesses dos professores desenvolvidas, socializações, avanços vivenciados nesse período. Trago as minhas impressões e ponto de vista dos profissionais que foram registrados no diário de campo, durante o processo de formação.

E, por fim, no sexto capítulo, apresento uma análise do produto educacional, a formação continuada de atendimento ao aluno surdo, as interações ocorridas durante o processo formativo, sob uma perspectiva de formação síncrona e assíncrona.

2 FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA REFLEXÃO ACERCA DAS POSSIBILIDADES

Neste capítulo abordo aspectos da formação continuada e trago como destaque a formação continuada de professores, compreendida como um processo que abarca ações formativas contínuas, por isso se estende ao longo da vida, bem como uma análise de políticas públicas de formação de professores, visto que, nas últimas décadas, as políticas de formação ganharam força e evidência prerrogativa às mudanças e melhorias da educação. Trago, ainda, uma análise sobre a relação teoria e prática nos processos de formação continuada, e como a articulação delas potencializam melhorias consideráveis, nos percursos formativos.

2.1 Formação Continuada de Professores e suas Potencialidades nas Práticas Pedagógicas

Em face do cenário atual, a formação continuada de professores é uma realidade nos âmbitos escolares, seja por ações de políticas públicas, mudanças curriculares ou até mesmo em função de movimentos dos gestores nas escolas. Para alguns estudiosos, como Nóvoa (1995), a formação deve ser um dos elementos necessários na carreira profissional de um educador, para que sua formação se consolide continuamente, dentre essas está a formação inicial, formação continuada e os saberes que esse professor irá adquirir durante sua carreira profissional. Todos esses elementos articulados entre si podem auxiliar a consolidação necessária para a formação de um professor, conforme apregoa o estudioso

Mas como conceituar a formação continuada e sua finalidade? As concepções de autores como: Antonio Nóvoa, Paulo Freire e Mantoan contribuíram para problematizar o objeto de estudo, em tela. Assim, a formação continuada de professores é entendida como um processo de aprendizagem que se estende ao longo da vida, particularidade esta que justifica ser urgente a necessidade de as ações formativas valorizarem os saberes e vivências pedagógicas, construídas pelos professores durante a carreira profissional, considerar os problemas que estes docentes enfrentam, cotidianamente, em sala de aula e também relacionar à realidade da escola, a um lugar de relação, de comunicação e diálogo profissional (NÓVOA, 2012).

Além disso, a formação continuada tem por finalidade incentivar a apropriação de novos saberes rumo a uma autonomia, que leve para uma ação crítico-reflexiva, movidos por momentos de análise sobre a prática pedagógica.

Sobre os espaços de formação de professores como propostas de reflexão, Freire (1996, p. 44) discorre que “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática”.

Nesse sentido, para Freire a finalidade das formações é a possibilidade que ela promove ao professor para instrumentalizá-lo, para que ele próprio crie e recrie suas ações por meio da reflexão sobre o seu cotidiano. Para ele, a formação deve ser permanente ou constante, porque a prática se faz e refaz.

A preparação constante e sistemática de compartilhamento de conceitos, sentimentos e práticas entre os professores, formadores ou até mesmo gestão escolar são pontos-chave do aprimoramento em serviço. Essa preparação é realizada sobre as experiências concretas, as situações reais, do dia a dia dentro do ambiente escolar, que oscilam o trabalho nas salas de aula, todos esses passos são o alicerce das mudanças intencionadas pela formação (MANTOAN, 2003).

Diante disso, a formação continuada baseia-se em um procedimento sucessivo do desenvolvimento profissional do professor, à vista de uma interligação de sua formação inicial e a continuada, que se configura como um processo contínuo durante todo o exercício da profissão.

Por outro lado, identifica-se que o tempo de graduação inicial não é por si mesmo suficiente para o processo de apropriação dos saberes necessários à prática pedagógica. Por isso, a formação continuada dos professores da educação é uma prerrogativa e condição para qualificar o processo educacional de alunos no ambiente escolar.

É de fundamental importância que a formação continuada tenha como foco as diferentes situações que o ato educativo abarca, a investigação das práticas pedagógicas, a criação de espaços para uma reflexão coletiva, e a luta constante para criar na escola a crença de que é possível pensar em soluções para as questões que se presenciam. Sobre essas manifestações, Nóvoa (1995, p. 25) salienta que:

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 a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas

contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Sob essa perspectiva, a formação continuada se faz presente por meio da reflexão da ação do professor, é um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Um momento de repensar ou pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam a aprendizagem, a inclusão ou a exclusão.

Em vista disso, pensar a escola como *lócus* de formação docente é fundamental, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos. Isso só salienta ainda mais a ideia de que a formação continuada tem se configurado como possibilidade de pensar nas demandas escolares e os processos de escolarização dos alunos.

De acordo Imbernón (2015), existe um conjunto de particularidades relacionadas à formação continuada, que merece ser considerado como importante. Primeiramente, a formação continuada requer que o trabalho ocorra de maneira colaborativa entre os professores, uma reflexão entre eles em clima de colaboração mediante aquilo que necessita de mudanças ou ajustes. De acordo com as argumentações do autor, proporcionam o desenvolvimento de qualidades como respeito, liderança, participação de todos os envolvidos, a partir de uma organização estável nos cursos de formação, a aceitação de uma contextualização e de uma variedade entre os docentes que demandam maneiras de agir e pensar diferentes.

Outro fator a ser considerado fundamental, é que no momento de planejar, desenvolver e avaliar os resultados da formação continuada, é importante que valorize a participação e conceda vozes aos professores em todo o processo, considerando suas concepções. Pois, segundo Imbernón (2015), somente quando os professores notarem as temáticas do programa de formação continuada ou as possíveis mudanças que a prática oferece, ocorrerá mudanças em suas crenças e atitudes de maneira significativa.

Essa prerrogativa demonstra a importância que as propostas e ações de formação continuada exercem nas trajetórias de crescimento e atuação profissional dos professores. Nesse sentido, a regulamentação de Políticas Públicas de formação continuada de professores é primordial nos planos e ações do poder público, pois esses espaços formativos necessitam fomentar a reflexão da ação do professor e, sucessivamente, potencializar suas práticas pedagógicas. Por isso, o próximo tópico fará uma análise das

políticas existentes no Brasil e no estado do Mato Grosso, no âmbito da Secretária de Estado de Educação- SEDUC.

2. 1 Análise das Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores

As ações inerentes à formação de professores inserem-se nas políticas educacionais, ou seja, é um conceito amplo e engloba todas as metas que um governo faz, ou deixa de fazer para a educação. Por isso, a formação de professores é um ponto primordial nos planos e ações que um governo promove em busca das mudanças e melhorias na educação escolar. Diante disso, as políticas de formação de professores ganharam força e evidência, nas últimas décadas, em decorrência da concepção de que representam uma necessidade premente para melhoria da educação ofertada pelos sistemas de ensino básico do país.

A partir do Plano Decenal Educação para todos (1993), uma série de políticas educacionais surgiram, as quais salientam a importância da formação e valorização profissional:

Embora venha crescendo o número de professores habilitados para o ensino, verifica-se ainda um comprometimento da qualidade de seu desempenho em decorrência tanto do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de formação continuada dos educadores, quanto da precariedade das práticas de seleção, de admissão e de lotação e, fundamentalmente, da política salarial e de carreira. (BRASIL, 1993, p. 24).

O próprio plano atribuiu a relevância da formação tanto inicial como continuada para o engajamento da qualidade voltada ao ensino. Desde então, floresceu no Brasil uma série de políticas educacionais. Uma delas é a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), onde garante que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, proporcionando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado aos estudos (BRASIL, 1996).

Mais precisamente nos anos 2000, a formação continuada de professores recebeu maior engajamento e forças necessárias. O Plano Nacional de Educação ao período de 2001-2010, tinha como objetivo central a qualidade do ensino (BRASIL, 2001). À vista disso, em 2007 foi sancionada a Lei de nº 11502/2007, que constitui a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), que tem por objetivo induzir e fomentar, em regime de colaboração Estados, Municípios e o Distrito Federal, a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica.

No ano de 2009 houve a criação do Decreto de nº 6.755, que estabeleceu a Política Nacional de Formação, e encontra-se em suas diretrizes orientações para a formação continuada de professores. Novamente esse decreto reafirmou os regimes de colaboração entre a União, Estados e Municípios. As ações previstas nessa política deveriam contemplar primeiramente algumas ações, como diagnosticar e identificar as necessidades formativas dos profissionais, definição de ações a serem desenvolvidas para propostas de formação inicial e continuada, dentre outras estratégias (BRASIL, 2009).

Nesse mesmo ano, no estado do Mato Grosso, teve a criação do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente, mediante a resolução de nº 001/09 do Fórum Estadual de Educação, com a finalidade de acompanhar a execução dos Planos Estratégicos Estaduais de Formação e promover revisões periódicas conforme as diretrizes nacionais do Ministério da Educação-MEC.

A necessidade de valorização profissional foi reiterada, também, no Plano Nacional de Educação relativo ao decênio 2011-2020. Esta orientação aparece nas metas 16 e 17 do referido plano. E, nesse sentido, percebe-se que em todos esses documentos a formação continuada e a valorização profissional andam lado a lado, e é exigência para profissionalização de professores (BRASIL,2020). Essa exigência é realçada por iniciativas e elaboração de planos estaduais e municipais.

No estado do Mato Grosso, o último Plano de Educação Estadual aprovado por meio da Lei nº 11.422/2021, e tem como bojo a valorização profissional. A meta 16, visa garantir que todos os profissionais da educação básica possam ter formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades formativas, contexto em que estão inseridos e as demandas de trabalho dentro do ambiente de ensino (MATO GROSSO, 2021).

No contexto da Política de Formação da Secretaria de Estado e Educação- SEDUC, desde 1998, os responsáveis para promover a formação continuada de todos os profissionais da educação, é o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da educação (CEFAPRO), instituída pelo Decreto nº 2.319/1998.

A política de formação de professores da Educação Básica do Mato Grosso traz as seguintes atribuições para esse centro:

- 1) Diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas junto às escolas da rede pública de ensino;
- 2) Elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada das escolas, contribuindo para o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam;

- 3) Estimular, divulgar e realizar ações inovadoras, através da troca de experiências, da reflexão e pesquisa sobre a própria realidade educativa;
- 4) Diagnosticar as necessidades e propor projetos de áreas específicas, visando a qualidade do ensino e da aprendizagem;
- 5) Responder as necessidades de melhorar os projetos formativos nas escolas e co-responsabilizar todos os envolvidos nesse processo;
- 6) Disseminar as políticas públicas nacionais e estaduais de formação inicial e continuada em todo o território mato-grossense;
- 7) Mediar as necessidades formativas e as políticas oficiais, fortalecendo e dinamizando a rede de formação. (MATO GROSSO, 2010, p. 22).

Esses centros de formações possuíam em suas mãos o papel de disseminar as políticas oficiais, propor e apoiar ações formativas nas escolas e avaliar as necessidades de formação docente. Além disso, desenvolver estratégias capazes de contemplar as peculiaridades locais.

Atualmente, por meio da Lei nº 11.668/2022, o governo de Mato Grosso descontinuou o atendimento do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), e instituiu um novo centro em seu lugar, para apoio aos professores e capacitação. O governo instituiu as Diretorias Regionais de Educação (DRE's), que têm por finalidade gerir a implantação, o monitoramento e a avaliação de políticas educacionais da educação básica. As DRE's têm como função:

- I - garantir o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as políticas educacionais estaduais e nacionais;
- II - garantir o desenvolvimento da política de formação dos profissionais da educação no âmbito da rede estadual e das redes municipais parceiras;
- III - executar os processos de gestão administrativa, financeira, patrimonial e de gestão de pessoas descentralizados pela Secretaria de Estado de Educação;
- IV - acompanhar os processos de execução das políticas educacionais, políticas de formação e de gestão, prestando suporte presencial e remoto às unidades de ensino;
- V - sugerir alterações nas políticas educacionais, de formação e de gestão, objetivando sempre a melhoria e o avanço da qualidade da educação;
- VI - monitorar e consolidar os dados referentes aos indicadores de aprendizagem e o desempenho escolar das escolas no âmbito de sua circunscrição;
- VII - promover, apoiar e acompanhar o processo de implantação do regime de colaboração com os municípios. (MATO GROSSO, 2022, p.4).

Além de outras atribuições, essa diretoria continuará com a função de ofertar e garantir as formações dos profissionais da rede de ensino, no contexto das políticas de formação da SEDUC. Assim, assumir a prática das escolas como referência para a formação de professores é o desafio da política de educação da SEDUC/MT, bem como para a efetivação das finalidades do novo espaço de formação das DRE'S.

Desse modo, faz-se necessário salientar que a rede de profissionais que atuam nos espaços escolares, constitui autoridades sobre os conhecimentos politicamente

relevantes das formações do Estado. Para Nóvoa (1995, p.28), “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulados com as escolas e os seus projetos”. Quando os professores ganham vozes nos espaços de formações, essa ação lhes permite expressar seus desejos e necessidades, construindo sua própria formação.

Se assim for, haverá uma mudança nas propostas de formações que ainda permeiam em moldes tradicionais: cursos que ofertam fragmentos que não trazem evidências sobre a capacidade de mudar as práticas docentes.

Assim, na busca da análise entre a prática e a teoria, Imbernón (2009) certifica que a troca de experiências entre professores pode ser o caminho, e que a troca de vivências faz com que um professor aprenda com o outro, isso os leva à resoluções de problemas comuns no dia a dia escolar. Por isso, o próximo tópico fará uma reflexão sobre a relação entre teoria e prática, nos espaços formativos.

2.3 Formação Continuada de Professores e a relação entre a teoria e a prática

Ao longo da história, a formação continuada de professores possui uma trajetória histórica e socioepistêmico marcada por diferentes tendências, que surgiram de distintas concepções de educação e sociedade atual, na realidade brasileira. A investigação dos modelos de formação continuada aponta que as práticas pedagógicas elaboradas nos processos de formação, ocasionaram muitas teorias e poucas mudanças, e que muitas delas não alcançaram os resultados esperados, porque não saíram das proposições impressas (IMBERNÓN, 2010).

Para Imbernón (2010), as práticas formadoras contribuem pouco com o professor diante da construção dos saberes necessários que necessitam ser adquiridos e mobilizados em suas ações docentes e, conjuntamente, em seu percurso de aprendizagens e desenvolvimento profissional, se vierem acompanhadas apenas de teorização.

Mas qual seria o motivo da pouca ineficiência dos projetos de formação continuada? Para Estrela (2006), as exigências do mundo globalizado, baseadas em uma preocupação acentuada nas condições de eficiência e eficácia, elaboração de políticas públicas com interesses hegemônicos, conteúdos prontos para aplicação, interesses políticos e econômicos são alguns fatores que influenciam a potencialidade das

formações. Sendo que, a real necessidade do professor, a escuta atenta diante das suas dificuldades, a necessidade dos alunos, da escola e comunidade são desconsideradas, levando em consideração interesses políticos (ESTRELA, 2006).

Nesse sentido, para o desenvolvimento profissional dos professores é importante que as formações venham acompanhadas de teoria e prática, baseadas nas concepções e necessidades formativas dos professores. Sobre esse modelo de formação continuada, Imbernón (2010) colaborou com suas concepções. Para ele, há, ainda, uma incoerência sobre os modelos de formação, visto que há muitas propostas de formação e poucas mudanças, nas ações dos professores. Suas análises mostraram que, ainda se predominam formações uniformes para todos, sem diferenciação, com teorias descontextualizadas, longe das vivências e problemas reais do cotidiano escolar, crenças de que o professor necessita transferir para seus planejamentos e ações pedagógicas os conhecimentos teoricamente transmitidos de maneira igualitária em todos os contextos.

Nesse ponto de vista, as propostas formativas não possuem significados nem favorecem a aprendizagem e, muito menos, colaboram com o desenvolvimento profissional e pessoal do docente. O ideal é que as formações ocorram baseadas nos saberes e vivências práticas dos professores em seu cotidiano escolar, e não desconsideradas no processo formativo (NÓVOA, 2012; IMBERNÓN, 2010).

Como já mencionado, é imprescindível que os processos de formação continuada sejam baseados em modelos formativos que favoreçam a reflexão crítica da ação pedagógica por parte do próprio professor, como também promovam o desenvolvimento da autonomia docente para modificar os contextos educativos onde se encontram inseridos.

Assim, fazem-se necessários que os processos de formação contribuam para a composição de espaços oportunos para o exercício do diálogo, da reflexão, da aprendizagem, das ações pedagógicas fundamentadas no trabalho colaborativo, com vistas a favorecer, neste processo, a autenticidade dos saberes docentes e as vivências como fontes potencializadoras da aprendizagem e da prática pedagógica dos professores.

As propostas de formação continuada podem vir acompanhadas dessas sugestões, como a composição de espaços de comunidades onde a prática é o foco, comunicações presenciais ou virtuais, organizações que potencializem uma proposta colaborativa entre os professores, por meio de uma troca de conhecimento prático profissional (IMBERNÓN, 2010).

Freire (1983) corrobora essas reflexões ao defender suas concepções sobre o conceito da prática *versus* a teoria. Para ele, o elemento teoria e prática são *práxis*, ou seja, a atuação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. É dessa forma que teoria e prática são inerentes. Pois não basta compreender e analisar o mundo (teórico) é necessário transformá-lo (*práxis*). E nesse sentido, que a prática concreta aponta para a teoria seu critério de verdade ou não, considerando uma vinculação entre ambas.

Então, a prática não existe sem um mínimo de componentes teóricos. O ser humano somente consegue transformar o mundo a partir de um determinado ponto teórico, vinculando sua *práxis* atual na história teórico prática equivalente. Além disso, ter um conhecimento dos meios e maneira de utilização, a técnica que é necessária em cada prática, são passos fundamentais para uma formação pessoal e profissional, conforme preconiza Vasquéz (1997).

É nessa perspectiva que a teoria compete o ato de pensar, refletir, elaborar e planejar. Em contrapartida, a prática relaciona-se em executar, agir e fazer. E mesmo que cada uma possua sua particularidade, ambas vinculam-se entre si.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de propostas de formação continuada que priorizem a relação teoria-prática, num espaço de construção coletiva de conhecimento, a fim de priorizar o desenvolvimento integral do aluno e o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Também prever situações didáticas do cotidiano escolar, para que os próprios professores possam refletir, ao mesmo tempo, colocar em ação os conhecimentos constituídos, por conseguinte, mobilizar outros seguimentos de diferentes naturezas e vivências.

A ligação entre teoria e prática é umas das demonstrações de aprendizagem significativa. Mas como podemos conceituar o termo aprendizagem significativa? Segundo Moreira (1992, p. 54), aprendizagem significativa ocorre por meio de:

[...] um processo através do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Assim, essa conceituação mostra que a aprendizagem significativa vai muito além de aprender conteúdo sem sentidos, descontextualizados, decorados ou adquiridos de maneira mecânica. Mas, para que ocorra uma aprendizagem significativa, é necessário

que as temáticas desenvolvidas nos processos formativos sejam incorporadas a um conjunto de conhecimentos previamente existentes na estrutura mental do professor, visto que as experiências existentes dos professores devem ser levadas em consideração no momento de levantamento e sistematização das propostas de formação continuada.

Vygotsky (1998) contribuiu, também, para o entendimento da relação entre a teoria e a prática. Para ele, essa ligação ocorre por meio do trabalho compartilhado, sendo que as realizações individuais resultam de um processo coletivo. Isso aponta a necessidade do outro para a construção da subjetividade e consciência. São as outras pessoas que formam os seus pares, que os fazem refletir, pensar, mostrar outras maneiras de ver e realizar as coisas, quebrar hipóteses, criar conflitos e ser acolhidos nas dúvidas e incertezas. As histórias das experiências vivenciadas pelo grupo, estarão ilustradas no trabalho coletivo.

Nesse sentido, os estudos de Moreira (1992) e Vygotsky (1998) contribuem ao enaltecer a ideia de que as propostas de formação consigam fazer a mediação das aprendizagens significativas é necessário que o desenvolvimento das temáticas e de todo o processo da formação conte com as experiências dos professores, leve em consideração a subjetividade de cada profissional, promova oportunidades em que os professores possam ser protagonistas e ter vozes no processo da aprendizagem de seus pares. Todos esses passos, contribuirão para uma aprendizagem significativa em momentos formativos.

No próximo capítulo abordarei os aspectos da importância da formação para o professor que atende aluno surdo, como um fator preponderante no processo aprendizagem e desenvolvimento profissional.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO SUJEITO SURDO

Neste capítulo abordo assuntos relacionados à formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. A primeira e segunda parte fazem considerações da história e trajetória das Políticas Públicas de Formação de Professores que atendem alunos com surdez, pois, conhecer a história não proporciona apenas a ocasião para se adquirir conhecimento, mas para se refletir e se questionar sobre diversos acontecimentos relacionados à educação e às Políticas Públicas, em várias épocas.

Na terceira parte, tratarei a temática sobre a perspectiva de inclusão dos alunos surdos mediados por ações de formação continuada. E, por último, os saberes necessários que os profissionais que atendem alunos com surdez, anualmente, necessitam se apropriar em seus processos formativos.

3.1 Considerações sobre a História das Políticas Públicas de Formação de Professores de Alunos Surdos

Durante séculos, a formação de professores na educação de surdos não foi uma preocupação no Brasil. Desde a chegada do professor surdo francês Hernest e a criação do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), até a década de 1970, totalizaram mais de cem anos para que houvesse uma habilitação específica para que a área da educação especial passasse a ser oferecida nos cursos de pedagogia, e entre elas aquela voltada para a educação de surdos.

O foco dessas formações eram as práticas terapêuticas de treinamento auditivo e a reabilitação da fala, com vistas à normalização das pessoas surdas. Na época, os métodos utilizados e ensinados nos processos de formação de professores eram os mais evoluídos, na concepção de alguns estudiosos, porque para eles, o método de treinamento auditivo, possibilitariam melhores resultados, visto que a centralidade estava apenas na reabilitação.

Mas na prática, os índices mostraram evidências de insucesso pedagógico dessa abordagem balizadora das práticas de formação de professores, ou melhor, os métodos não eram os mais evoluídos no sentido de trazer benefícios para a aprendizagem e

desenvolvimento dos alunos com surdez, em vista que a reabilitação da fala, treinamento auditivo em nada beneficiava no processo de ensino e aprendizagem.

A história ilustra que um dos primeiros marcos históricos do passado de política pública, foi a criação do primeiro órgão responsável pela formulação e acompanhamento de uma política de Educação Especial, em esfera nacional em 1973. Esse órgão foi o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC), que tinha por “objetivo traçar políticas de ação conjunta, destinadas a aprimorar a educação especial e a integrar na sociedade as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotadas” (MENDES, 2010, p. 101). A partir dessa ação política, ocorreram muitas mudanças, como a criação de setores especializados nas Secretarias de Educação, bem como a integração dos educandos com deficiência em escolas regulares.

No que tange à formação de professores, CENESP/MEC (1997) emitiu dados sobre a quantidade de professores atuantes no Brasil em exercício no campo da Educação Especial, e a formação específica de cada um. “Segundo dados, 56% apresentavam apenas o nível de 2º grau e 5% eram leigos, apesar que 46% possuíam algum tipo de especialização” (MARTINS, 2012, p. 27).

Em vista disso, uma das propostas para o Plano Nacional de Educação Especial de 1977/1979, foi o de capacitar recursos humanos para atender os educandos com deficiência desde educação precoce até sua formação profissional (MARTINS, 2012).

Com isso, houve a intensificação da preocupação com as práticas pedagógicas nos períodos de 1979-1984, isto é, várias ações foram organizadas com centralidade na atualização e preparação de professores que atuavam na educação especial. Além disso, capacitação de docentes de universidades, considerando a formação de agentes multiplicadores, implantação e preservação dos cursos de licenciatura em instituições de ensino superior. Nesse período, houve, no Brasil, a realização de 184 cursos de educação especial, em diversas modalidades, a fim de propiciar a preparação de 6.707 profissionais, direcionados para a atuação no atendimento educacional (MARTINS, 2012).

A partir de meados da década de 1990, a implementação de políticas públicas de educação, tem propiciado avanços políticos e sociais a favor da inclusão escolar e formação docente, para o enfrentamento a manifestações de preconceito em relação à pessoas com deficiência. Nessa mesma época, começaram os estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais e discussões sobre a educação bilingue para surdos, uma ação implantada em muitos países da Europa e América.

Muitas políticas públicas sobre a formação de professores tiveram como base os princípios da democratização da educação, que a garantem como um direito de todos e um dever do estado, tendo influência em diversos documentos nacionais e internacionais (BRASIL, 1988, 1990, 1994, 1996).

De forma específica, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi implementado com objetivos e metas a serem cumpridas no prazo de dez anos, relacionadas à formação de professores para o atendimento dos alunos, público-alvo da educação especial. Na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, há referências à formação de professores para práticas inclusivas:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 25-26).

De acordo com essa resolução, toda formação inicial durante a graduação, todos os futuros professores deveriam desenvolver competências para operar, também, com alunos que apresentam algum tipo de deficiência ou necessidades especiais.

Em 2002 aconteceu o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, por meio da Lei nº 10.336, como meio legal de comunicação e expressão de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, bem como o uso de comunidades de pessoas surdas, sendo os sistemas educacionais federal, estadual e municipal obrigados a garantir a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação. E aproximadamente três anos e meio mais tarde essa lei foi regulamentada pelo decreto nº 5.626, determinando a inclusão da Libras como disciplina curricular, em formação de professores, e a inclusão no currículo que aborde o ensino da modalidade escrita do português, como segunda língua, bem como a organização da educação bilíngue, nos espaços escolares (BRASIL, 2002; 2005).

As duas leis supracitadas foram fundamentais para garantir o direito dos surdos, especialmente nos âmbitos escolares. Essas leis proporcionam ações da comunidade surda, em todo o país, na luta pela concretização dos dispositivos propostos e pela garantia que esses documentos apresentam.

Em 2007, houve o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE (BRASIL,2007), com a finalidade de melhoria da educação básica. Essa política teve

como um dos principais pontos, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e sua valorização. No entanto, o PDE não apresentou nenhuma especialidade quanto a formação de professores para a educação especial e nem para a educação de surdos.

Com o objetivo de reconhecer a educação inclusiva como uma ação política, social e pedagógica, em defesa do direito de todos pela educação, em 2008, houve a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Além dos reconhecimentos citados, essa política direcionou as ações da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado - AEE. No que se refere à formação de professores do AEE, cita-se a importância de “formação inicial e continuada, conhecimento gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 17). Entre os citados aqueles relacionados ao ensino da Libras.

Em 2014, a Lei de nº 13.005 aprovou o Plano Nacional de Educação -PNE, com vigência até o ano de 2024. Dentre as vinte (20) metas, a formação de nível superior a todos os profissionais da educação básica foi assegurada e conquistada em cursos de licenciatura, na área em que atuam, investir em formação continuada, em atenção às necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino, formação, na pós-graduação a 50% dos professores. No entanto, nada se consta sobre uma formação específica para professores de surdos. Apenas, cita-se na estratégia 4.16, o incentivo a inclusão, nos cursos de licenciatura e demais cursos de formação, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino e aprendizagem, para o atendimento educacional dos educandos com deficiência, tratados de forma bem geral (BRASIL, 2014).

Com a promulgação recente da Lei nº 14.191/2021 que altera a Lei de Diretrizes e Bases (1996), a educação Bilíngue de Surdo passa a caracterizar uma modalidade de ensino. Essa Lei preconiza, em seu art. 79, a oferta de programas de “formação especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, deficiente auditivo, surdo-cegos, surdo com altas habilidades, superdotados ou com outras deficiências associadas” (BRASIL, 2021).

O próximo tópico analisará as proposições das instâncias executoras do estado do Mato Grosso, frente à formação continuada de docentes, para uma prática inclusiva de alunos com surdez.

3.2 Trajetórias e Políticas Públicas de Educação do Sujeito Surdo no Estado do Mato Grosso

Em 1964 teve a criação do primeiro centro de atendimento para surdos no estado de Mato Grosso, Centro Auditivo Maria Luiza Pimenta, que reconhecia esse suporte e permitia o recebimento de recursos da Secretaria do Estado de Educação - SEDUC. O atendimento passou a funcionar nas acomodações da Escola Estadual José Magno, em salas específicas para atender os surdos. Nessa época, a metodologia de educação abordada era a Comunicação Total, método que combinava o uso de sinais, leitura labial e treino auditivo (CÁSSIA, 2016).

No início do ano de 2000, por meio do Decreto nº 1.138, houve a criação do Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo (CEAADA). Em desinência da criação desse centro de atendimento, fez-se necessário qualificar os profissionais que atuavam nessa unidade. A formação desses profissionais ocorreu no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), cujo objetivo consistia em favorecer à equipe na construção de conhecimento concernente à educação de surdos e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, em um novo contexto educacional para os surdos.

As políticas educacionais adotadas pela Secretaria de Educação e Estado seguem as proposições de vários documentos oficiais que visam a inclusão, como a Declaração de Salamanca (1994), Jomtien (1990) e a Convenção de Guatemala (2001). No sentido, os textos e discursos que circulam em documentos oficiais do estado, estão articulados com mesma linha de raciocínio de âmbito nacional e internacional, em relação a inclusão de alunos com deficiência, em escolas regulares.

Essas políticas educacionais foram recomendadas no Plano Estadual de Educação do Mato Grosso (PEE, 2006-2016), que previu algumas metas e objetivos a serem traçados com intuito de garantir acesso, e permanência a todos na educação. No que diz respeito à formação de professores para atendimento a alunos com surdez, dentre as metas e objetivos estabelecidos, previa estabelecer programas de formação continuada para atender aluno, público-alvo do atendimento especializado e realizar parcerias com os centros de capacitação de profissionais e atendimento às pessoas com surdez (CAS) e expandir núcleos pelo estado (MATO GROSSO, 2006). Apesar disso, o PEE/2006 não garante uma formação de professores para o atendimento, de uma educação bilingue.

O PEE foi reformulado, revisado e publicado na forma da Lei nº 10.111/2014, com objetivo de alinhá-lo a novas demandas educacionais. Entre as complementações das

metas relativas à educação de surdos está a ampliação do atendimento às pessoas com surdez:

Expandir o atendimento às pessoas com surdez, garantindo intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para estudantes surdos nas salas regulares, investindo na formação de recursos humanos, em parcerias com as IES públicas e organizações não governamentais. (MATO GROSSO, 2014, p.15).

Não obstante, o novo PEE-MT não configura uma proposta de formação específica para capacitar profissionais a atender alunos surdos, a partir de uma educação bilíngue. As estratégias para promover capacitação aos profissionais, com foco à inclusão, são atribuídas a todas as deficiências, de uma forma geral.

No ano de 2008, por meio da Lei nº 8.962/2008, ocorreu a criação do Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo (CAS), esse órgão tem por função qualificar profissionais e professores para atuarem no atendimento de alunos surdos, com o objetivo de oportunizar construção do processo de ensino e aprendizagem, com foco ao pleno desenvolvimento das potencialidades desse público. Em colaboração com o exposto, o documento de Orientações Curriculares e Pedagógicas da Educação Especial de Mato Grosso (OCPEES-MT) de 2012, constitui a organização do CAS em vários núcleos, dentre eles:

Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação: esse núcleo tem por objetivo principal oferecer cursos de formação continuada de professores, de professores intérpretes que atuam ou vão atuar com alunos com surdez;
 Núcleo de Apoio Didático Pedagógico: esse espaço tem a função de apoiar alunos surdos/DA, professores e comunidade surda, por meio de um acervo de materiais e equipamentos específicos necessários aos processos de ensino-aprendizagem;
 Núcleo de Tecnologia e de Adaptação de material didático: esse núcleo tem por objetivo dar suporte técnico à produção de vídeos didáticos, em língua de sinais; adaptação de vídeos de complementação didática, principalmente aqueles produzidos para as escolas públicas do ensino fundamental;
 Núcleo de Convivência: espaço interativo planejado para favorecer a convivência, a troca de experiências, pesquisas e desenvolvimento de atividades culturais e lúdicas, integrando pessoas surdas e ouvintes. (MATO GROSSO, 2012. p. 20).

Esse centro tem um importante papel na formação continuada de professores para a educação de surdos. Anualmente, ofertam cursos de Libras do nível básico ao avançado, formação para intérpretes de Libras e a formulação de exames de aptidão, em fluência na tradução e interpretação da Libras/Português/Libras.

O centro localiza-se na capital do estado de Mato Grosso, Cuiabá, e a maioria das modalidades dos cursos de formação ofertadas e o exame de proficiência são presenciais.

Por conta da dimensão territorial do estado, que conta com cento e quarenta e um (141) municípios, essas proposições de formação não atendem a todos, visto que poucas formações ocorrem de maneira virtual. Também é o único centro que avalia e realiza exames de proficiência no estado do Mato Grosso, por isso são necessárias longas viagens entre os municípios para a realização do exame, para profissionais interessados.

Além do CAS, o estado conta com o Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo (CEAADA), que tem por objetivo promover atendimento educacional especializado ao surdo, por meio de uma proposta de educação bilíngue. Além disso, ofertam cursos de formação continuada para professores e profissionais que atuam na educação especial, a fim de auxiliar as unidades que atendem alunos com surdez (MATO GROSSO, 2012).

No ano de 2015, o CEAADA ofertou 250 vagas para curso de Libras, e grande parte dos participantes foram professores interessados no aprimoramento da língua, em consonância com a política de formação de intérpretes e professores bilíngues da SEDUC (LEMOS, 2016).

O estado propõe, também, alguns critérios para formações específicas para atuar com alunos surdos nas escolas comuns e centro especializados, curso de graduação ou pós-graduação. Além disso, o professor que deseja atuar no atendimento educacional especializado de acordo com a Portaria nº 369/2017/GS/SEDUC/MT, necessita ter formação continuada específica, no ensino da língua brasileira de sinais e o ensino da língua portuguesa para surdos, como critério para contratação (MATO GROSSO, 2017).

No entanto, há muitos casos em que algumas unidades não são, prontamente, atendidas quando solicitadas com profissionais tradutores/intérpretes e professores especializados, com as especificidades exigidas para atuarem. Isso se deve à escassez desses profissionais, para acompanhamento, nos mais diversos municípios do estado e na diversidade de sala de aula na rede pública de ensino (LEMOS, 2016).

Isso é um fator preocupante, pois se não houver formação ou qualificação para ensinar, não há como defender oportunidade de educação. E muito menos oferecer uma educação equivalente aos alunos com surdez, com o mesmo direito, se não houver profissionais com formação específica.

Nesse sentido, as políticas públicas de educação podem ser consideradas como sinalizadoras dos caminhos a percorrer, ao estabelecer diretrizes dos processos formativos aos professores que atendem educandos surdos e com outras especificidades.

Por isso, fazem-se presentes as análises, do próximo tópico, que abordarão a importância da formação continuada de professores na perspectiva de inclusão e educação de qualidade social ao aluno surdo, nos âmbitos escolares.

3.3 Perspectiva da Educação Inclusiva do aluno Surdo mediada pela Formação Continuada

Quando se faz referência à inclusão no âmbito escolar e na sala de aula comum é importante pensar no conjunto de meios e ações, que combatem a exclusão do aluno, e um meio de se oferecer oportunidades iguais de acesso à bens e serviços para todos. Em contrapartida, inclusão não se condiciona apenas ao ato da matrícula do aluno, em uma escola inclusiva ou classe especial. Nesse sentido, é importante haver um questionamento ou reflexão sobre o que é inclusão, a importância dela e como fazê-la no interior do ambiente escolar e na sala de aula.

Alguns estudos contribuíram para essa reflexão, tendo como base a possibilidade de haver inclusão, dentro do ambiente escolar, desde que haja uma transformação nas práticas de vida, enxergar outros aspectos e situações do dia a dia escolar, alcançar obstáculos que em muitas concepções são intransponíveis e uma mudança de mente no que diz respeito ao sentimento de capacidade diante do medo. Essas ressignificações podem transformar um ambiente escolar e promover práticas inclusivas (MANTOAN, 2013).

A perspectiva da inclusão pressupõe que uma escola somente seja considerada inclusiva quando todos os envolvidos pela educação estão unidos nesse processo, e não apenas quando acontecem ações isoladas do professor da sala de aula comum ou a presença do professor do atendimento especializado na escola. A responsabilidade no processo de inclusão do aluno surdo e de todos os que estão incluídos como público-alvo da educação especial, é de todos, e não apenas de um professor específico, conforme apregoa Zerbato (2018).

O processo de inclusão, nos âmbitos escolares, pressupõe conceber o aluno com seus diferentes desafios, identidades, diferenças, aceitação cultural e individual. Por isso, cada vez mais, o entendimento de que a inclusão de um aluno surdo, em uma sala de aula comum, vai muito além de uma matrícula na rede de ensino. A inclusão ocorre quando se entende que esse aluno necessitará de profissionais, com formação específica para que ele tenha um atendimento educacional, não excludente.

A perspectiva é que prática pedagógica de professores que acolhem, anualmente, alunos com surdez, estar pautados no acolhimento a diversidade, suas práticas e métodos de ensino devem abranger a todos indistintamente, a fim de promover os direitos à inclusão no ambiente escolar. Essas práticas inclusivas, por sua vez, estão atreladas diretamente, em uma formação continuada.

Sob esse prisma, as práticas de formação continuada necessitam subsidiar mudanças de visão de senso comum, no sentido das crenças tradicionais que ainda permeiam os âmbitos escolares, além disso, mobilizar reflexões e possibilitar análises das práticas excludentes. Um exemplo disso, é a concepção ainda existente nos tempos atuais, de que, se a escola e o professor receberem um aluno surdo, serão bondosos, generosos ou se possuírem um intérprete presente, é o suficiente para o processo de aprendizagem do aluno com surdez, em salas consideradas inclusivas. Essas visões podem ser substituídas pela valorização da vida do outro, conhecimento de atitudes discriminatórias e de aceitação.

Em contrapartida, existem muitos desafios para formações de professores que atendem alunos surdos, diante da perspectiva de inclusão. Apesar do Decreto 5.626/2005, determinar a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória em cursos de formação de professores, não existe uma predeterminação clara da quantidade de carga horária para esta disciplina, conteúdos sobre alfabetização de Surdos, como ocorre o desenvolvimento linguístico e cultural da pessoa com surdez, dentre outros aspectos necessários na matriz curricular. Analisar as contribuições que as universidades estão realizando na formação inicial a esses futuros professores que se comunicarão com os surdos, ou pelo menos tentar entender sua maneira de aprendizagem, e assim tornar possível sua inclusão, é o grande desafio da atualidade (ROCHA, 2018).

Além disso, atualmente por meio de políticas públicas educacionais e de inclusão, muitos paradigmas novos foram instituídos para a disseminação da Língua Brasileira de Sinais e o atendimento do indivíduo Surdo, nos âmbitos escolares (BRASIL, 2002; 2005). Entretanto, atualmente existem um distanciamento entre as proposições da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e do Decreto n° 5.626/2005.

Em quais aspectos podemos dizer que há esse distanciamento de proposições? Primeiramente, o Decreto n° 5.626/05, defende a educação bilíngue aos surdos, bem como os espaços que devem ser implantadas contrariamente à política de educação especial, que prediz uma mesma organização educacional para todos os alunos surdos.

Existe uma preocupação no decreto sobre a maneira de organizar os espaços educacionais. Prevê que a educação infantil e nos anos iniciais, a educação bilíngue deve ser desenvolvida por meio de professores bilíngues.

E por que existe essa necessidade de acordo com o Decreto? Durante o processo de ensino e aprendizagem dos anos iniciais, os surdos ainda estão em fase de aprendizagem da sua língua de instrução, ou seja, a Libras. Utilizar a língua de interlocução, a linguagem escrita do português, por sua materialidade, não assegura uma base sólida educacional, uma vez que a língua portuguesa não é uma língua acessível ao aluno. Por isso, a necessidade de que nos primeiros anos escolares, os professores tenham formação bilíngue para suprir a necessidade educacional do sujeito surdo.

Apesar de o documento política de educação especial reconhecer, também, a educação bilíngue, não deixa compreensível qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusivas, língua portuguesa ou Libras. E subtrai o fato que a utilização das duas línguas em uma sala inclusiva de maneira concomitante é algo impossível. Nesse sentido, os alunos surdos contam com a presença de intérprete de Libras, profissionais importantíssimos no processo de inclusão desses alunos. Porém, no chão da escola, a presença da Libras nos espaços escolares é definida como sendo responsabilidade dos tradutores e intérpretes, que por sua vez, acabam assumindo uma responsabilidade que não é sua função.

Esse distanciamento implica na invalidação de aquisição linguística e cultural pelo aluno Surdo dentro do ambiente escolar. Sendo que, uma educação baseada nos princípios da inclusão pressupõe que o processo de ensino e aprendizagem necessitam ser mediado por experiências linguísticas e culturais acessíveis.

Ao seguir um caráter instrumental dado a Libras, e, portanto, seu não tratamento como Língua, presente de forma camuflada no discurso da Política, resta, então, ao aluno surdo, se adequarem às metodologias pensadas aos ouvintes, a transferência da responsabilidade de ensino e aprendizagem ao intérprete, e ainda o desconhecimento da importância da cultura e relação professor-aluno para o ensino e aprendizagem escolar.

Essa atribuição de responsabilidade aos alunos surdos, aos intérpretes de Libras e ao espaço do Atendimento Educacional Especializado, como trabalho paralelo ao da escolarização regular, reforça a ideia de que incluir significa apenas proporcionar convívio social e escolar, visto que essa concepção reafirma os fundamentos da integração escolar? Por esse motivo, encontram-se muitas vertentes sobre como oferecer um atendimento educacional ao aluno com surdez, utilizando-se de uma abordagem bilíngue.

As pesquisadoras Ramos e Hayashi (2018) realizaram uma análise de algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado. Os resultados indicaram um percentual análogo de estudos, alguns defendem a escola regular inclusiva, como o lugar mais apropriado para a escolarização de alunos surdos, outros defendem classes especializadas, como uma opção mais relevante.

Os resultados dessas pesquisas indicam que realidade vivenciada por muitos alunos surdos, na maior parte das escolares regulares inclusivas é ainda excludente, visto que a maioria das práticas pedagógicas não leva em consideração as reais condições de desenvolvimento da linguagem, de aprendizado e construção de uma identidade Surda. Além disso, desconhecem as peculiaridades cognitivas, linguísticas, culturais e, em muitos casos, acreditam que a presença do intérprete fará todo o processo de inclusão, apesar que sua presença é fundamental, no processo da interpretação da língua (LOPES *et al.*, 2011).

Muitos estudos evidenciam-se que uma das barreiras que prejudicam os processos de inclusão nos ambientes escolares, é a ausência de formação específica da coletividade escolar, para os atendimentos especializados em todos os níveis. Acredita-se que as defasagens curriculares de formações iniciais devem ser supridas pela formação continuada. Formações que partem da necessidade real do professor, que têm em suas mãos o poder e o dever de inclusão, de promover acessibilidade, quebrar barreiras de comunicação, de instruir sobre os aspectos linguísticos, históricos, culturais de seus educandos Surdos (ROCHA, 2018).

Outro aspecto que encontrei nas pesquisas atuais que influenciam práticas pedagógicas inclusivas, de acordo com Gomes (2018, p.55), é a “falta de investimento em capacitação de professores, desconhecimento de como elaborar trabalhos em grupo e dificuldades na elaboração de trabalhos”. A promoção de uma cultura inclusiva associada à valorização dos profissionais, ao apoio e trabalho em parceria com professores e profissionais especializados são perspectivas fundamentais na construção e organização de um ambiente mais inclusivo.

Um aspecto importante que em minha percepção necessita de análise e implica, diretamente, na promoção de uma cultura inclusiva, é a perspectiva ou ponto de vista dos professores frente ao atendimento de alunos com surdez e demais deficiências. Pois, práticas pedagógicas inclusivas estão vinculadas diretamente às boas representações. Para Abdalla (2016), os estudos das representações sociais apontam as maneiras como as pessoas compreendem, disseminam e representam o conhecimento.

A forma como se mobiliza na prática as ideias e conhecimentos, valores e fatos pode alterar, mudar ou transformar uma realidade. Portanto, os estudos das representações sociais sobre a inclusão de alunos com surdez têm grande influência nas ações dos professores e suas práticas, na promoção do seu ensino e aprendizagem.

Acredita-se que através do conhecimento das representações sociais dos professores, saberemos quais significados estes docentes atribuem à inclusão do aluno com deficiência na sala regular e se esses significados orientam suas práticas. (ABDALLA, 2016, p. 21).

A maneira como os docentes interpretam e compreendem a deficiência influenciam suas decisões e ações que orientam seu trabalho para superar as dificuldades dos alunos. Isso é fator relevante, pois ainda na contemporaneidade encontra-se concepções inadequadas em relação a Língua Brasileira de Sinais, mesmo sendo oficialmente a segunda língua do Brasil. E quais seriam essas concepções? Linguagem de sinais, mímicas reproduzidas pelas mãos, ou seja, um desconhecimento que a Libras é uma língua oficial com um sistema de regras gramaticais (OLIVEIRA *et al*, 2021).

As práticas pedagógicas que consideram e respeitam as diferenças, o pensar nas possibilidades dos educandos, são acompanhadas de boas representações. Para Abdalla (2016), boas representações auxiliam em práticas pedagógicas inclusivas. Por outro lado, em sua pesquisa mostra como os professores percebem os alunos com deficiência e como suas concepções, por vezes, não reproduzem inclusão, por estarem ligadas às tradições, crenças e padrões excludentes.

Atualmente, algumas pesquisas atestam que, existe um certo desconhecimento, nos âmbitos escolares, sobre algumas características do aluno com surdez. Por exemplo, associação do aluno surdo à sinônimo de pessoa que não escuta, possui limitações, necessita de cuidado, atenção e expressões como surdo-mudo. Ainda mais, a Libras não é compreendida como língua oficial, mas como algo reproduzido pelas mãos. Este fato mostra uma desinformação dos processos linguísticos e culturais da língua e do indivíduo Surdo (OLIVEIRA *et al*, 2021).

Essa realidade evidencia a necessidade de desenvolver propostas de formação continuada com foco na desmistificação dessas crenças, ainda arraigadas, levar em consideração as demandas locais experienciadas pelos professores e problematizá-las, bem como analisar as teorias sobre concepções e práticas educativas dirigidas ao acesso e permanência de todos na escola (ZERBATO, 2018).

De acordo com Gatti (2009, p. 202-203), as formações continuadas têm passado por uma resignificação, para ela:

As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional. Nesta concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

Diante disso, novos paradigmas de formação apontam para a melhoria no processo de formação e no desenvolvimento profissional, no que se refere à criação de novas formas de ensinar, mais inclusivas. Para isso, alguns aspectos necessitam estar entrelaçados, como as vivências dos profissionais, os saberes dos alunos, a reflexão sobre práticas inclusivas realizadas na escola, a construção de novos saberes, a perspectiva de pesquisa-ação e das práticas de formação continuada colaborativas.

Partindo dessa premissa, saberes necessários podem ser adquiridos, a partir da potencialidade da formação inicial e continuada, que vise a inclusão. O próximo tópico abordará, detalhadamente, os saberes necessários para que um professor promova a inclusão de aluno surdo, na sala de aula comum.

3.4 Formação de professores e os saberes necessários ao processo de inclusão escolar

A formação de professores para a inclusão escolar de educandos com algum tipo de deficiência é recomendada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LBD (1996), onde define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade. E que os processos dessa inclusão como, currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organização específica, possam atender a demanda desses atendimentos especiais (BRASIL, 1996).

No entanto, após a promulgação desta Lei ainda é possível constatar, em pesquisas realizadas no Brasil, que os professores da rede escolar básica se consideram despreparados para o trabalho com educandos Surdos e demais especificidades, mantendo uma organização curricular rígida e práticas homogêneas (LOPES et al, 2021).

A inexistência de conhecimento do professor sobre as características da surdez, e o não reconhecimento das potencialidades destes educandos, pode ser considerados fatores

determinantes para obstáculos atitudinais e práticas pedagógicas distanciadas das reais necessidades dos educandos surdos. Uma visão docente amparada em concepções de incapacidade, não favorece situações de interação que possibilitem o avanço cognitivo, linguístico e muito menos cultural do educando surdo.

Diante da relevância educacional desta temática, são necessárias discussões sobre a formação do professor como requisito, para garantia da inclusão do educando surdo, e fazendo uma análise dos saberes necessários para essa formação.

A inclusão na educação requer professores com formação para atuar na diversidade. Isso significa que conseguirá compreender as diferenças e valorizar as potencialidades de cada educando, de forma que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência dessa formação poderá acarretar pseudo-inclusão, com propósitos meramente burocráticos, sem que o educando surdo esteja devidamente incluído no processo de inclusão, apenas por estar matriculado e frequentando o ambiente escolar, mas, isso não significa estar envolvido no processo de aprendizagem.

Em vista disso, entende-se que não basta apenas garantir o acesso dos alunos surdos à escola regular, são necessárias medidas que garantam seu aprendizado, como o apoio e mediação do professor, em garantir a equidade no atendimento pedagógico, o que requer uma formação docente que envolva, além do respeito pela diferença, mais a compreensão da diversidade. Para que o educando possa se desenvolver em aspecto social, histórico e politicamente consciente, é fundamental que as ações de professores vão muito além do respeito e aceitação das diferenças, mas de compreender sua produção e complexidades em sua real realidade (PIMENTEL, 2012).

Silva e Rodrigues (2011, p.62) corroboram essa perspectiva ao salientar que:

Existe uma diferenciação profunda entre simplesmente aceitar e respeitar, e o processo de compreensão da diferença, que demanda das pessoas disposições e compromisso para trabalhar com o ser humano no sentido de contribuir com o desenvolvimento de um sujeito social, histórico e politicamente consciente. Não se trata de apenas acolher a diversidade, mas de compreender sua produção e complexidade na realidade de cada sujeito.

Assim, para que a inclusão se efetive os professores necessitam investir nas potencialidades de aprendizagem dos seus alunos surdos, considerando as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o pleno desenvolvimento e aprendizagem deles. Todavia, na maioria das vezes, não há um perfil único da deficiência, é necessário um conhecimento e acompanhamento individual e continuado, de uma equipe que inclui a família e a escola. É necessário levar em consideração a interação do

aluno surdo com o seu ambiente, a escola ter conhecimento sobre as peculiaridades desse aluno, atendê-lo sobre os meios adequados para que proporcionem aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem excluir a utilização da sua própria língua.

Isso mostra a relevância do professor que receberá em sua sala um aluno surdo, conhecer a comunicação da Libras, os processos históricos educacionais, por meio da reflexão e discussão acerca do tema, identificando a evolução conceitual, política, em torno da educação, são passos essenciais para a formação do professor (ROCHA, 2017).

É importante também que as formações favoreçam aprendizado e saberes que envolvam e fundamentem o ato de aprender, baseados por meio da mediação pedagógica. Vygotsky (1994) colaborou com suas concepções sobre o processo e a importância da mediação pedagógica. O ato de mediar significa fornecer graus de ajuda planejados de maneira intencional e que se ajustem à realidade do aluno.

Nesse cenário, o professor tem o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que propõe possibilidades que auxiliem a interação do aluno com o meio. O que infere a proposta do desenvolvimento de capacidades intelectuais e suas potencialidades para a construção do conhecimento.

Outro aspecto necessário a ser analisado, é o processo de avaliação frente aos alunos com surdez. Em uma escola considerada inclusiva, o currículo necessita passar por uma reorganização, que leve em conta as especificidades do aluno. Nessa perspectiva, a adaptação curricular é determinada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como “decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar as maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola” (BRASIL, 1999, p. 15).

Nesse sentido, as ações de formação continuada podem promover reflexões sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e os objetivos previamente definidos, propor problematizações e soluções práticas, tendo como parâmetro a realidade da turma e do aluno.

Entende-se que nenhuma realidade dos processos de educação do aluno surdo é homogênea. Por certo, nenhum processo de formação tratará de um resumo de práticas que promovam a aprendizagem de maneira homogênea para todos os professores que estão inseridos em realidades educativas diferenciadas. Portanto, são necessários aportes teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar, de modo que seja possível uma aprendizagem significativa para o aluno.

E mais uma vez, a relevância de investimento da escola ou de maneira pessoal, do profissional em produzir conhecimento constante, em práticas investigativas, mediante a problematização do que acontece no dia a dia, da sala de aula e a busca por referências que favoreçam a compreensão de aprendizagem. Além disso, quando o professor se autoavalia acerca da sua própria prática, terá a possibilidade de compreender maneiras de ensinar e promover a inclusão escolar do aluno, com surdez.

Essas reflexões evidenciam como é importante os professores terem boas representações das peculiaridades dos alunos, a peculiaridade linguística e cultural do aluno com surdez. Entretanto, o desconhecimento das peculiaridades e potencialidades das diferenças linguísticas pode ocasionar um olhar classificatório ou discriminatório para esse aluno. Por isso, as formações podem promover análises, para que os professores possam enxergar os alunos surdos, para além da limitação, tendo em vista que existe uma diversidade linguística presente na sociedade, que precisa ser compreendida e trabalhada.

Ainda sobre esse olhar, além da limitação, Vygotsky (1989) reforça que é necessário pensamentos positivos para alunos com algum tipo de deficiência. Baseado em uma perspectiva de possibilidades do desenvolvimento das pessoas independentemente de sua limitação, uma visão dialética do problema, pois, se existe uma barreira existe, também, possibilidades.

Diante dos saberes necessários à inclusão, defende-se o tempo de graduação inicial não é por si só suficiente a todos os saberes necessários para uma prática inclusiva. Por isso, a formação continuada dos professores da educação, seja uma prerrogativa e condição para qualificar o processo educacional de alunos surdos. Apesar de que essas formações requerem, ainda, investimentos maiores na educação e nos profissionais que atuam nela.

Mas há crenças de que os investimentos nesses modelos de inclusão contribuirão, significativamente, para minimizar práticas pedagógicas excludentes, a errônea crença da homogeneidade de alunos e a padronização das ações como se todos aprendessem de uma única maneira, posto que desconsidera que o educando surdo possui sua língua natural.

Por isso, faz-se urgente que a formação docente esteja relacionada em uma educação que respeite as diferenças e as peculiaridades de cada educando, com vistas a sempre assegurar o direito de aprender e ter uma educação com equidade.

4 MÉTODO E TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento o método de pesquisa, a trajetória investigativa, o contexto dos participantes, os instrumentos utilizados para geração dos dados, etapas da pesquisa de campo, produto educacional, desenho da proposta de formação continuada de professores e perfil dos participantes da pesquisa.

4.1 Método de Pesquisa Qualitativa

A necessidade de debates sobre a formação continuada de professores na perspectiva inclusiva, tem-se intensificada nas últimas décadas, especialmente, devido às reformas educacionais, associadas aos processos de inclusão social, em esfera nacional e internacional.

No capítulo que trata da fundamentação teórica, apresentei resultados de alguns estudos que apontam para a importância da formação continuada, como base para viabilizar a inclusão dos alunos com surdez, embora apontem, também, as ausências de processos formativos, que levem em consideração as necessidades formativas dos professores.

Assim, a trajetória metodológica adotada foi a abordagem qualitativa de pesquisa para viabilizar o entendimento de um processo, partindo da perspectiva dos professores participantes, suas práticas cotidianas e dos seus saberes relativos à questão em estudo, à formação continuada.

Para Minayo (2001, p. 14), o objetivo da pesquisa qualitativa é:

trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Com referência a essa prerrogativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-48) assinalam, também, que:

Na investigação qualitativa a fonte direta é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

Nesse sentido, a ênfase da pesquisa qualitativa não está em analisar dados estatísticos como o centro do processo para analisar o fenômeno estudado, não tendo, como prioridade numerar ou medir unidades. Mas, devido à essa natureza subjetiva da pesquisa qualitativa as descrições dos resultados, têm como centralidade as experiências e pontos de vistas dos docentes, participantes da pesquisa.

Nessa perspectiva, busquei nessa pesquisa me aprofundar nos dados, nos recursos interpretativos das informações, na contextualização do meio, dos detalhes e das vivências dos professores, participantes da formação continuada.

4.2 Pesquisa participante e suas Dimensões Teórico-Methodológicas

Nos constructos teóricos o capítulo dois, apresentei algumas pesquisas de alguns pesquisadores que abordaram a importância do processo de formação dos professores organizada, a partir de discussões e reflexões acerca da participação, não procura respostas prontas, mas o questiona e faz refletir sobre a prática, a fim de permitir que os saberes da docência sejam construídos ou reconstruídos, com a participação do grupo.

Então, nessa perspectiva, este estudo fundamenta-se nos princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa participante, a partir do pressuposto de que a formação continuada participativa poderia contribuir para o desenvolvimento/melhorias de práticas pedagógicas, no contexto de aprendizagem do aluno surdo, de acordo com a perspectiva da educação inclusiva. Pois, esse método baseia-se nas experiências do participante, considerando sua trajetória e o contexto em que vivencia sua prática, com o objetivo de tornar o participante ativo, durante todo o processo de formação.

Com relação à existência da pesquisa participante, alguns autores como Brandão e Streck (2006) reconhecem que esse método de pesquisa sempre existiu e existe atualmente em diferentes tradições. De acordo com esses autores, as experiências precursoras de pesquisa participante estão relacionadas a Orlando Fals Borda e Paulo Freire. E somente pode ser distinguida em suas origens, quando relacionadas aos contextos sociais e políticos dos tempos de sua instauração, entre os anos 1970 e 1980 na América Latina. Nos estados Unidos da América ou Europa, os precursores desse método, de acordo com alguns estudiosos do tema, estão os estudos de Kurt Lewin e Karl Marx (BRANDÃO; STRECK, 2006).

Outra raiz da pesquisa participante, sendo Soares e Ferreira (2006), desenvolveu-se na América Latina, inicialmente no âmbito educacional, cujo marco pode ser vinculado

a uma experiência piloto da pesquisa temática, criada por Paulo Freire, na década de 60, do século passado. No Brasil, essa pesquisa está vinculada indiretamente a processos de ação política e pedagógica, ligados ao Partido dos Trabalhadores (PT) e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em busca de libertação (SOARES; FERREIRA, 2006).

De acordo com Brandão (1998), a pesquisa participante tem contexto de utilização relacionada às necessidades de populações, que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios- classes mais carentes na construção social, contemporâneas – trazendo em contra suas aspirações e potencialidades, de conhecer e agir.

Nesse sentido, como podemos definir a pesquisa participante? Esse método busca o envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade. Ela se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas (GIL, 1991).

A pesquisa participante é um processo de pesquisa no qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade, considera-se promover uma transformação social em benefício dos participantes.

Dessa maneira, nessa pesquisa compreende-se que a participação entre os professores e o pesquisador, possibilitaram trocas interativas, construídas com base no diálogo e respeito mútuo. Além disso, oportunizou momentos de encorajamento, exposições sobre suas práticas, reflexões sobre atitudes e comportamentos.

A abordagem da pesquisa participante oferece oportunidade aos professores nos processos formativos a formar discussões, na tomada de decisões e no aperfeiçoamento constante do processo de trabalho. Para Demo (2004), essa pesquisa sempre reivindicou o aprofundamento prático em que as comunidades não precisam apenas estudar os seus problemas, mas precisam resolvê-los. Assim, a comunidade é instigada a assumir o seu papel social, sobretudo, sem esquecer dos seus saberes construídos através da sua experiência empírica.

Pressupõe-se que a formação participativa cumpre a dupla função de satisfazer as necessidades formativas dos professores e as necessidades investigativas da pesquisadora. Em contrapartida, me coloquei em uma postura de identificação com os pesquisados. Nisso, desenvolvi momentos de interação em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas no processo formativo.

Além disso, observei as manifestações vividas, e registrei descritivamente todos os elementos observados, bem como minhas análises pessoais ao longo das participações. Nisso, não me configurei como uma detentora do saber, mais sim como participante ativa

no desenvolvimento da pesquisa e na construção das propostas de intervenção, visto que os professores colaboradores assumiram o mesmo grau de importância, nas diferentes etapas de formação (SEVERINO, 2013).

Mediante o princípio participativo dos professores, o papel da pesquisadora foi em se envolver na realidade vivenciada pelos professores, atuar conjuntamente com os participantes da pesquisa de modo a levantar problemáticas e propor soluções com os sujeitos de modo constante e dialético.

Para Le Boterf (1984), na pesquisa participante a população envolvida objetiva identificar seus problemas, analisá-los e buscar soluções adequadas. Nisso, não há um modelo único para uso normativo da pesquisa participante, porque ela é um instrumento dentro da ação popular. Para Brandão (1984), nesse processo a mediadora ou pesquisadora deve estar atenta as decisões coletivas e as necessidades comunitárias, a fim de disponibilizar para essa comunidade ferramentas do seu saber e de sua profissão.

Assim, como mediadora desse processo formativo, fiquei atenta as decisões e as necessidades dos professores, a fim de disponibilizar instrumentos benéficos para seu processo formativo.

Sob esse viés teórico-metodológico, no próximo tópico abordarei o contexto e os participantes desta pesquisa.

4.3 Contexto da Pesquisa

Para contextualização desta pesquisa, faz-se necessário conhecer algumas características do estado de Mato Grosso. O estado encontra-se localizado na região do Centro-Oeste, e possui cento e quarenta e um municípios.

Segundo pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2020), a estimativa da população de Mato Grosso totaliza-se em 3.567.234 habitantes e possui uma extensão territorial de 903.357 km², divididas em dezoito regiões geográficas. Sua economia é baseada na pecuária e agricultura. A soma do Produto Interno Bruto (PIB), do estado em R\$ 142,122 bilhões, e rende per capita de R\$ 40.787,32 por habitante do estado (IBGE 2020, 2019).

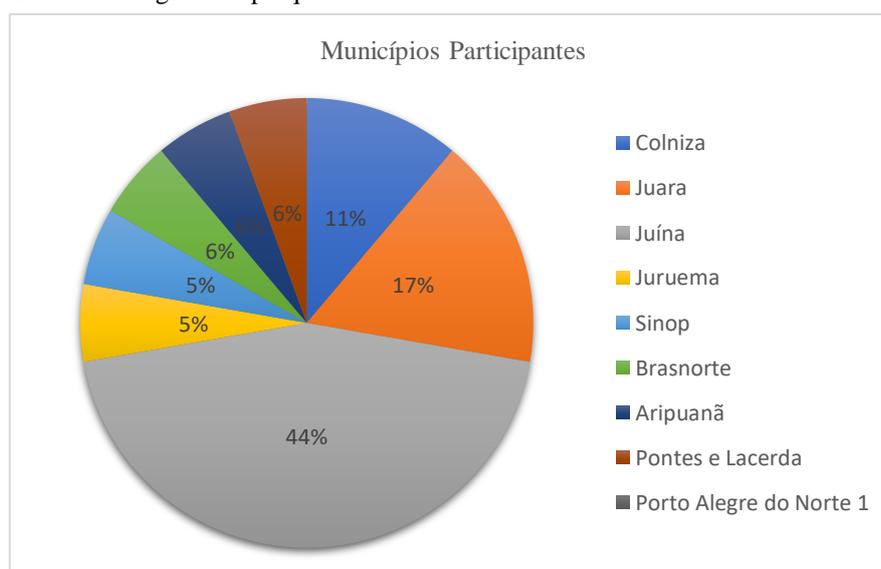
Nesse contexto, a Secretaria de Estado de Educação-SEDUC é a secretaria responsável por promover e executar políticas públicas voltadas à educação básica no estado do Mato Grosso. Segundo dados do resumo técnico do estado do Mato Grosso do INEP (2019), o estado conta com um amparo de oitocentas e vinte três escolas em vários

municípios na zona rural e urbana. E no ano de 2019, foram realizadas 387.397 matrículas na rede regular de ensino.

Dentre esses, o site oficial da SEDUC divulgou o número de alunos público-alvo da educação especial, matriculados na rede do estado, totalizando em nove mil quinhentos e cinco alunos. Nesse total, duzentos e vinte alunos são estudantes com surdez.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi realizada em vários municípios do estado do Mato Grosso, sendo que, abarcou um alcance de nove regiões diferentes, quais sejam: Sinop, Juara, Juína, Brasnorte, Aripuanã, Colniza, Juruena, Porto Alegre do Norte e Pontes e Lacerda, conforme gráfico.

Gráfico 01- Alcance das regiões na pesquisa



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora, 2022.

Como mostra o gráfico, a pesquisa abarcou um alcance de nove municípios. Seis estão situados na região noroeste do estado, alguns acerca de mais de mil (1000) quilômetros de distância da capital. Um município na região nordeste do estado, um na médio-norte, e um na região oeste, com grande distância da capital, em média de quinhentos (500) a mil (1000) quilômetros. Um misto de regiões que subsidiaram o contexto da pesquisa.

4.4 Perfil dos Profissionais Participantes da Pesquisa

Primeiramente é importante salientar que os participantes da pesquisa foram professores atribuídos em sala regular e sala de recurso multifuncional, da rede estadual

de ensino do Mato Grosso, ou mais precisamente, SEDUC, e que trabalham com alunos com surdez, ou que já trabalharam com esse público. A escolha de professores para contribuir com essa pesquisa, levou em conta sua disposição e vontade em participar desse projeto de estudo.

Sendo assim, a proposta de formação inicialmente começou com vinte professores da rede regular de ensino do estado. Dentre esses, dez professores da sala comum, nove professores da sala de recurso e uma professora intérprete de Libras, conforme quadro abaixo:

Quadro 01- Perfil dos participantes da pesquisa

Participantes	Formação	Município	Atuação	Gênero
P1	Licenciada em pedagogia com especialização em Educação Especial.	Juína	Professora da sala de recurso multifuncional.	Feminino
P2	Licenciada em Letras e pedagogia, com especialização em educação inclusiva, mestranda em ensino.	Juína	Professora da sala comum.	Feminino
P3	Licenciada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia e Educação Escola de Tempo Integral.	Juína	Professora da sala comum.	Feminino
P4	Licenciada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia e Educação Especial.	Juína	Professora da Sala de Recurso Multifuncional.	Feminino
P5	Licenciado em Pedagogia com especialização em Gestão escolar.	Juara	Professor da Sala Comum.	Masculino
P6	Licenciada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia.	Juruena	Professora da Sala de Recurso Multifuncional.	Feminino
P7	Licenciada em Pedagogia com especialização em Educação Especial e Inclusiva.	Colniza	Professora da Sala de Recurso Multifuncional.	Feminino
P8	Licenciada em pedagogia com especialização em psicologia do ensino e aprendizagem	Juara	Professora da Sala Comum.	Feminino
P9	Licenciada em Pedagogia com especialização em Atendimento educacional especializado.	Juína	Professora da Sala de Recurso Multifuncional.	Feminino
P10	Licenciada em Geografia e Intérprete de Libras.	Pontes e Lacerda	Professora Intérprete de Libras.	Feminino
P11	Licenciada em Pedagogia com especialização em Educação Especial.	Colniza	Professora da Sala de Recurso Multifuncional.	Feminino

P12	Licenciada em Pedagogia com especialização em Alfabetização.	Juína	Professora da Sala Comum.	Feminino
P13	Licenciada em Geografia com especialização (não citada).	Sinop	Professora da Sala Comum.	Feminino
P14	Licenciada em Letras com especialização (não citada).	Juara	Professora da Sala Comum.	Feminino
P15	Licenciado em Pedagogia com especialização (não citada).	Porto Alegre do Norte	Professor da Sala comum.	Masculino
P16	Licenciada em Pedagogia com especialização em Educação Especial.	Juína	Professora da Sala de Recurso.	Feminino
P17	Licenciada em Pedagogia com especialização em Atendimento Educacional Especializado.	Brasnorte	Professora da Sala de Recurso.	Feminino
P18	Licenciada em pedagogia com especialização em Neuropsicopedagogia.	Aripuanã	Professora da Sala de Recurso.	Feminino
P19	Licenciada em Pedagogia e mestre em ensino.	Juína	Professora sala comum.	Feminino
P20	Licenciada em Pedagogia.	Sinop	Professora da Sala comum.	Feminino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Conforme o quadro citado, a maioria dos participantes possuem licenciatura em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* na área de educação especial inclusiva. Outros participantes são licenciados em diferentes áreas como, Letras e Geografia. Em relação à descrição dos gêneros dos participantes noventa por cento (90%) são do gênero feminino (90%) e, apenas dez por cento (10%) são do gênero masculino.

O município de Juína abarcou a maior parte dos participantes, sendo que participaram oito professores (44%) do número total. Dentre esses, quatro professores da sala comum e quatro atuantes da Sala de Recurso Multifuncional.

Os municípios próximos, como Colniza, Juruena, Aripuanã, Juara e Castanheira fazem parte da mesma Diretoria Regional de Educação (DRE) do estado, tendo o município Juína como polo de atendimento. Essa diretoria é responsável por todas as demandas de formação continuada para professores, que trabalham nas escolas nesses municípios.

Assim, no município de Colniza, participaram duas professoras da sala de recurso multifuncional. Nos municípios de Juruena, Castanheira e Aripuanã, a participação foi de no máximo uma professora por região, totalizando três no total. Todas as participantes atuavam na sala de recurso multifuncional. Em relação ao município de Juara, houve três participantes, todos esses, atuavam na sala comum.

Os municípios de Pontes e Lacerda, Sinop e Porto Alegre do Norte, fazem parte de outro polo de Diretoria Regional de Educação (DRE). Assim, no município de Sinop, houve duas participações, todas as professoras atuavam na sala comum. No município de Pontes e Lacerda, participou a única Professora Intérprete do grupo. E por fim, o município de Porto Alegre do Norte, apenas um professor participante, que atuava na sala comum.

Como o quadro demonstra praticamente todos os professores, que, inicialmente, desejaram participar da pesquisa, possuem licenciatura e especialização, em exceção de uma professora. Dentre esses, apenas uma professora possui mestrado e uma é discente de um programa de mestrado em ensino.

Para identificar os professores participantes dessa pesquisa optei por nomeá-los com nome fictícios, por isso serão nominados, neste trabalho, de P1 ao P20.

4.4 Instrumentos de Geração de Dados

Programei um primeiro encontro com os professores participantes dessa pesquisa, uma roda de conversa, como técnica de levantamento de dados primários, com o objetivo que os próprios professores relatassem suas necessidades formativas inerentes às questões do atendimento do aluno surdo. Para auxiliar no processo, realizei perguntas objetivas e subjetivas, que tiveram por finalidade fazer um levantamento dos principais desafios que os professores enfrentavam em relação à educação de surdos, sob a perspectiva inclusiva no contexto escolar.

Essa técnica de geração de dados, a roda de conversa, segundo Moura (2014), é uma maneira de produzir dados, em que eu como pesquisadora, me insiro como sujeito de pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produzo dados para a discussão. Além desse importante dado, a roda de conversa nos permite partilhar experiências, desenvolver reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado com os pares, por meio de diálogos coletivos e internos, pela observação e reflexão.

Assim, nesse encontro, por meio da roda de conversa, o panorama da realidade apontada pelos professores foi primordial para pensar o planejamento da proposta de formação de professores para alunos surdos, na perspectiva da educação inclusiva, que abarcou o produto educacional da pesquisa, a promoção de uma formação continuada a partir das necessidades dos professores.

Para sistematizar as informações e reflexões provenientes da observação, sob o ponto de vista da pesquisadora, escrevi um diário de campo, na qual consta um registro pessoal dos encontros de formação, pensamentos, reflexões e sentimentos da pesquisadora. Ao final de todos os encontros formativos, eu registrava no diário de campo, minhas observações sobre todos os acontecimentos relevantes, como instrumento de geração de dados. O que seriam esses acontecimentos relevantes? A interação dos professores nos momentos formativos síncronos e assíncronos, mediante as temáticas desenvolvidas.

De forma ampla, diários foram definidos por Patterson (2005, p.142) como um "registro pessoal de eventos diários, observações e pensamentos". Uma ferramenta, para registrar reações, sentimentos, comportamentos específicos, interações sociais, dentre outros.

E, por fim, lancei mão de entrevistas semiestruturadas. Para Triviños (1987), utilizar como instrumentos de geração dos dados, a entrevista semiestruturada possibilita a valorização do investigador, e ao mesmo tempo, oferece todas as concepções possíveis para que o participante alcance liberdade e autenticidade necessárias, enriquecendo a investigação.

O roteiro de entrevista desenvolvida com os professores apresentou dois blocos de questionamentos: Bloco 1- Desafios e possibilidades apontados nas vozes dos professores sobre o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o atendimento ao aluno surdo, Bloco 2 - Desdobramentos das ações formativas no processo de formação e atuação dos professores, mediante os desafios sobre o atendimento ao aluno surdo, conforme ilustra o roteiro de entrevista com os professores no Apêndice A.

4.5 Produto Educacional

De acordo com a proposta de produto educacional, surgiu a proposta de elaboração e implementação de uma proposição de formação continuada que levasse em consideração as necessidades formativas de professores, da rede de ensino que atendessem alunos com surdez. Assim, o produto educacional foi uma formação continuada, com a temática de “Formação Continuada em Atendimento Educacional ao Aluno Surdo”.

Essa proposta de formação continuada de professores foi institucionalizada por meio de um curso de extensão, mediante o Parecer nº 419/2021 da Pró-Reitoria de

Extensão e Cultura (PROEC), com vinte (20) vagas ofertadas para professores e com a carga horária de 40 horas para certificação.

O critério de participantes para essa formação levou em consideração professores que atuavam com alunos surdos, ou que já haviam atuado com esse público de alunos. Além disso, o interesse em participar da pesquisa e formação continuada.

Para isso, produzi um convite *online* explicando e convidando professores da sala comum e sala de recurso multifuncional, a participar na modalidade remota dessa formação continuada. No convite descrevo que a formação continuada faz parte de um projeto de pesquisa, e tem como um dos objetivos auxiliar na formação de professores que atuam com alunos surdos, no contexto de ensino e aprendizagem. Nesse convite disponibilizei meu número pessoal e e-mail, para que os professores interessados pudessem entrar em contato.

Assim que as vagas foram preenchidas, fiz um grupo utilizando a ferramenta do *WhatsApp* para que as informações importantes realizadas à formação fossem descritas por meio dessa ferramenta. Nisso, contatei os professores escritos para um primeiro encontro narrativo para identificação e compreensão dos desafios que enfrentavam, e analisar a maneira que compreendiam a educação bilíngue e o atendimento aos alunos com surdez, no contexto escolar. Nesse primeiro encontro, os professores narraram suas necessidades formativas e todo processo foi gravado e anotado para a análise.

Após essa etapa, realizei a análise dos dados produzidos por meio do primeiro encontro, da roda de conversa, com a finalidade de delinear a primeira parte da proposta de formação contínua. Posteriormente, apresentei aos professores a proposta de formação continuada, baseada nos relatos da roda de conversa, onde os professores relataram seus desafios, no contexto do atendimento ao aluno surdo. Essa apresentação foi realizada via plataforma *Google Meet*. Ainda nesse processo, surgiu a necessidade de reorganizar algumas demandas do projeto.

Assim, logo após essa etapa, realizei novamente uma apresentação do projeto, via *Google Meet* reorganizado em atendimento às demandas procedentes das ações aos professores, bem como a elaboração do cronograma dos encontros de formação, de maneira assíncrona e síncrona.

Posteriormente, realizei a escolha, elaboração e organização dos materiais que seriam utilizados nos processos formativos e a implementação do projeto de formação contínua com os professores. E por fim, após a finalização dos encontros formativos, realizei as entrevistas semiestruturadas

No quadro abaixo apresento uma síntese do percurso dessa pesquisa, que compreendeu em sete etapas, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 02 - Descrição das etapas da pesquisa

Etapas	Descrição das Ações de Pesquisa
1 ^a	Contato com os professores (convite) para convidá-los a participar do projeto de formação continuada.
2 ^a	Primeiro encontro narrativo para identificação e compreensão dos desafios que os professores enfrentam, como compreendem a educação bilíngue e o atendimento aos educandos com surdez, no contexto escolar. A partir disso, os professores narrarão suas necessidades formativas.
3 ^a	Análise dos dados produzidos por meio do primeiro encontro, roda de conversa, com a finalidade de delinear a primeira parte da proposta de formação contínua dos professores, na perspectiva da inclusão do educando surdo.
4 ^a	Apresentação da proposta de formação continuada aos professores, por meio da plataforma <i>Google Meet</i> . Nessa etapa, aconteceu, ainda, ajustes às necessidades formativas dos professores, colaboradores da pesquisa.
5 ^a	Apresentação do projeto reorganizado em atendimento às demandas procedentes das ações colaborativas aos professores; elaboração do cronograma dos encontros de formação, de maneira síncrona e assíncrona.
6 ^a	Escolha, elaboração e organização dos materiais utilizados nos processos formativos e a implementação do projeto de formação contínua, com os professores da educação, por meio de encontros remotos, por meio da plataforma <i>Google Meet</i> .
7 ^a	Realização das entrevistas semiestruturadas com a finalidade de compreender de que maneira a formação continuada síncrona e assíncrona para atendimento ao aluno surdo, mobilizaram as interações dos professores e identificar as possibilidades e desafios no processo formativo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

No próximo tópico, farei uma breve descrição da proposta de formação continuada de professores da rede de ensino. Nesse tópico apresento um desenho de como ocorreu a formação continuada de professores, em atendimento ao aluno surdo.

3.7 Desenho da Proposta de Formação Continuada de Professores

A pesquisa teve como fonte de coleta de dados o contexto de uma formação continuada. Como já supracitado, a proposta de formação continuada de professores foi institucionalizada por meio de um curso de extensão mediante o Parecer nº 419/2021 da

Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), com vinte (20) vagas ofertadas para professores e com a carga horária de 40 horas para certificação.

Diante da pandemia da COVID-19, essa formação foi planejada para que ocorresse de maneira remota. Anteriormente, o intuito seria realizar uma formação presencial, mas, em vista dos riscos à saúde dos professores, a formação via plataforma *online* foi a solução para que pudéssemos realizar formação e pesquisa.

O curso intitulado “Formação Continuada em Atendimento ao Aluno Surdo” foi implementado de maneira remota e centrada em professores, que atuavam na rede de ensino do estado do Mato Grosso. Os encontros foram planejados para acontecer uma vez por semana, sendo um encontro *online* de maneira síncrona³, e uma ação em que os professores precisariam se organizar para estudar individualmente, de maneira assíncrona⁴. As ações de formação aconteceram durante os meses de setembro a dezembro de 2022.

A oferta de formação continuada em atendimento educacional ao aluno surdo compôs-se de vários componentes curriculares, organizados em uma sala de aula virtual. E teve como objetivo geral promover a formação continuada de professores da rede pública de ensino, para atuarem com alunos surdos nas diferentes áreas do conhecimento. De acordo com esse propósito, o processo de formação aconteceu consoante cinco objetivos específicos:

- a) Analisar as especificidades das filosofias de educação e políticas públicas educacionais do Surdo;
- b) Conhecer a estrutura básica sobre a Língua Brasileira de Sinais;
- c) Utilizar sinais básicos da Libras como cumprimentos, apresentações pessoais e vocabulário básico para a comunicação inicial;
- d) Compreender o papel do tradutor-intérprete de Libras e construir um trabalho em parceria com este profissional em sala de aula e fora dela;
- e) Refletir sobre o processo educacional do sujeito-surdo: proposta e metodologias.

³ Encontro síncrono é quando os participantes estão conectados em tempo real. A interação pode ocorrer por meio de videoconferência.

⁴ Encontro assíncronos é quando a interação ocorre sem dia e horário definidos. A interação ocorre por meio de fórum, envio de arquivos, questionários enquete, dentre outros.

Todos esses objetivos foram delineados e possíveis a partir da escuta atenta aos professores, no primeiro encontro, na roda de conversa. Onde foi possível ouvi-los acerca dos desafios que encontravam para atender alunos surdos e suas necessidades formativas.

Realizei a divisão das temáticas por blocos de estudos, ou seja, cada conteúdo com temas similares era desenvolvido em um bloco. Nisso, a formação foi dividida em quatro blocos de estudos. O primeiro bloco, desenvolvi as temáticas de história sobre a educação dos surdos, filosofias de educação, cultura e comunidade surda. No segundo bloco, desenvolvi as temáticas de estrutura básica da Libras e vocabulários básicos para a comunicação com o surdo, cumprimentos e apresentação pessoal. No terceiro bloco, desenvolvi temáticas relacionadas ao trabalho colaborativo com o profissional intérprete de Libras e sobre o papel desse profissional do âmbito escolar. E por fim, no último bloco, desenvolvi temáticas como, o plano de ensino individualizado para esse público de aluno, os saberes necessários para o atendimento do aluno surdo, perspectivas de inclusão e propostas e metodologias para o processo educacional do sujeito surdo.

Os encontros foram gravados com o consentimento dos participantes para que pudessem ter acesso à formação em outro momento. Bem como, fonte de acesso e formação para os professores que não puderam estar presentes no dia formativo. Além disso, os encontros gravados e os pontos de discussões realizados foram documentados no diário de campo e analisados pela pesquisadora.

No quadro 3 elaborei uma síntese do desenho da proposta de formação continuada, e trago os encontros, as datas que ocorrem, bem como as temáticas abordadas em cada ação formativa e o objetivo proposto.

Quadro 03 -Síntese dos encontros e ações de formação

Encontros formativos	Data	Objetivos	Temáticas das ações formativas
1° síncrono	23/09/2021	Conhecer as necessidades formativas dos professores.	Apresentação da pesquisa.
2° assíncrono	30/09/2021	Apresentar a propositura de formação aos professores.	Apresentação da proposta de formação.
3° síncrono	07/10/2021	Analisar as especificidades das filosofias de educação e políticas públicas educacionais do surdo.	Considerações sobre a história de educação dos surdos.

4° assíncrono	09/10/2021	Analisar as especificidades das filosofias de educação e políticas públicas educacionais do surdo.	Filosofias e políticas públicas educacionais do sujeito surdo.
5° síncrono	14/10/2021		Cultura, identidade e comunidade surda.
6° assíncrono	16/10/2021	Conhecer a estrutura básica sobre a Língua Brasileira de Sinais.	Estrutura básica da Libras.
7° síncrono	28/10/2021		Estrutura básica da Libras.
8° assíncrono	30/10/2021	Utilizar sinais básicos da Libras como cumprimentos, apresentações pessoais e vocabulário básico para a comunicação inicial.	Cumprimentos, apresentação pessoal e vocabulário básico de comunicação inicial.
9° síncrono	05/11/2021	Conhecer a estrutura básica sobre a Língua Brasileira de Sinais.	Estrutura básica da Libras.
10° assíncrono	07/11/2021	Utilizar sinais básicos da Libras como cumprimentos, apresentações pessoais e vocabulário básico para a comunicação inicial.	Cumprimentos, apresentação pessoal e vocabulário básico de comunicação inicial.
11° síncrono	12/11/2021	Conhecer a estrutura básica sobre a Língua Brasileira de Sinais.	Estrutura básica da Libras.
12° assíncrono	14/11/2021		Estrutura básica da Libras.
13° síncrono	18/11/2021		Estrutura básica da Libras.
14° assíncrono	20/11/2021		Vocabulário básico de comunicação inicial.
15° síncrono	25/11/2021	Compreender o papel do tradutor-intérprete de Libras e construir um trabalho em parceria com este profissional em sala de aula e fora dela.	O papel do intérprete e tradutor de libras.
16° assíncrono	27/11/2021		Construção de um trabalho em parceria com o intérprete e tradutor de Libras em sala de aula e fora dela.
17° síncrona	02/12/2021		Perspectiva de educação inclusiva ao educando com surdez.

18° assíncrona	04/12/2021	Refletir sobre o processo educacional do sujeito-surdo: proposta e metodologias.	Plano de ensino individualizado e Plano de atendimento especializado no AEE.
19° assíncrona	06/12/2021	Refletir sobre o processo educacional do sujeito-surdo: proposta e metodologias.	Saberes necessários para o atendimento ao aluno surdo.
20°síncrono	09/12/2021		O processo educacional do sujeito surdo: propostas e metodologias.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Conforme ilustra o quadro 2, o percurso formador compreendeu vinte encontros formativos, divididos em dez encontros síncronos e dez assíncronos, com variações de 1h 30m à 2h de duração. Inicialmente, o curso de formação tinha como público estimado vinte vagas para professores da rede pública. No decorrer do curso, houve algumas intercorrências e desistências de alguns professores cursistas por motivos pessoais, de saúde, sem motivo aparente e outros sem justificativa. No final, o público real atingido foi de oito professores. Dentre esses, cinco atingiram todos os critérios de participação, e três acompanharam, parcialmente, as temáticas.

3.7.1 Ferramentas Utilizadas nas Ações Formativas

Os encontros aconteceram de maneira assíncrona e síncrona, assim, para os encontros síncronos, utilizei a ferramenta do *Google Meet*⁵ e, para as ações assíncronas utilizei a ferramenta do *Google Classroom*. Além disso, o *Classroom*⁶ foi utilizado para o armazenamento, a administração e a disponibilização de conteúdos utilizados nos encontros formativos.

3.7.2 Materiais Formativos

⁵ *Google Meet* é um serviço da *Google*, que oferece a possibilidade de interação individual ou coletiva, para criação de videoconferências e aulas em Ensino a Distância (EaD).

⁶ O *Google Classroom* é uma plataforma gratuita que tem como objetivo apoiar professores em sala de aula, melhorando a qualidade do ensino e aprendizagem. O *Google Classroom* permite postar atualizações e propostas de atividades, compartilhar informações, materiais e vídeos, adicionar e remover alunos e ainda forneça um feedback. O *Google Classroom* foi escolhido por ser uma plataforma simples, fácil de utilizar, gratuita e que permite o desenvolvimento de um espaço colaborativo assíncrono visando apoiar e complementar encontros presenciais. A plataforma pode ser acessada de qualquer dispositivo que tenha acesso à internet e possua um navegador também há uma versão mobile (pelo celular) disponível para baixar para as plataformas Android2 e IOS3.

Os materiais teóricos-formativos utilizados nas ações formativas consistiam em artigos e algumas páginas de livros que foram disponibilizadas na plataforma do *Google Classroom*. A intenção da disponibilização dos artigos e livros foi em promover reflexões sobre as temáticas desenvolvidas durante as ações formativas, bem como para elaboração de atividades.

Também, foi disponibilizado como material formativo, vídeos gravados e editados da pesquisadora, realizando e explicando os sinais de vocabulários em Libras. Por exemplo, vídeos narrando sinalizações dos verbos, adjetivos, sinais utilizados no ambiente escolar, dentre outros.

3.7.3 Equipamentos

Os equipamentos utilizados nos encontros formativos foram o *notebook*, para realizar os encontros síncronos e apresentação das ações formativas. E o aparelho celular, para contato com os professores cursistas e demandas de informações sobre a formação.

4.9 Organização, Sistematização e Análise dos Dados da Pesquisa

Toda pesquisa comporta um conjunto de procedimentos metodológicos, etapas, como também a escolha de uma abordagem e técnica para orientar o processo de organização, sistematização, categorização e análise dos dados gerados na investigação. Nesse sentido, optei por uma abordagem teórico-metodológica, considerando que todo material produzido durante a pesquisa possibilitaria a compreensão e análise do processo de formação continuada de professores, que atendem alunos com surdez no ambiente escolar em escolas do estado do Mato Grosso (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Todos os relatos constituídos contêm uma sequência de eventos, por isso demonstra a significação do significado pessoal e profissional por meio do relato das experiências vivenciadas, sentimentos, interesses, expectativas e desafios encontrados. Como resultado, observei os relatos como uma poderosa abordagem teórico-metodológica, para apontar caminhos e potenciais descobertas, com as questões de pesquisa propostas neste estudo.

O tratamento de dados gerados na pesquisa sempre envolve uma abordagem sistemática e baseada em criteriosos processos de organização, categorização e interpretação dos dados. Este momento necessita de uma quantidade significativa de

reflexão e dedicação do pesquisador para extrair o máximo de ideias de cada resposta conseguida (GOLDENBERG, 2003).

Com referência à análise, é importante que o material seja reunido e preparado, razão pela qual Bardin (2011) recomenda que antes de iniciar uma análise formal o material reunido deve passar por um processo de preparação e, sucessivamente, de uma preparação formal.

Com base nesses pressupostos, para a análise dos dados agrupei relatos concedidos pelos professores registrados no meu diário de campo, mediante as observações dos encontros formativos síncronos, gravação desses momentos formativos, atividades assíncronas, na plataforma *Google Classroom* e entrevista semiestruturada no encerramento do processo de formação. Para tal, tomei como referência os princípios da técnica de análise de conteúdo.

De acordo com Bardin (2011, p. 31), esse método de análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. E apesar de ser um único instrumento para analisar todo o processo investigativo, esse método é marcado por um campo vasto, que são as comunicações. Assim, a adoção desse método auxiliou na organização, seleção, exploração, categorização e interpretação dos relatos, e registros das observações.

Para a organização dos dados, retomei as questões, objetivos, os procedimentos metodológicos de produção dos dados, na elaboração de indicadores que mediarão a interpretação final. Assim, o *corpus* de análise compõe-se pelos excertos dos registros feitos, a partir das minhas observações dos encontros formativos síncronos e assíncronos, no meu diário de campo. Integram, ainda, o *corpus* analítico excertos das entrevistas concedidas, individualmente, por cada professor, participante deste estudo.

A fim de analisar e interpretar os dados gerados pelas entrevistas, utilizei a codificação e categorização. A codificação, segundo Bardin (2011), refere-se a escolher unidades, regras contáveis, classificações, e agrupar os assuntos relacionados. No processo de categorização faz-se a separação das unidades temáticas, e trata do agrupamento das unidades, com base na similaridade. O processo de categorização inclui a criação de categorias ou temáticas que diferem, resultando na reorganização dos dados com o objetivo de refinar as unidades categóricas da pesquisa (BARDIN, 2011).

Deste modo, sintetizo no quadro n° 3 o esquema de formulação do *corpus* da categorização dos dados da pesquisa, que incluem as questões de pesquisa, objetivos,

procedimentos metodológicos de produção de dados, formulação do *corpus* e as categorias de análise.

Quadro 04 - Estrutura da formulação do *corpus* e categorização dos dados da pesquisa

Questões de pesquisa	Objetivos de pesquisa	Procedimentos metodológicos de produção de dados	Dados inseridos no <i>corpus</i> analítico	Eixos temáticos da pesquisa	Categorias de análise
Como os professores, no processo de formação continuada para atendimento ao aluno surdo, articularam as ações formativas síncrona e assíncrona com os processos educacionais e práticas pedagógicas inclusivas?	Analisar como os professores articularam as ações formativas síncrona e assíncrona, para atendimento ao aluno surdo, com os processos educacionais e práticas pedagógicas inclusivas.	- Gravação do encontro síncrono na plataforma do <i>Google Meet</i> . - Atividades assíncronas na plataforma <i>Google Classroom</i> . - Diário de campo da formadora-pesquisadora. - Entrevista semiestruturada.	- Excertos do diário de campo. - Excertos da entrevista realizada com os professores. - Produção de materiais didáticos dos professores.	Projeto de formação continuada de professores em educação inclusiva para o atendimento do aluno surdo no cotidiano escolar.	Um panorama do processo formativo de professores: o elo entre a teoria e a prática. Contribuição da formação continuada em práticas pedagógicas inclusivas em um processo colaborativo.
Em que medida as práticas de formação síncrona e assíncrona mobilizaram as interações dos professores durante o percurso de formação continuada para atendimento ao aluno surdo?	Compreender de que maneira a formação continuada síncrona e assíncrona para atendimento ao aluno surdo mobilizou as interações dos professores.	- Gravação do encontro síncrono na plataforma do <i>Google Meet</i> . - Atividades assíncronas na plataforma <i>Google Classroom</i> . - Diário de campo da formadora-pesquisadora. - Entrevista semiestruturada.	- Relatos orais dos professores nos momentos de encontro síncrono. - Fragmentos da entrevista semiestruturada realizada com os professores. - Produção de material didático dos professores	Desdobramentos das ações formativas no processo de formação e atuação dos professores mediante os desafios sobre o atendimento ao aluno surdo.	Percurso formativo de professores: desafios e possibilidades da formação continuada. Recurso formativo: interferências e viabilidade de ações síncronas e assíncronas no processo formativo.

Fonte: Estrutura elaborada pela pesquisadora, 2022.

Para o tratamento dos dados gerados, por meio de entrevistas, transcrevi para o editor de texto e, sucessivamente, realizei a impressão. Os fragmentos das entrevistas foram evidenciados mediante grifos, com marcadores a fim de destacar os sentidos e significados promovidos no percurso da formação continuada.

Organizei as categorias de análise, para que pudesse identificar as respostas dos professores em cada uma. Após a transcrição e impressão das respostas das entrevistas, realizei uma revisão de toda a informação significativa para as análises de acordo com às categorias de análises.

Com base no conjunto de dados gerados no percurso de pesquisa demonstrado neste capítulo e sintetizado as seguintes categorias, emergiram desse processo, quais sejam: (a) Panorama do processo formativo de professores: o elo entre a teoria e a prática; (b) Contribuição da formação continuada em práticas pedagógicas inclusivas em um processo colaborativo; (c) Percurso formativo de professores: desafios e possibilidades da formação continuada, e d) Recurso formativo: interferências e viabilidade de ações síncronas e assíncronas no processo formativo.

Como resultado dos caminhos percorridos, no próximo capítulo, apresento o desenho das ações de formação continuada síncronas e assíncronas, acompanhado de análises e reflexões tecidas, consoante as ideias dos teóricos que referenciaram esta pesquisa.

5 DESENHO DO PERCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO AO ALUNO SURDO, NA PERSPECTIVA DA PESQUISA PARTICIPATIVA

Neste capítulo compartilho como ocorreu a proposta de formação continuada de professores, para o atendimento ao aluno surdo, desde o primeiro até o último bloco de ações formativas. Descrevo as temáticas desenvolvidas, as metodologias adotadas, os materiais usados e algumas reflexões dos momentos formativos que descrevi no diário de campo e trouxe para fundamentar as descrições.

5.1 A Oferta de Formação Continuada em Instâncias Executoras

Quando pensei em desenvolver a proposta de formação continuada em atendimento ao aluno com surdez, busquei verificar quais eram as necessidades formativas dos professores, no que diz respeito a esse atendimento. Para tal, escutei atentamente suas necessidades e desafios, mediante atendimento no cotidiano escolar, pois preparar-se para ser um professor inclusivo requer formações que agregam a sua vida profissional, a partir de suas necessidades formativas.

E nesse sentido, ofertas de formações que levem em consideração as necessidades formativas dos professores é basilar, seja ela, por iniciação de instâncias executoras, fomentação de políticas públicas ou por movimentos de gestores escolares. Mas, normalmente a rede do estado do Mato Grosso ou as instâncias executoras não ofertam programas de formação continuada, para o atendimento ao surdo com a frequência desejada pelos professores, até o momento em que ocorreu essa pesquisa. Questionei aos professores se conheciam programas de formação continuada para o atendimento ao aluno surdo e se já participaram de algumas dessas formações, os fragmentos dos depoimentos dos professores retratam que:

(1): Que eu saiba não! Voltado para o atendimento ao aluno surdo nenhum, não me recordo de ofertas para aluno surdo, não! (P1).

(2): Olha! Especificamente não! Uma vez aconteceu, mas foi a pedido nosso, mas não estava no cronograma de formação, nós tínhamos alunos surdos e aí veio um professor do IFMT. (P2).

(3): Eu desconheço, eu lembro que participei de uma formação ofertada pelo CEFAPRO em 2016 um curso de 40 horas sobre Libras, então, a partir dessa época foi o único curso que tenho conhecimento desde que estou na educação. Na rede em que trabalhamos, as formações da escola não são oferecidas, nem mesmo há debates na escola sobre esse assunto. (P3).

Como retratam os depoimentos, os professores desconheciam ofertas de formação continuada atuais para professores, que atendem alunos com surdez na rede do estado do Mato Grosso. Uma das professoras relatou que realizou uma formação com a temática abordada nessa pesquisa, porém, essa formação ocorreu há seis anos, e desde então, foi a única que havia realizado até a oferta dessa formação, que embasou essa pesquisa.

Uma das instâncias executoras de formação que realizam parceria com a Secretária de Educação do Estado do Mato Grosso, é o Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial (CASIES) de Mato Grosso, que possui vários núcleos, dentre esses, o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS). Esse núcleo tem por finalidade capacitar profissionais da educação, orientar familiares e pessoas com surdez. As formações desenvolvidas visam suprir a necessidade de comunicação dos surdos, auxiliar profissionais na adaptação de materiais para complementação e orientação (MATO GROSSO, 2006).

Como mencionado pelas professoras, elas desconhecem projetos de formação para atendimento ao surdo, ofertados pela rede de ensino do Mato Grosso. Apesar do CAS ter parceria com a SEDUC, com a finalidade de capacitar professores para atender alunos surdos e ensinar a Libras em várias modalidades, a maioria dos cursos é realizado, presencialmente, na capital do estado.

Grande parte dos professores que participou desse processo formativo mora há mais de oitocentos quilômetros da capital e, sucessivamente, participar dessas formações é uma barreira para seu aperfeiçoamento profissional e formação docente. Isso implica, diretamente, na atuação do professor e na inclusão ao aluno surdo.

No ano de 2022, após a etapa da pesquisa, essa realidade apontada nas vozes dos professores, em relação dificuldade em realizar formações com temáticas de atendimento ao aluno surdo, por conta da oferta dessas ações em grande parte serem realizadas apenas na capital do estado, houve avanços positivos. No início deste ano, o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) realizou uma formação na modalidade remota com a temática de educação de surdos, na perspectiva da escola inclusiva. Logo, no segundo semestre do ano de 2022, continuaram com a oferta dessa formação, para os professores que ainda não participaram nas primeiras turmas. Trouxeram, também, um projeto de cursos na modalidade remota em Libras para professores da rede de ensino, com objetivo de promover a formação de professores intérpretes de Libras, com vagas para todo o estado do Mato Grosso.

Assim, formação docente e a prática pedagógica andam lado a lado, pois o conhecimento orienta a prática, esta aprofunda conhecimentos, os diálogos e discussões inerentes à formação, muda conhecimento e prática. Mediante isso, quis saber dos professores, como eles relacionam a prática pedagógica inclusiva e formação docente, alguns relataram que:

(4): Eu acho que precisam andar lado a lado. (P1).

(5): Relaciono como importante, mas sei que na minha prática deixo a desejar, por que, por mais que busquemos precisaríamos de mais tempo para fazer. No caso da Libras, se não houver treino perdemos toda a prática. (P2).

(6): A prática pedagógica, por mais que a gente venha de uma formação, quando vamos atuar encontramos um empecilho, percebemos que a teoria não é o pé da letra em sala. Então, a nossa prática vai se moldando, a cada ano precisamos estar se aperfeiçoando, as realidades são diferentes. Então, penso que precisamos estar sempre em busca de novos conhecimentos para além da faculdade para melhorar nossa prática. (P3).

Os relatos retratam que na concepção dos professores a formação docente se relaciona com a prática pedagógica inclusiva, andam lado a lado. Mas apesar de os professores realizarem, anualmente, formações continuadas ofertadas pela rede escolar como suporte profissional, os depoimentos retratam que existem fatores que influenciam a relação da prática pedagógica inclusiva à formação docente.

Um dos depoimentos mostrou que a professora acredita ser importante esse elo entre a prática e a formação. Entretanto, em sua percepção por mais que haja uma iniciativa pessoal para um aperfeiçoamento profissional, necessitaria de mais tempo para que essa formação tivesse maior significância.

Nesse sentido, existe uma necessidade de mais ofertas de formação continuada, por meio das instâncias executoras, e que essas propostas considerem as necessidades formativas de professores, que os escutem atentamente acerca do que desejam aprender, para que, esses momentos se tornem significativos para o seu aperfeiçoamento profissional, e que no chão da escola se sintam confortáveis para o atendimento do aluno com surdez.

Por isso, o produto educacional que culminou essa pesquisa, proporcionou que a propositura da formação continuada em atendimento ao aluno surdo, levasse em consideração as vozes dos professores, os desafios que encontravam no dia a dia escolar, para atender alunos surdez e quais temáticas seriam de interesse para o crescimento e desenvolvimento profissional desses professores, participantes da pesquisa.

Essa etapa de escuta foi de grande importância para que o processo formativo atendesse as demandas dos professores. O relato da falta de projetos formativos que levam em consideração as necessidades formativas emergiu, também, nos excertos dos depoimentos dos professores, no primeiro encontro formativo.

(7): Um dos professores relatou que em sua concepção, as formações ofertadas pelo estado, e mais precisamente pela instância responsável pela sua execução, as Diretorias Regionais não suprem as necessidades quanto ao atendimento com alunos com deficiência, pois os momentos formativos, focam em detalhes que não surtem efeitos nas práticas pedagógicas de sala de aula. (Diário de Campo da Pesquisadora, 23/09/2021).

O relato mostra que o professor sente necessidade dos momentos de formação que foquem em práticas pedagógicas, para atender alunos com deficiência. E que, em grande parte os responsáveis para essa formação, e as temáticas desenvolvidas não suprem as necessidades formativas para esse profissional. Além disso, os depoimentos apontam para a necessidade que ainda há em ofertas de projetos de formação continuada, para atender a esse público de professores, que atuam com alunos surdos na rede do estado do Mato Grosso.

Nesse sentido, nos próximos tópicos mostrarei como ocorreu a proposta de formação continuada em atendimento ao aluno surdo aos professores da rede do estado, com a explicação de como ocorreram os encontros e o desdobramento, das ações formativas.

5.2 Encontros Formativos Síncronos e Assíncronos

Conforme supracitado, a oferta da formação continuada de professores em atendimento educacional ao aluno surdo aconteceu de maneira síncrona e assíncrona, com utilização dos ambientes virtuais do *Google Meet*, *Classroom* e *Google Drive*.

Na plataforma do *Google Meet* ocorreram os encontros síncronos via web conferência, uma vez por semana, com duração de duas horas. A Imagem abaixo retrata um dos nossos encontros síncronos, utilizando a plataforma do *Google Meet*.

Imagem 01: Encontro formativo síncrono

GRAVANDO ALTIDAS LUIZA GUEDES INÁCIO está apresentando

Apresentação de Slides do PowerPoint - PRÁTICAS DE ENSINO - PowerPoint

- A maioria dos surdos tem apenas uma noção de Língua Portuguesa assim como nós temos da Língua Inglesa.
- Se não entender o que o surdo escreveu, peça auxílio do intérprete para compreender o que ele quis expressar. Se possível pergunte ao próprio surdo.
- Erros de concordância são comuns. Na Libras, não usamos artigos, preposições isoladamente, os verbos são apresentados no infinitivo. Tais itens estão incluídos nos sinais ou outros recursos linguísticos.
- E por não dominar a escrita da Língua Portuguesa, na maioria das vezes o surdo escreverá seguindo a gramática **interna dele, da Libras**.

One quarto, please...

Slide 53 de 54

ALTIDAS LUIZA GUEDES...
Noemi Rodrigues
Erica Silveira
Edy Tosta
Ivone De Melo Schmidt
Vozes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A modalidade síncrona para essa formação ofereceu a possibilidade de interação individual e coletiva, para criação de videoconferências e aulas em Ensino remoto (EaD).

No ambiente da plataforma *Classroom* foram disponibilizados os conteúdos no formato *web*. Dentre esses, as gravações dos encontros síncronos, vídeos gravados para os momentos assíncronos⁷, fóruns e materiais externos, como exemplificado na Imagem 02.

Imagem 02: Ambiente formativo assíncrono - *Google Classroom*

Instruções Trabalhos dos alunos

2º ATIVIDADE (AULA SÍNCRONA)

⋮

ALTIDAS LUIZA GUEDES INÁCIO • 6 de out. de 2021 Editado às 15:22

100 pontos

A partir das reflexões sobre a temática proposta na aula síncrona, elabore um mapa conceitual baseado no material disponibilizado, e junto acrescentem uma síntese do referencial teórico.

Segue anexo com dois arquivos para leitura completar e auxílio para a elaboração da atividade.

LACERDA, Cristina B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cadernos CEDES [online]. 1998, v. 19, n. 46, pp. 68-80.

GOLDFELD. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002. (páginas 27 a 45)

texto29.pdf
PDF

A CRIANÇA SURDA.pdf
PDF

Comentários da turma

Adicionar comentário para a turma...

▶

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Nesse ambiente formativo, os professores tinham acesso à todos os materiais utilizados nos encontros síncronos, desde as aulas gravadas, *slides*, material teórico utilizado para embasar os encontros, materiais das ações assíncronas, explicações das atividades, para serem realizadas por eles.

Para os professores acessarem a plataforma do *Classroom*, utilizei o formulário *Google Forms*⁸ para fazer um levantamento por meio questionários dos *e-mails* pessoais de acesso aos materiais disponíveis, na plataforma de estudo.

A partir desse momento, enviei um convite para todos os professores participantes por meio de seus *e-mails* pessoais para que aceitassem participar da sala de aula virtual, ou mais precisamente o *Classroom* e ter acesso a todas as informações formativas. Esse questionário, além de me proporcionar acesso aos *e-mails* para envio de convite, foi possível conhecer um pouco mais sobre os participantes. Nisso, foram incluídas perguntas sobre a formação dos professores, município em que residia, nome

⁸ O *Google Forms* é uma ferramenta gratuita de criação de formulários on-line disponível para qualquer usuário que possui uma conta Google e ainda pode ser acessado em diversas plataformas, inclusive, por meio do celular.

completo, se atuava com alunos com surdez e horários disponíveis para a formação continuada.

As ferramentas que subsidiaram os encontros síncronos e assíncronos possibilitaram que a formação abarcasse vários professores de regiões distintas, por isso facilitaram a interação por meio de videoconferências, contribuíram para que as discussões ocorressem em momentos distintos. Para além disso, o uso da ferramenta assíncrona promoveu aos professores flexibilidade de horário, flexibilidade de lugar, de ritmo, tempo para reflexão e aprendizagem local.

Para Sartori e Roesler (2005), tanto os momentos síncronos, como os assíncronos são ferramentas que viabilizam o processo comunicativo na formação e, ao mesmo tempo, possibilita a criação de diversas estratégias para beneficiar o diálogo e participação ativa, neste caso, dos professores, participantes da pesquisa.

Nesse sentido, nos próximos tópicos mostrarei como ocorreram os encontros formativos síncronos e assíncronos.

5.3 Primeiro Encontro Formativo: apresentação da proposta de pesquisa

O primeiro encontro aconteceu no dia vinte e três do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e um, por meio da plataforma *Google Meet*. Nesse encontro, apresentei a proposta aos professores, como a pesquisa seria realizada, os objetivos e o método que subsidiariam as ações do projeto. Até esse momento, as temáticas para estudos de cada encontro formativo não tinham, ainda, sido definidas. Foi a partir desse primeiro encontro com os professores inscritos, que exerci a escuta atenta das necessidades formativas que integraram a composição da proposta de formação continuada.

Com base na apresentação da proposta de pesquisa, por meio de uma roda de conversa, realizei alguns questionamentos para delinear a proposta formativa aos professores, por meio de suas colaborações:

- a) Quais são os desafios que você encontra no dia a dia da sala de aula, em relação ao atendimento do educando com surdez?
- b) Diante dos desafios da Educação Especial e Inclusiva, o que você espera ver/aprender para ampliar seus conhecimentos e implementar práticas pedagógicas ao atendimento do aluno com surdez?

Nesse momento formativo, os professores contribuíram com seus relatos, opiniões, angústias diante do atendimento ao aluno com surdez. Desse modo, as temáticas que compuseram o processo de formação foram pensadas, mediante a colaboração dos professores, os quais relataram que encontravam muitos desafios no contexto atual de educação ao aluno surdo, conforme trechos do diário de campo da pesquisadora:

(8) A maioria relatou que um dos maiores desafios é a dificuldade de se comunicar com aluno surdo ou um aluno que está adquirindo surdez. Alguns relataram sua angústia no que diz respeito a sua falta de preparo “não estamos preparados”, relatos de formações da Diretoria Regional de Formação (DRE), que não suprem suas necessidades, quanto ao atendimento de alunos especiais em modalidades de ensino diferentes como a EJA, e que focam em detalhes que não surtem efeitos nas práticas pedagógicas de sala de aula. Consideram que essas formações do DRE, são excludentes, visto que não são pensadas para todas as modalidades de ensino. Outro relato interessante foi da professora Ivone ao afirmar: “acabamos estudando a Língua de Sinais apenas quando recebemos um aluno Surdo, e não sabemos como trabalhar, que metodologia usar com esse aluno, como ensinar a língua portuguesa na modalidade escrita”.

Conforme o relato dos professores descritos no diário da formadora-pesquisadora, notei que uma das necessidades formativas estava na comunicação com os surdos, os professores não se sentiam preparados para conversar e se comunicar com alunos com surdez. Também, em como o surdo se apropria da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa e como o professor pode auxiliar no processo educacional do surdo. Inclusive, críticas ao sistema de formação da Diretoria Regional de Formação (DRE), que ofertam formações que não partem das necessidades reais dos professores, visto que, não são pensadas para todas as modalidades de ensino, como no caso da modalidade bilíngue e da educação especial.

Nesse encontro para delinear a proposta de formação continuada, seis professores contribuíram conforme os relatos citados. Os outros professores que não estavam presentes, puderam contribuir nos dias posteriores. Isso foi possível, visto que o encontro foi gravado e disponibilizado por meio da plataforma *Google Classroom*. Assim, os professores puderam acessar a gravação do encontro e dos questionamentos realizados naquele dia.

Os relatos novos foram apresentados, de maneira assíncrona, por meio de interação no *Google Classroom*. Os professores apresentaram desafios semelhantes aos já relatados anteriormente, como dificuldade na comunicação e no processo educacional do aluno com surdez. Mas, uma professora intérprete de Libras apresentou uma contribuição diferente dos demais professores:

(9) Uma das intérpretes, que também é professora, relatou bastante insatisfação sobre a inclusão do aluno surdo. No relato é possível notar que na concepção da professora intérprete existe um desconhecimento por parte dos professores no que diz respeito as atribuições do intérprete. Muitas vezes por falta de formação sobre essas temáticas, os professores acabam delegando suas responsabilidades ao intérprete de libras, condicionando sua inclusão apenas com o contato com esse profissional (Diário de campo da pesquisadora, 30/09/2021).

Conforme o exposto, outra necessidade formativa emergiu da colaboração da professora intérprete de Libras. Em sua percepção, existe uma necessidade de momentos formativos que agreguem temáticas sobre o papel do intérprete de Libras, no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo e como esse profissional pode desenvolver um trabalho em colaboração com os professores, no contexto escolar desse aluno.

Após esse primeiro encontro síncrono, todos os dados foram coletados para o planejamento da proposta de formação continuada dos professores, na perspectiva da inclusão do aluno surdo, conforme às necessidades formativas dos professores, participantes e colaboradores da pesquisa.

Sobre isso, Nóvoa (2012) considera os saberes e as experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores, ao longo de suas carreias profissionais, bem como a reflexão acerca dos problemas que esses professores enfrentam diariamente como fundamentais no processo de formação continuada.

Estrela (2006) corrobora, também, da importância da escuta atenta em projetos formativos. Para ela, existe alguns motivos para ineficiência dos projetos de formação continuada, e uma das razões são conteúdos prontos para aplicação, sendo que, as reais necessidades do professor, a escuta atenta diante das suas dificuldades são desconsideradas (ESTRELA, 2006).

Por isso, considero que essa formação continuada seguiu os preceitos defendidos por Nóvoa (2006) e Estrela (2006), por levar em consideração as experiências dos professores, refletir sobre os problemas ou desafios que enfrentam para atender a demanda de alunos com surdez. Além disso, Estrela (2006) corroborou, significativamente com seus estudos, ao trazer que conteúdos prontos, apenas para aplicação em contextos de formação continuada, são ineficientes.

Acredito que esse passo foi fundamental para que essa formação contribuísse para o desenvolvimento profissional desses professores, pois, as temáticas que foram desenvolvidas não foram conteúdos prontos para aplicação, mas partiu dos saberes e

experiências dos professores ao compartilharem comigo suas angústias, vivências e desafios.

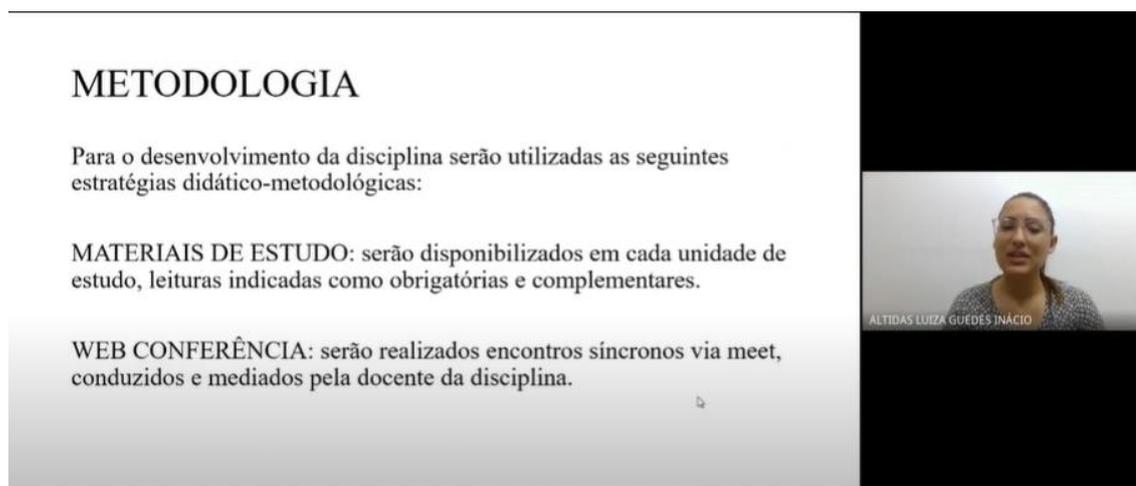
No próximo tópico apresento a proposta de formação continuada dos professores, reorganizada em atendimento às demandas procedentes das ações colaborativas.

5.4 Segunda Ação Formativa: proposta de formação continuada

Posteriormente ao primeiro dia de encontro, realizei a seleção das temáticas para a proposta de formação e elaborei o cronograma dos encontros, de maneira síncrona e assíncrona.

Para apresentação da proposta aos professores, utilizei a plataforma do *Google Classroom* de maneira assíncrona. Elaborei materiais em vídeo e PDF, para que os professores pudessem ter diferentes maneiras de visualizar a proposta de formação. Os materiais continham diversas informações: objetivo geral e específico dos encontros formativos, as temáticas que seriam desenvolvidas e o cronograma dos encontros síncronos e assíncronos.

Imagem 03: Material em vídeo/Proposta de ação formativa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A partir disso, os professores, de maneira colaborativa, acessaram esses materiais para que novamente pudessem contribuir e dar a sua opinião acerca da proposta, e se a proposição, estava de acordo com as necessidades formativas explicitadas no primeiro encontro.

Emergiram muitos relatos que contribuíram para dar continuidade ao projeto de formação continuada. De forma geral, a proposta agradou aos professores que aceitaram participar do projeto, os comentários expostos na plataforma mostraram que estavam de acordo com o estudo das temáticas dispostas na proposta.

Além disso, percebi que a metodologia adotada agradou os professores pelo fato de todos terem voz, opinar e contribuir para a formação. E nem sempre as ações de formação continuada que são adotadas no Brasil, seguem esse caráter, de levar em consideração as reais necessidades. Muitas ofertas apresentam-se em uma perspectiva tradicional, com ofertas de formações breves, pontuais com baixo custo aos sistemas educacionais, descontextualizadas da prática dos professores, e que acabam por levá-los a estarem nessas ações apenas de corpo presente (BASTOS, HENRIQUE, 2013).

Algumas pesquisas evidenciaram que a utilização de métodos e estratégias tradicionais, aceleradas e pontuais nem sempre atendem as necessidades formativas dos professores (Davis *et al*, 2011; Ferreira, 2012).

Nesse sentido, quando escolhi ouvir os professores por meio da roda de conversa, pensei nas trocas interativas que poderíamos ter, construídas com base no diálogo e respeito acerca das opiniões dos professores, e isso nos deu a oportunidade de aproveitar dos momentos de encorajamento, expor prática pedagógicas e refletir sobre atitudes e comportamentos profissionais (IBIAPINA, 2008).

No entanto, nem todos os inscritos do projeto de formação continuada contribuíram com suas opiniões. Como já exposto, foram realizadas vinte inscrições, e desses, apenas doze contribuíram para o delineamento da proposta de formação e o desenho das temáticas que seriam desenvolvidas.

Acredito que a ausência na participação para o delineamento da proposta não ocorreu por falta de vontade por parte dos professores, ou por desconhecerem projetos de formação que partem dessa perspectiva. Mas tenho a compreensão de que o processo de construção de uma cultura participativa em propostas de formação demanda a passagem por estágios de maturação, visto que a mudança de postura é adaptativa e gradativa.

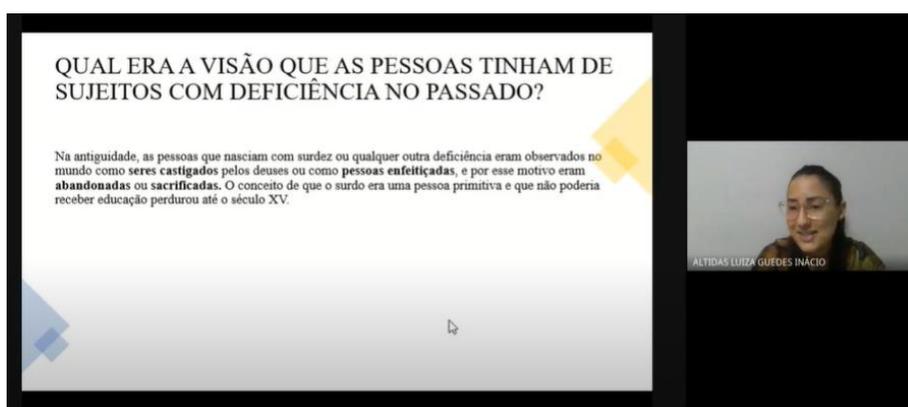
5.5 Terceiro ao Quinto encontro formativo: uma abordagem sobre educação, cultura e identidade do sujeito surdo

Os encontros de formação referentes ao primeiro bloco ocorreram do dia nove do mês de outubro a quatorze de outubro de dois mil e vinte um. A proposta desenvolvida

nessas ações foi compreender as especificidades das filosofias de educação e políticas públicas educacionais do surdo. Para esse objetivo, os encontros tiveram como centralidade estudos atinentes à história da educação do sujeito surdo, abordagens educacionais, cultura, identidade e comunidade surda.

O segundo dia de encontro formativo visou a criação de situações reflexivas sobre as abordagens de educação ao sujeito surdo, a fim promover questionamentos e análises sobre diversos acontecimentos relacionados à educação e concepções sobre deficiências, que perduram ao longo de várias épocas.

Imagem 4: Encontro síncrono e apresentação elaborada pela pesquisadora



Fonte: Apresentação elaborado pela pesquisadora, 2022.

Ocorreram diálogos interessantes sobre a forma em que as pessoas observavam os sujeitos com deficiência no passado, o papel da escola nas abordagens educacionais de cada época, os resultados das diferentes atuações de ensino, críticas e benefícios de cada atuação à educação do surdo.

Em continuidade as ações formativas, apresentei algumas legislações e políticas públicas sobre a inclusão do surdo na sociedade e sucessivamente disponibilizei na plataforma do *Google Classroom*, para pesquisa. Na sequência, houve um momento final de reflexão sobre o significado de inclusão, no sentido de que cada um, enquanto professor, pode fazer para que o sujeito surdo possa ter um desenvolvimento linguístico, cultural e pessoal, no ambiente escolar. Nesse momento, alguns professores utilizaram o *chat*, outros ligaram o microfone para participar com suas colocações.

Acredito que essas ferramentas, no formato de formações síncronas, são importantes para que os diálogos aconteçam naturalmente, e de maneira imediata como se todos estivessem presentes em um local determinado. Os professores tiveram

autonomia para colocar suas opiniões, perguntas e sugestões utilizando o *chat*. Além desta ferramenta interativa, os professores poderiam realizar interações, por ligarem o microfone e participar nas interações. Por isso, os microfones podiam ser ligados ou desligados, pelo próprio professor.

Uma das ponderações pelos professores no encontro síncrono foi a necessidade de que a formação teórica venha acompanhada da prática, baseada nas concepções e necessidades formativas dos professores, como demonstram os excertos dos meus relatos no diário de campo:

(10): Percebi que no último encontro teve muitas teorias e nada de prática apresentada a esses professores. Então, mudei minha metodologia, com mais perguntas, reflexões, dicas de atividades. Com isso, notei que a participação foi muito proveitosa. Os professores abriram os microfones, relataram suas experiências e participaram no chat. (Diário de campo da pesquisadora, 14/10/2021).

As contribuições dos professores e a maneira como conduziam suas participações nos encontros, mostraram que a proposta de formação precisa ir além de teorias, ou seja, criar situações, em que haja uma articulação entre as práticas e as teorias estudadas. Percebi que os professores, ao longo dos encontros, ficavam aguardando por momentos relacionados à prática. Por isso, revi minha metodologia, e comecei a pensar nas necessidades dos professores, frente à essa demanda formativa.

Para Imbérnon (2010), essa articulação entre a teoria e a prática é fundamental para o percurso de aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor, sendo que, práticas formadoras acompanhadas apenas de teorização não contribuem para a construção de saberes necessários.

Isso me remete a importância de um olhar sensível do formador-pesquisador, acerca de suas ações e atuação. Todo processo formativo pode haver a necessidade de mudanças durante o percurso, ou até mesmo o formador pode se perder nas metodologias adotadas. Nesse sentido, uma autoanálise, uma mudança sobre sua atuação, ou uma reorganização de metodologias para que a formação seja contextualizada às reais necessidades formativas dos participantes.

Para dar continuidade ao estudo das temáticas, propus aos professores a elaboração de um mapa conceitual⁹ sobre as abordagens educacionais e a história de

⁹ O mapa conceitual é uma estrutura gráfica que ajuda a organizar ideias, conceitos e informações de modo esquematizado. A estrutura gráfica deve ser construída de modo a apresentar as principais ideias e suas relações para tornar aparente no contexto do tema abordado. O mapa conceitual deve vir apresentado de

educação do surdo, desde a antiguidade até a atualidade e, no próximo encontro, eles teriam de compartilhar as ideias sobre o tema desenvolvido.

Imagem 5- Atividade realizada por uma professora participante



Fonte: Elaborado por uma professora participante e disponibilizado no *Google Classroom*, 2022.

A professora realizou uma breve explanação de datas importantes na educação dos surdos, e as abordagens utilizadas em cada época. Acredito que o uso de mapas conceituais, como recurso didático em ações formativas contribuem, significativamente, para relacionar informações e atribuir significado, aos que estão estudando.

Para Novak (2006), os mapas conceituais são estratégias de ensino e aprendizagem, que subsidiam tanto a aprendizagem como a avaliação. Esse recurso é considerado instrumento importante para organizar e representar o conhecimento, pois evidenciam conexões estabelecidas entre ideias-chave.

Apesar de os mapas conceituais realizados pelos professores não seguirem um padrão de mapa, realizei as análises das atividades desenvolvidas pelos professores de maneira qualitativa, pois o foco foi interpretar as informações que foram dadas pelos professores participantes, a fim de obter evidências de aprendizagem significativa.

uma representação gráfica ilustrativa, e criar ligações entre os diferentes assuntos que fazem parte de determinado conhecimento.

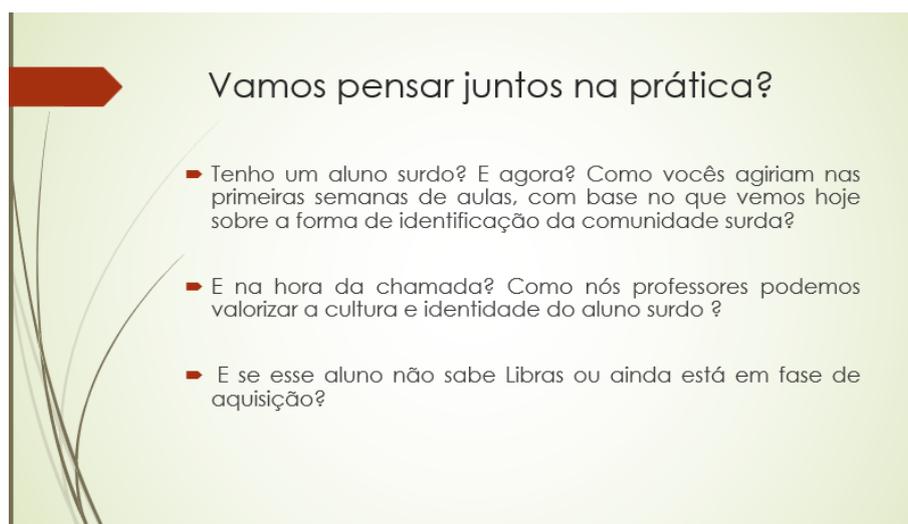
No terceiro dia de encontro formativo assíncrono, a ação formativa teve como centralidade a análise das políticas públicas de educação para surdos. Para isso, indiquei aos professores um artigo relacionado à temática proposta. O artigo abordou as políticas públicas educacionais direcionadas ao sujeito surdo no Brasil, bem como os avanços, paradoxos e impasses dessas políticas e como elas impactam a vida desses sujeitos.

A proposição era de que após a leitura do texto, os professores refletissem e realizassem uma pesquisa sobre: Quais são as Políticas Públicas do meu município no que diz respeito a inclusão do educando com surdez? Visto que, no próximo encontro, cada professor pudesse compartilhar os resultados de suas pesquisas.

Conhecer as políticas públicas relacionadas à inclusão de maneira geral é imprescindível em formações iniciais e continuadas. Conhecer e analisar temáticas relacionadas a isso, permite analisar o que o governo mediante política pública assegura, e que de fato realiza. Acompanhar a implementação, execução e avaliação, permite em ações formativas, promover diálogos que proporcionam reflexões sobre a real situação da educação em nosso país.

O quarto encontro formativo, último do primeiro bloco, teve como centralidade a cultura, identidade e comunidade surda. Iniciamos definindo os conceitos de cultura e identidade surda. Um dos aspectos da cultura surda é o batismo com um sinal, em que a pessoa ganha o seu nome na Língua Brasileira de Sinais. Houve um momento em que apresentei meu sinal aos professores presentes e perguntei se eles eram batizados com um sinal. Dos professores que estavam participando, apenas duas professoras possuíam o sinal em Libras, e outros despertaram o interesse em ter um sinal. No fim do encontro, refletimos em como poderíamos colocar em práticas no cotidiano escolar as teorias que integraram o processo formativo.

Imagem 06- Tela de apresentação do quarto encontro formativo



Fonte: Apresentação elaborada pela pesquisadora, 2022.

Nessa apresentação, elaborada por mim, eu trouxe alguns questionamentos para que os professores refletissem em como poderiam valorizar a cultura e identidades do aluno surdo, nos espaços escolares. Nesse momento, vários professores deram suas opiniões para contribuir com o momento de reflexão. Dentre essas dicas, foi o batismo em Libras de todos os alunos ouvintes que conviviam com o surdo. A chamada de presença dos alunos utilizando os sinais, em que foram batizados e o seu nome oralmente para que o Surdo pudesse se localizar em sala, adaptações do sinal para o intervalo, relógio e cartazes em Libras. Com intuito de fomentar a cultura Surda e acolher o aluno em um ambiente bilíngue.

Além disso, apresentei aos professores várias adaptações que poderiam ser realizadas no ambiente da sala, com intuito de valorizar a cultura surda. Dentre esses, apresentei exemplos de artefatos culturais como poesias, teatros e livros adaptados para os surdos, tecnologias assistivas, sinalização em Libras dos ambientes da escola, vídeos e filmes com legendas.

Acredito que como formadora-pesquisadora, falar sobre cultura e identidade do surdo não contempla apenas a ocasião e conhecimento, mas, contribui para refletir sobre os diversos acontecimentos que ocorreram para que o surdo, na atualidade, possa ter uma cultura e identidade própria.

Algumas pesquisas indicam que na maior parte das escolas regulares, que se dizem inclusivas, as práticas pedagógicas não levam em consideração o desenvolvimento

da linguagem e construção de uma identidade surda e desconhecem peculiaridades culturais (LOPES *et al*, 2011).

Nesse sentido, minha perspectiva como formadora-pesquisadora, foi que esses estudos atinentes à história da educação do sujeito surdo, abordagens educacionais, cultura, identidade e comunidade surda implementassem as práticas pedagógicas dos professores para o atendimento do aluno com surdez.

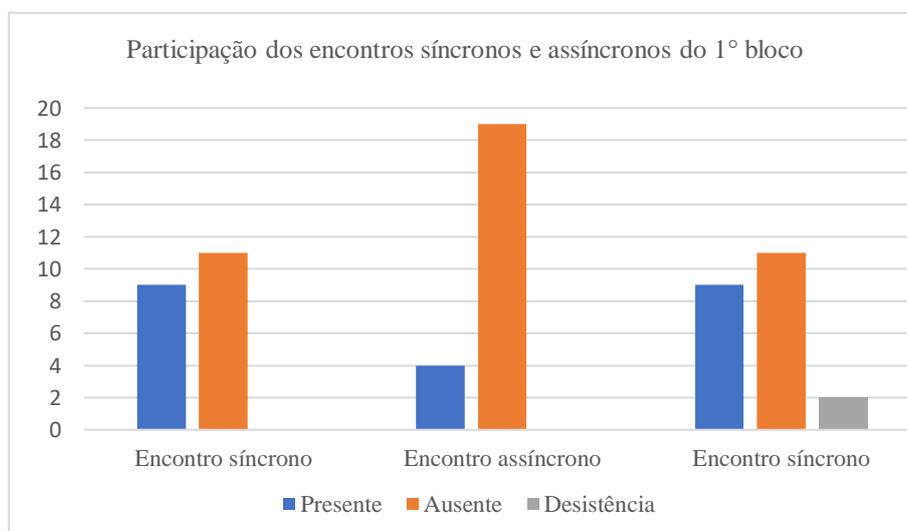
(11): Eu gostei de quando você trouxe a história, a gente foi percebendo os percursos, visões diferentes de educação do surdo durante os séculos (P3).

(12): A parte da história, o desenvolvimento, a partir disso me deu uma visão mais ampla de como foram incluídos na educação. Eu já havia estudado em outras formações online, mas foi superficial (P4).

Os relatos dos professores evidenciam que o aprofundamento das histórias, abordagens de educação ao sujeito surdo nas ações formativas, foi de grande importância para implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, nesse primeiro bloco, a participação aconteceu por conta da presença remota nos encontros síncronos e o desenvolvimento das atividades propostas nos momentos assíncronos, disponibilizados na plataforma do *Classroom*, dentre essas a leitura, pesquisa e elaboração do mapa conceitual. Conforme o gráfico abaixo demonstra o índice de participação:

Gráfico 02- Distribuição da participação dos professores nos encontros formativos



Fonte: Diário da pesquisadora, 2022.

Segundo os dados do gráfico, dos vinte professores inscritos apenas nove participaram das ações formativas síncronas, nesse primeiro bloco. Com relação à participação assíncrona, ao desenvolvimento das propostas de pesquisa e elaboração de um mapa conceitual, quatro professores conseguiram contribuir com suas ideias. Uma das professoras relatou que teve dificuldade para desenvolver as propostas de atividades, dentre essas ela citou que:

(13) Eu tenho dificuldade em realizar muita leitura, mas essa é uma falha minha, porque tenho que criar o hábito de realizar mais leituras. Vou precisar de um tempo para ler todo o material que foi disponibilizado. P1

A professora relatou que possui dificuldade para realizar leituras, e que os materiais disponibilizados, ela levaria um tempo para que conseguisse fazer as pesquisas disponíveis. Isso mostra que dificuldades pessoais também interferem em processos formativos.

Esse relato de dificuldades pessoais para participar do processo formativo emergiu, também, nos excertos do diário de campo, da formadora-pesquisadora:

(14) :Uma das professoras disse que tinha um bebê pequeno e que com a correria do tempo não estava conseguindo acompanhar. Outra professora disse que estava realizando o tratamento médico, e que no momento não conseguiria acompanhar. Nessa questão pelo tratamento ser sério, decidi não insistir para que ela continuasse com a formação. Já outro professor disse que com a correria do trabalho não estava conseguindo acompanhar, mas que ia se esforçar para os próximos encontros (Diário de campo da pesquisadora, 05/11/2021).

Os relatos retratam as dificuldades que muitos professores enfrentam no dia a dia, e que influenciam em sua formação docente. Muitos professores passam por problemas familiares, questões de saúde como as citadas nos excertos acima, a demanda de trabalho sufoca todo o tempo e energia para que se dediquem a formação continuada.

No período das ações de formação desse bloco, dois docentes desistiram da formação continuada. Dentre essas desistências, uma sem justificativa, apenas se desligou do projeto e outra por motivo de muitas demandas, atribuições e sobrecarga de trabalho. Assim, dos vinte professores participantes, dezoito participaram dos encontros de formação.

Sobre essa problemática, Souza (2005) esclarece que o trabalho escolar passa por muitas atribuições que acabam influenciando uma sobrecarga de demandas. Dentre essas, os professores são apenas influenciados nos contextos da sala de aula, mas fora também,

reuniões pedagógicas, um sistema de atribuição de responsabilidades e de cobranças percebido por todos, que se tornam uma barreira para participarem de ações formativas.

5.6 Sexto ao Décimo Quinto encontro formativo: Saberes necessários acerca estrutura e vocabulários básicos da Língua Brasileira de Sinais

Os encontros formativos do segundo bloco ocorreram do dia dezesseis de outubro a vinte de novembro de dois mil e vinte um. As propostas elencadas de formação foram trabalhadas de maneira concomitante. Nesse processo, a finalidade consistia em que os professores conhecessem a estrutura básica sobre a Língua Brasileira de Sinais e utilizar sinais básicos da Libras como cumprimentos, apresentações pessoais e vocabulário básico para a comunicação inicial.

Doravante esses objetivos, as temáticas desenvolvidas nos encontros síncronos e assíncronos foram estudos teóricos e práticos sobre: parâmetros, configuração de mãos, sistema de transcrição para a Libras, alfabeto manual, sistema pronominal, numeral, tipos de frase, verbos, pronomes, adjetivos e classificadores. Além disso, vocabulários da Libras sobre cores, objetos, sinais familiares, escolares, vestuário, dias da semana, meses do ano, alimentos, dentre outros. As atividades, a partir das temáticas desenvolvidas, foram apresentação da Libras, apresentação de diálogos, identificação pessoal, no formato de narrativas digitais¹⁰.

Além disso, apresentei os sinais em Libras para os professores cursistas nas aulas síncronas, mas disponibilizados também em formato de narrativa digital, vídeos explicativos gravados e narrados sobre cada grupo de vocabulários.

Assim, a primeira aula desse segundo bloco foi assíncrona, e ocorreu no dia dezesseis de outubro. Iniciamos com a temática sobre a estrutura básica da Libras e os aspectos estruturais linguísticos presentes. Para conhecimento desse tema, realizei uma gravação e o compartilhamento de uma apresentação em *slides* com a explanação da temática. Todo o material disponibilizei na plataforma *Classroom* e, posteriormente, enviei aos professores o link de acesso para assistirem à ação formativa. Ao final desse encontro, propus aos professores que realizassem a gravação de um vídeo, para sinalizar seus nomes pessoais em formato de narrativa digital.

¹⁰ Narrativa digital é a utilização de múltiplas linguagens, como, texto, vídeo, áudio, gráficos, narração e outros.

Imagem 07- Apresentação elaborada pela pesquisadora encontro formativo assíncrono



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

No dia vinte e oito de outubro, o diálogo com os professores versou em torno da transcrição da Libras para o português e como os surdos utilizam esse sistema de escrita. De maneira concomitante alguns sinais dos numerais em Libras. Nesse encontro, alguns professores contribuíram com as ações formativas, ao realizar perguntas e participar das discussões no chat do *Google Meet*. No entanto, percebi que a temática, em discussão, despertou pouca curiosidade dos participantes, uma vez que é um tema que não embasa muito a prática no dia a dia, mas influencia a própria aquisição pessoal de conhecimento da Libras ao professor.

Sobre essa articulação nos encontros, é importante salientar que sem teoria não há prática. O fundamento teórico que embasou essa pesquisa, cito algumas contribuições de Freire (1983) sobre essa concepção do conceito da prática *versus* a teoria. Para ele, tanto a prática quanto a teoria, andam lado a lado, um elo de conexão. A teoria nos proporciona compreender e analisar o mundo, a prática, proporciona a transformação. Isso significa que só podemos conseguir transformar nossas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, a partir de um determinado ponto teórico, e sucessivamente isso nos leva a mudança na prática.

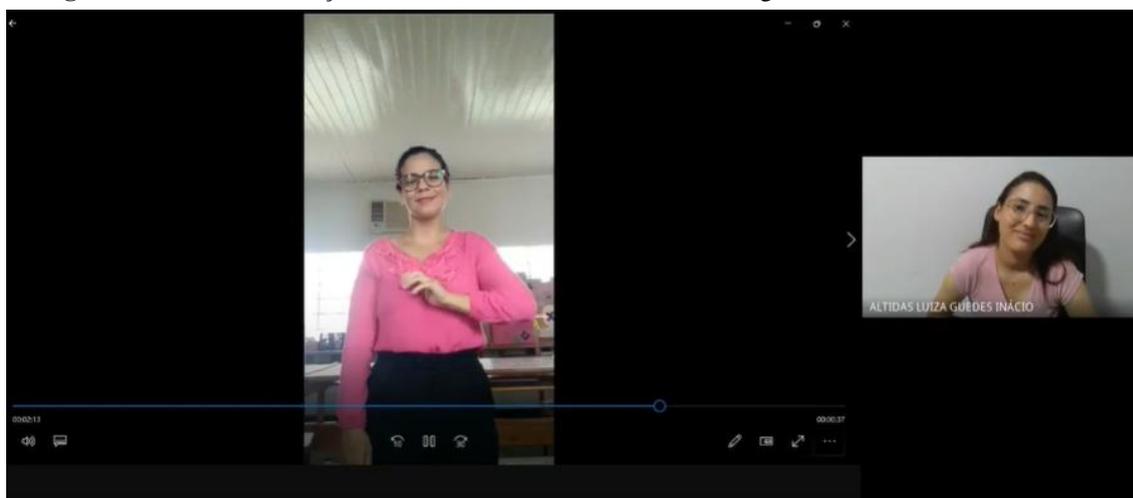
No encontro de formação assíncrona, do dia trinta de outubro, a abordagem do processo formativo foi em torno da sinalização de cumprimentos, apresentação pessoal e a aprendizagem de alguns vocábulos básicos para a comunicação pessoal. Para esse encontro, disponibilizei para estudo dos professores, quatro vídeos e um arquivo em PDF, com imagens de demonstrações de sinalizações.

Nesses vídeos em que eu gravei, continham a explicação da temática desenvolvida naquele encontro e a explicação de propostas de atividades relacionadas às sinalizações.

Gravei, também, sinalizações de apresentação e comunicação pessoal, bem como, a sinalização de numerais.

Sobre a proposta de atividades, para essa ação formativa assíncrona, propus novamente que os professores apropriassem das sinalizações de apresentação pessoal e saudações e apresentassem um diálogo, em conjunto aos colegas cursistas e a formadora, previsto para o dia cinco de novembro.

Imagem 08 - Momento de ação síncrona, atividade relacionada ao segundo bloco formativo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

A imagem retrata o momento em que uma das professoras participantes realiza umas apresentações relacionadas a apresentação pessoal e diálogo, em conjunto, em Libras.

Nesse dia, além das apresentações, dialogamos sobre as ações formativas assíncronas, se estavam compreendendo as explicações encontradas na plataforma do *Classroom*, se estavam com alguma dificuldade. Para isso, disponibilizei um momento para que relatassem a experiência da participação, em ações de formação, uma vez por semana, no formato assíncrono. Os que estavam presentes contribuíram ao opinar e relatar no formato de narrativa digital, sinalizações explicativas, com pausas para visualização auxiliaram, significativamente, em suas aprendizagens.

Assim, houve a continuidade das discussões em torno da estrutura básica da Libras, sobre pronomes pessoais e como realizar a sinalização de cada grupo de pronomes. E, ao fim, propus uma dinâmica sobre como um professor que atende um aluno surdo em uma sala de aula, poderia sinalizar que uma atividade seria em grupo, individual ou em dupla. Os professores colocaram em prática as sinalizações aprendidas, nesse

encontro e, ao mesmo tempo, foram mobilizados a refletirem de como agir com alunos surdos, no dia a dia no ambiente escolar.

Nesse mesmo encontro, houve o relato de uma professora sobre suas experiências e práticas pedagógicas. Dentre essas, relatou aos professores que convidou uma surda para conhecer o ambiente da escola e mais precisamente a sala inclusiva, onde uma aluna surda estudava. Para que ela realizasse o batismo em Libras dos colegas ouvintes da aluna com surdez e, com isso, fomentar a cultura e identidade surda, dentro do ambiente escolar.

Imagem 09- Batismo em Libras em um ambiente escolar inclusivo



Fonte: Imagem compartilhada por uma professora participante da formação, 2022.

Esses relatos compartilhados são fundamentais, uma vez que se basearam nas experiências da professora, em consideração ao contexto em que vivencia sua prática, ação que demonstra sua efetiva participação processo de formação.

Para Vygotsky (1989), as ações formativas, de natureza individualizada não oferecem grandes vantagens para a aprendizagem, quando comparados a ações formativas que se iniciaram colaborativamente. Isso ocorre porque, de acordo com o mesmo autor, o processo de internalização implica na reconstrução interna de operações externas ligadas à imitação ou cópia, na qual o sujeito desempenha um papel ativo e pode criar algo novo. Isso ficou evidente no relato acima, a professora ao ouvir experiências compartilhadas nos encontros, procurou criar a sua própria intervenção para o processo de inclusão de sua aluna surda.

A próxima formação assíncrona ocorreu no dia sete de novembro, quando houve a continuidade dos estudos acerca das sinalizações de alguns vocabulários básicos da Libras. Para tanto, disponibilizei vídeos explicativos sobre a sinalização dos meses do

ano, dias da semana, horas, minutos e segundos. A proposta consistiu em mobilizar os professores a dedicarem um tempo para assistir aos vídeos e no encontro síncrono seguinte, compartilhassem o que aprenderam, como também apresentassem suas dúvidas e conversassem sobre a temática.

No encontro formativo do dia doze de novembro, promovi a continuidade da aprendizagem sobre algumas sinalizações. Nesse encontro, desafiei os professores a sinalizar fatos que ocorrem no tempo passado, presente e que ocorrerá no futuro. O desafio aos professores consistiu, também, em sinalizar palavras com referência à questão temporal como: ontem, anteontem e amanhã. Essas sinalizações em frases foram contextualizadas com a realidade da sala de aula, trouxe para esses momentos fragmentos de frases que remetesse os professores à realidade do chão da escola. Também, discutimos a diferença linguística entre Libras e o Português, quando se refere ao advérbio de tempo.

Ao fim de cada encontro formativo, sempre dediquei um tempo para conversar sobre as práticas e vivências do cotidiano escolar. Nesse encontro, houve alguns momentos de devolutivas e relatos que contribuíram para ação formativa. Um desses relatos, foi de uma professora que apesar do curto tempo para se dedicar ao curso, estava se esforçando para assistir à todos os encontros. O motivo elencado em sua percepção foram que “as temáticas, selecionadas para estudo, eram de grande importância para ela e isso a motivava priorizar o processo formativo. Houve, também, um relato de uma professora que argumentou da seguinte forma:

(15): A partir das formações gravadas e disponibilizadas no *Classroom*, ocorreu um despertar para futuramente se preparar para se tornar uma intérprete de Libras, visto que o que a aprendizagem das práticas dos sinais do curso estava ajudando-a a conhecer melhor a língua com mais facilidade” (Diário da pesquisadora, 11/11/2021).

Essa articulação, no processo de formação continuada, é de extrema importância. O despertar para mudanças no processo educacional, no aprimoramento profissional e sucessivamente na melhoria de práticas pedagógicas inclusivas.

No dia quatorze de novembro, a formação ocorreu de maneira assíncrona, continuando com o mesmo formato de vídeos gravados e, posteriormente, disponibilizados. A abordagem do processo formativo foi em torno da aprendizagem de sinalizações em Libras, no contexto de cores, família e frutas.

Imagem 10 – Apresentação de sinais básicos da Libras no formato de narrativa digital



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Os vídeos gravados seguiam com o objetivo de o professor compreender para além da sinalização, mas o funcionamento da estrutura da Libras ao sinalizar. Isso incluiu a explicação da localização, direção, movimentação e configuração de mão dos grupos de sinais apresentados.

No dia dezoito de novembro, promovi a continuidade da aprendizagem sobre algumas sinalizações que contribuiriam para os professores desenvolverem a conversação com os surdos, que atendiam ou para com a comunidade em geral. Apresentei os sinais de alguns verbos, como comer, andar, correr, alguns adjetivos, magro, gordo, alto, baixo e sinais do contexto escolar. A longo do encontro, mostrei como utilizar esses sinais contextualizados com os assuntos escolares.

Senti que nesse dia de formação os professores presentes estavam animados em aprender novos sinais. Pois, a duração do encontro havia passado do tempo, então, questionei aos professores se poderíamos deixar para terminar com as temáticas em um próximo encontro, e todos os presentes decidiram que queriam continuar até finalizar.

Além da explicação e sinalização em que realizei, também disponibilizei aos professores na plataforma do *Classroom*, vídeos gravados em formato de narrativa digital, com explicações das sinalizações realizadas na aula síncrona, para que pudessem ter acesso em outros momentos.

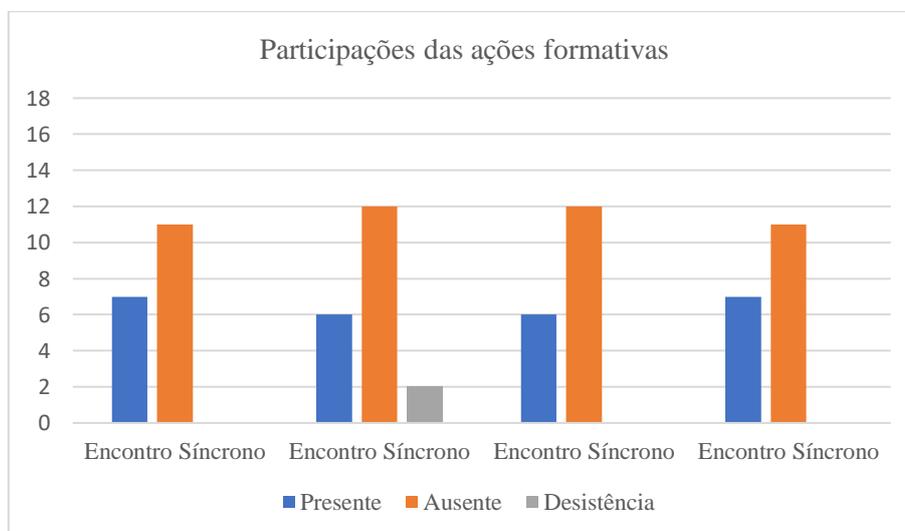
Toda a descrição realizada do processo formativo acerca do segundo bloco formativo até aqui, mostrou que as necessidades formativas dos professores foram levadas em consideração. Uma das principais necessidades relatadas pelos professores

era em se comunicar com o surdo, visto que não sabiam a maneira de utilizar a Língua de Sinais. Ao longo do processo formativo, percebi que realmente o desconhecimento da Libras era uma necessidade aos professores, uma vez que a maioria não conhecia o básico da Libras e se comunicar era um desafio.

Isso evidencia a relevância do professor que receberá em sua sala um aluno surdo, conhecer a comunicação da Libras, os processos históricos educacionais, por meio da reflexão e discussão acerca do tema, pois, o resultado do desconhecimento da Libras pela comunidade escolar, dificulta o processo de inclusão do aluno surdo. Entretanto, mesmo que esse professor esteja em busca de novos conhecimentos por meio de formações e ainda está em processo para aquisição básica da Libras, haja vista a importância de se lançar um olhar diferenciado, para além das limitações, identificar as potencialidade e dificuldades, partindo para propostas que auxiliem o aluno surdo a integrar-se com mais prazer no âmbito escolar (GOMES, 2018).

Com relação as participações nesse segundo bloco, foram contabilizadas mediante presença nos encontros formativos síncronos. O quadro traz um panorama das participações apenas dos encontros síncronos, em vista de que, nesse bloco, os encontros assíncronos não vieram acompanhadas de propostas de atividades, mas sim de vídeos com sinalizações em Libras para que os professores participantes se habituassem com os sinais e utilizassem, com alunos surdos que tinham contato.

Gráfico 03- Participação dos encontros formativos



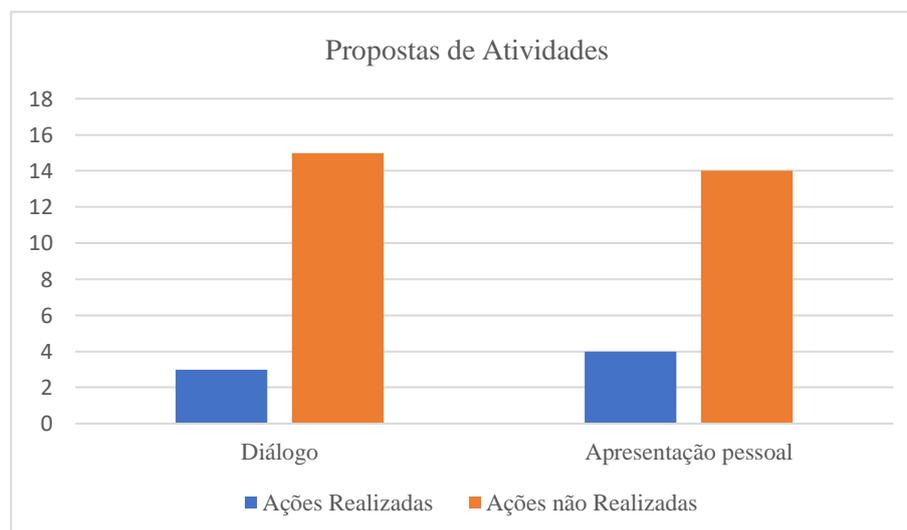
Fonte: Diário da pesquisadora, 2022.

Conforme o gráfico, dos dezoito professores participantes do projeto de formação, a participação variou em torno de sete a seis professores presentes nos encontros formativos, do segundo bloco. E ocorreram duas desistências, assim, dos dezoito praticantes, dezesseis continuaram no processo de formação.

Nesse bloco foram propostas, inicialmente, duas atividades, a gravação de um vídeo sinalizando o nome pessoal utilizando o alfabeto manual em Libras, o sinal de batismo caso possuísse, e a realização de dois diálogos, utilizando sinalizações de saudações, apresentação pessoal e alguns numerais. As atividades tinham como objetivo auxiliar os professores na comunicação inicial com o aluno surdo e propor interação durante os encontros formativos.

Os vídeos gravados pelos professores sobre a apresentação pessoal poderiam ser anexados na plataforma do *Classroom*, ou realizar as ações nos momentos de interação dos encontros síncronos. Assim, o gráfico abaixo indica a quantidade de professores que participaram da proposta:

Gráfico 04- Participação das propostas de atividades



Fonte: Diário da pesquisadora

Conforme o gráfico dos dezoito participantes apenas três professores realizaram as ações de atividades propostas na proposta da realização do diálogo, e quatro professores realizaram a atividade de apresentação pessoal.

Nesse sentido, no início do segundo bloco, entrei em contato com os professores que não estavam participando dos encontros formativos síncronos e nem assíncronos. Propus-me a auxiliá-los no que fosse possível, para que conseguissem acompanhar os

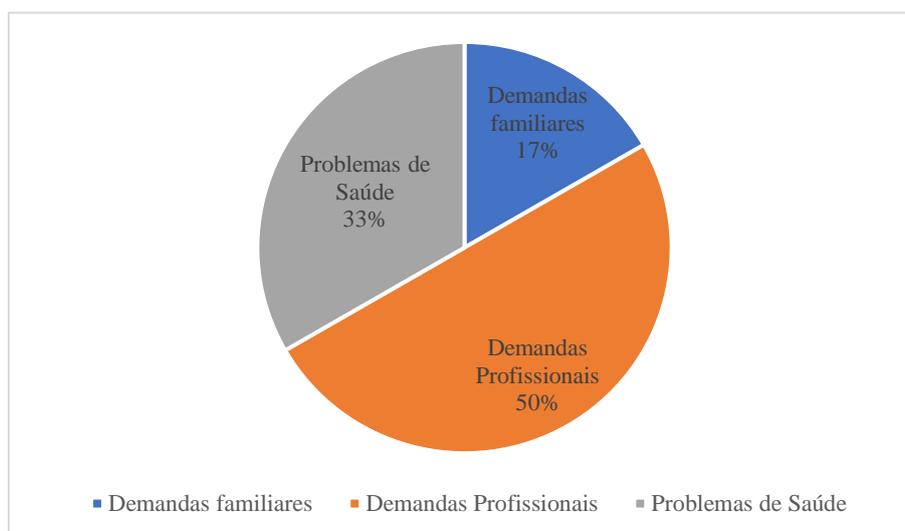
encontros formativos. Também orientei que se não pudessem participar dos encontros síncronos, poderiam encontrar a gravação na plataforma do *Classrrom* e assistissem em um momento mais oportuno (Diário de pesquisadora, 05/11/2021).

A partir do contato com os professores para auxiliá-los no que fosse possível para continuar no processo de formação, o resultado foi que dois professores desejaram continuar, dois professores desistiram do processo, e um professor sem devolutiva.

Posteriormente, foram realizadas novas tentativas de contato com os professores. Alguns apresentaram suas angústias e o motivo da não participação, e outros não obtive devolutiva da parte deles.

As justificativas apresentadas pelos professores, com maior índice, foram:

Gráfico 05- Apresentação das justificativas manifestadas pelos professores



Fonte: Diário da pesquisadora

Como formadora-pesquisadora me senti no dever de saber o que se passava na vida desses professores, que não estavam conseguindo participar. Conforme a descrição do quadro alguns professores conviviam com muitas demandas, no âmbito da família, no trabalho e problemas de saúde que dificultaram sua participação.

A questão da não participação de alguns professores inscritos no processo formativo me ocasionou, em alguns momentos, desânimo em continuar com os encontros. Além disso, me senti preocupada como professora do Atendimento Educacional Especializado, pelo fato de compreender que alguns saberes são necessários para a inclusão do aluno surdo, dentre esses saberes, está o conhecimento básico da Libras, que é um requisito importante para o atendimento de alunos com surdez.

Esse requisito vem acompanhado em muitos orientativos sobre as funções de um professor do Atendimento Especializado, nessas funções, está incluído o conhecimento básico da Libras.

A portaria de número 369/2017, em seu art. 14, traz alguns critérios para a organização e procedimentos no atendimento ao aluno com deficiência, mas no caso dessa escrita, em específico ao aluno com surdez. A portaria orienta que para atuar no atendimento especializado em uma sala de recurso, o professor deverá ter formação específica de graduação, pós graduação ou formação continuada que o habilite para esse atendimento. De acordo com essa portaria, o professor deve ser habilitado para o ensino da Língua Brasileira de Sinais e o ensino da Língua Portuguesa para o surdo (MATO GROSSO, 2017).

No meu diário de campo relatei minha preocupação em relação ao cumprimento dessa portaria e a realidade que observei nos encontros formativos:

(16): Assim, a preocupação levou em consideração que durante os encontros observei as dificuldades por parte dos professores do Atendimento educacional Especializado nos saberes básicos da Libras, e esse fato se tornou mais preocupante pois os mesmos atendiam alunos surdos nas escolas em que atuavam (Diário da Pesquisadora, 05/11/2021).

Essa fala retrata a realidade de muitas unidades escolares da rede do estado do Mato Grosso, e ficou evidente nos encontros formativos, quando observei que os professores que atuavam no atendimento educacional especializado não conheciam o básico da Libras, mas atendiam alunos surdos, no ambiente da sala de recurso.

Ainda nesse bloco de formação, algumas alterações foram realizadas no cronograma de temáticas abordadas. Os professores participantes relataram que estavam cansados, com um sobrecarga de trabalho grande, em vista do final do ano letivo. Em atenção a esse fator, alterei o cronograma para que os professores pudessem se reorganizar para finalizar o segundo bloco. Nos excertos do diário citei a maneira como ocorreu essa reorganização e o resultado:

(17): Questionei-os por meio do canal de comunicação do WhatsApp se precisavam de mais tempo para a finalização das atividades propostas, e os professores participantes estavam de acordo com essa reorganização. Ficaram muito gratos por esse ajuste, pois necessitavam de um tempo maior para finalização das atividades. Antes de fazer essa proposta, eu fiquei pensando se era necessário sobrecarregar os professores com mais conteúdos, visto que ainda não tinham conseguido finalizar o último tópico de temáticas. E já teve bons resultados essa mudança, alguns professores entregaram as atividades que estavam faltando e realizaram novas atividades (Diário da Pesquisadora, 18/11/2021).

O chão da escola, as demandas empregadas aos professores se tornam, muitas vezes, um entrave para sua formação docente. Como citado, os professores estavam cansados por motivo da sobrecarga de trabalho, principalmente por estarem finalizando o ano letivo, preparando avaliações, finalizando formações da escola, cumprindo com as exigências para a finalização do ano letivo escolar.

Para Bastos e Henrique (2016), a formação, em contexto colaborativo, necessita de compartilhamento de decisões por todos os envolvidos. E nesse sentido, quando questionei aos professores se necessitavam de mais tempo. Levei em consideração suas vontades e interesses, o resultado foi que a reorganização possibilitou que os professores participantes pudessem ter maior tempo para se dedicar aos estudos em atraso.

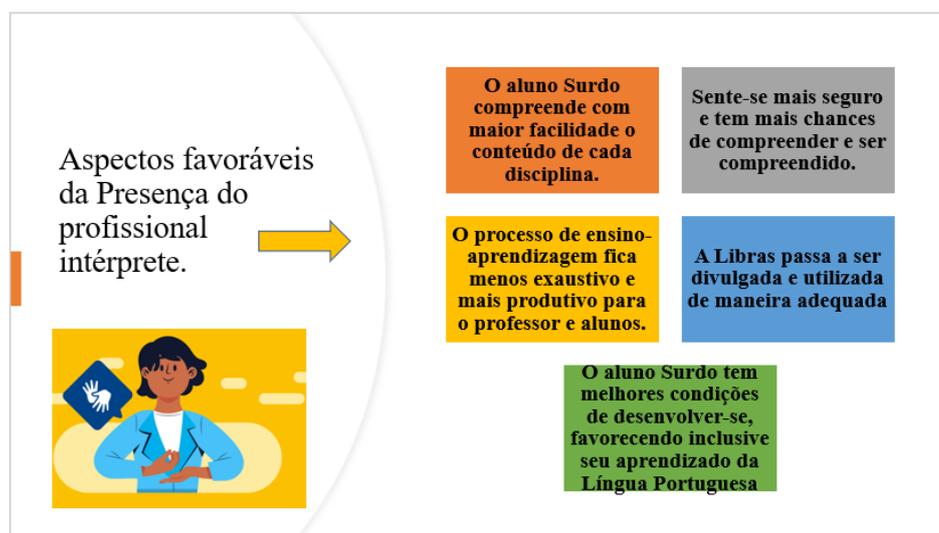
5.7 Décimo sexto a décimo oitavo encontro formativo: uma análise sobre o papel do intérprete e tradutor de Libras

O terceiro bloco dos encontros formativos ocorreu no período de vinte e cinco ao dia vinte sete de novembro de dois mil e vinte um. Nesse bloco, tive a preocupação com o desenvolvimento do quarto propósito específico da proposta de formação. O propósito previa que os professores compreendessem o papel do tradutor-intérprete de Libras e construíssem um trabalho em parceria com este profissional em sala de aula e fora dela.

Para consecução desses objetivos, foram desenvolvidas as temáticas sobre o papel do intérprete e tradutor de Libras dentro do ambiente escolar, suas atribuições e o que não faz parte da responsabilidade desse profissional. Relatos de experiências para a construção de um trabalho colaborativo em parceria com esse profissional. E para essas temáticas disponibilizei leituras complementares e arquivos em PDF de livros, para que os professores tivessem acesso aos conteúdos.

Assim, no dia vinte e cinco, a reflexão e o diálogo colaborativo foram sobre o papel do intérprete e tradutor de Libras, dentro do ambiente escolar. Nesse encontro, o diálogo incidiu, também, sobre o conceito das palavras intérprete e tradutor, análise de algumas políticas públicas que regulamentam a profissão do intérprete e tradutor de Libras. As discussões estenderam-se sobre a responsabilidade desse profissional no ambiente escolar, aspectos favoráveis e desfavoráveis, da sua presença na escola.

Imagem 12- Tela de apresentação do terceiro bloco formativo.



Nesse dia de ação formativa me senti empolgada para falar sobre a temática, em vista de ser intérprete de Libras e ter atuado por alguns anos como profissional na área da educação, com esse público. Nesse encontro, em específico, houve muitas participações dos que estavam presentes, a partir das perguntas de cunho profissional que foram programadas para refletirmos.

Uma das questões que refletimos e houve muitas devolutivas foi acerca da temática da função do professor, no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo e o que compete ao intérprete e suas funções. Apresentei aos professores, que infelizmente ainda na atualidade existe um desconhecimento da função desse profissional intérprete, o que acarreta uma confusão do seu papel ao do professor. A partir disso travamos discussões e comentários sobre a temática. Acerca dessa temática os professores que estavam presentes disseram que:

(18): O intérprete ele intermedia as relações do professor e aluno, bem como os colegas e ouvintes. (P1).

(19): O Papel é facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes e vice versa. (P4)

(20): Na minha escola não tem intérprete de Libras, mas acredito que seria ótimo para a melhoria na aprendizagem dos estudantes, e também para que os alunos surdos se sentissem mais confortáveis no ambiente escolar. (P5).

Os diálogos proferidos nos encontros formativos mostram que os professores reconhecem as atribuições dos intérpretes de Libras, dentro do ambiente escolar. Os

relatos mostram, ainda, que na percepção desses professores as funções do intérprete é mediar, interpretar e facilitar a comunicação, o que demonstra que não desconhecem as funções desse profissional. Esse fato é muito importante, pois, muitas vezes, o papel do intérprete de Libras acaba sendo confundido com o papel do professor.

A percepção dos professores está de acordo com a Lei 12.319 que, em seu Art. 6º, traz as atribuições que cabem a função de intérprete de Libras, dentre essas, está efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, interpretar em Libras e traduzir para a Língua Portuguesa as atividades que são desenvolvidas no âmbito escolar (BRASIL, 2010).

No dia vinte e sete ocorreu o último encontro desse terceiro bloco de temáticas. Nesse encontro formativo, abordei como construir um trabalho em parceria com o profissional intérprete, em sala de aula. Iniciei o encontro perguntando aos professores a opinião deles sobre a temática que propus para esse encontro. O que eles pensavam sobre a construção de um trabalho colaborativo com esse profissional.

Imagem 13- Tela de apresentação do terceiro bloco formativo.

Proposta de Parceira

- É importante que os intérpretes sejam auxiliados pelo professor através do **acesso prévio e revisão dos planos de aula**, a fim de garantir a qualidade da sua atuação durante as aulas.
Porque essa ação é importante?
- Para que o intérprete possa pesquisar sinais do contexto das temáticas de sala e viabilizar maior aprendizagem.
- No contexto das disciplinas de química e física, muitas vezes são utilizados sinais específicos sendo necessário que o intérprete adapte a explicação, ou surge a necessidade de revisar algumas sinalizações e pensar em estratégias mais viáveis para o ensino e aprendizagem do surdo.

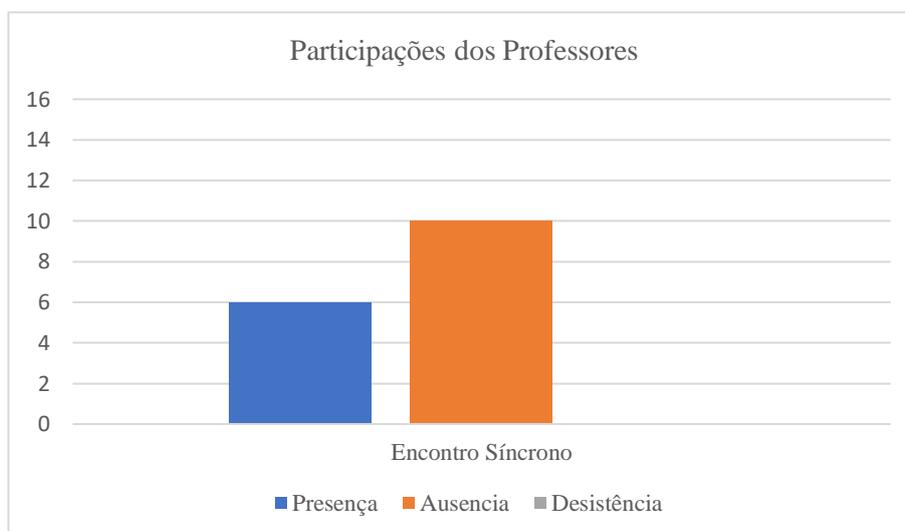


Fonte: Material elaborado pela pesquisadora, 2022.

Apresentei nos *slides* experiências de como os professores poderiam fazer essa parceria com esse profissional e relatos de como alguns professores sentiam com a presença de outra pessoa dentro da sala. Disponibilizei arquivos para leituras complementares, foram dois livros em PDF, o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa e Intérpretes educacionais de Libras orientação para práticas profissionais.

A participação dos professores ocorreu mediante a presença nos encontros síncronos, conforme a abordagem dos outros blocos nas temáticas desenvolvidas, como demonstra o gráfico abaixo, sobre o índice de participação.

Gráfico 06- Participação do quarto bloco de ações formativas.



Fonte: Diário da Pesquisadora, 2022.

Conforme o gráfico, nos encontros formativos desse terceiro bloco seis professores estavam presentes na formação. Dentre essas presenças, uma professora que retornou para a formação, após muitas semanas em ausência. “Me senti muito feliz ao vê-la no encontro formativo e principalmente pelo esforço para acompanhar mesmo com os desafios da demanda de trabalho” (Diário de campo da pesquisadora, 25/11/2021).

5.8 Décimo sexto ao vigésimo encontro formativo: Da teoria para a prática acerca dos processos educacionais do sujeito surdo

O último bloco dos encontros formativos ocorreu do dia dois a nove de dezembro de 2021. Para esses encontros foi proposto o desenvolvimento do objetivo específico de refletir sobre o processo educacional do sujeito-surdo: proposta e metodologias.

A partir disso, as temáticas realizadas nos encontros foram, refletir e analisar sobre o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e Plano de Desenvolvimento Individual do atendimento educacional especializado (PDI). Também analisar as perspectivas de educação e inclusão do aluno com surdez, entender os saberes necessários e responsabilidade de todos os envolvidos, professor da sala inclusiva que atende esse aluno

surdo, professor do atendimento educacional especializado, intérprete, instrutor Surdo e professor bilíngue, todos os responsáveis pela inclusão do aluno Surdo.

E, por fim, experiências sobre o processo educacional do aluno com surdez, mediante propostas e metodologias para o seu desenvolvimento. Diante dessas temáticas, elaborei atividades de leitura dirigida e participação no fórum.

O primeiro encontro do último bloco ocorreu de maneira assíncrona no dia dois de dezembro, propus refletirmos sobre as perspectivas de educação inclusiva ao aluno com surdez, do ponto de vista das pesquisas de Lev Vygotsky. Tendo como referência a leitura do livro “Fundamentos de Defectologia”, mais precisamente o capítulo em que abordava os princípios da educação social das crianças surdas. Meu objetivo era que essa leitura pudesse proporcionar reflexão a vista da maneira de como os professores poderiam ter um olhar diferenciado acerca da deficiência, uma ressignificação de mente, um aprimoramento nas práticas pedagógicas.

Após a leitura e reflexão, propus que os professores utilizassem o espaço do fórum de discussão da plataforma *Classroom* para dialogar com os colegas, expondo o que achou de relevante nas leituras para suas práticas pedagógicas inclusivas, a partir das teorias do autor Lev Vygotsky, descritas no livro.

Nessa proposta de atividade, não houve nenhuma devolutiva por parte dos professores. Podemos nos remeter novamente as dificuldades apresentadas por alguns professores, citadas anteriormente. Dificuldade para ler, demanda de trabalhos escolares, demanda familiares e outros.

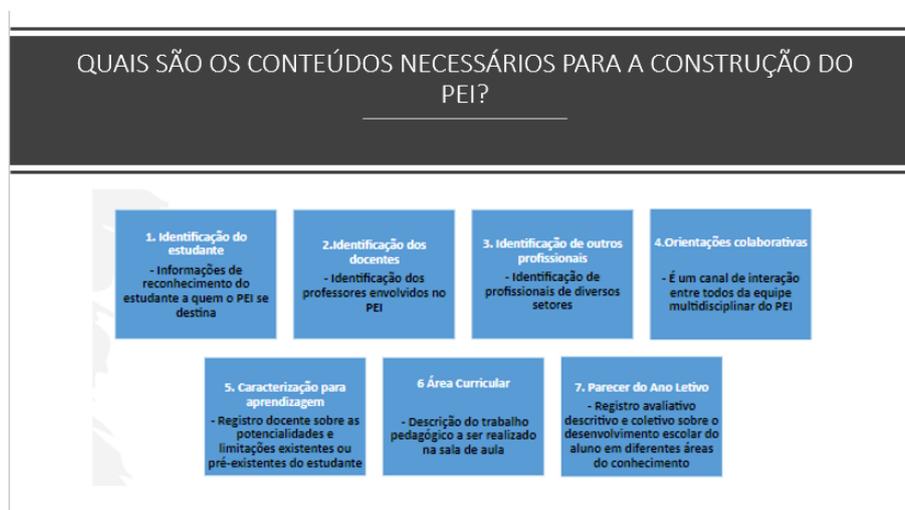
Penso que as leituras trazem reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas do professor, visto que a maneira como compreendem uma atividade leitora e a relação de si com ela é o que sustenta suas escolhas e estratégias didáticas no decorrer da sua prática pedagógica. Nesse sentido, no contexto de projetos de formação continuada conhecer e pensar nas teorias apresentadas, é fundamental para o processo de formação docente.

Com referência a essa perspectiva, Vasquéz (1997) afirma que, a prática não existe sem um mínimo de componentes teóricos, ou seja, ter um conhecimento dos meios e maneiras de utilização são passos fundamentais para formação pessoal e profissional.

No dia quatro de dezembro ocorreu o próximo encontro formativo síncrono. Nesse encontro conversamos sobre o Plano de Ensino Individualizado (PEI), e iniciamos dialogando se os professores já conheciam essa ferramenta de inclusão. Os professores utilizaram o *chat* para contribuir com a formação, sendo que, a maioria não utilizava essa ferramenta.

Conversamos como o PEI é um dos documentos mais importantes da inclusão escolar, pois é através dele, que o aluno surdo pode ser avaliado, reavaliado e ter a possibilidade de um planejamento elaborado com estratégias específicas para ele, levando em consideração suas capacidades, habilidade, aptidões e respeitando suas limitações.

Imagem 13- Tela de apresentação do quarto bloco formativo.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Nos diálogos sempre foi enfatizado que o objetivo do PEI não é promover mudanças no currículo, mas sim, adaptá-lo de maneira segura, que favoreça seu principal meio de aprendizagem, o visual.

Analisei as funcionalidades do Plano de Atendimento Especializado, que é desenvolvido no atendimento educacional da Sala de Recurso e como esse plano pode auxiliar na inclusão educacional desse público. No fim do encontro formativo, tivemos um momento de reflexão sobre a escola inclusiva, que é responsabilidade de todos os profissionais desse âmbito. Foi incentivado que os professores da sala inclusiva e da sala de recurso utilizassem essas ferramentas apresentadas, para o processo de inclusão do aluno.

Percebi, nesse encontro, que a utilização do PEI não era habitual em suas práticas pedagógicas e que não as utilizavam no dia a dia escolar, outros, percebi não conhecerem essa ferramenta de inclusão. Para Marin e Brau (2013), um dos desafios da inclusão escolar é justamente favorecer o desenvolvimento específico de um sujeito, num contexto coletivo. Para tal, as proposições educacionais apontam a necessidade e uma

individualização de ensino, considerando a maneira própria ou diferente de um aluno surdo aprender.

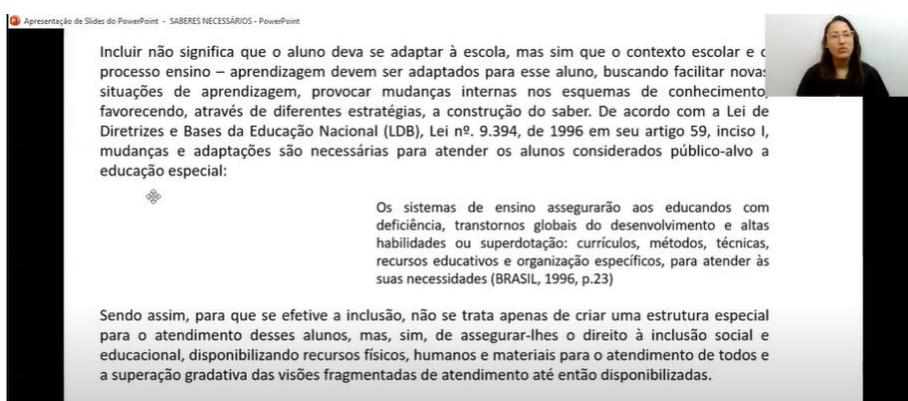
Vale ressaltar que essa ação de ensino individualizado não tem ação excludente sobre o aluno em processo de inclusão, pois, ainda que algumas estratégias pedagógicas tenham sido planejadas para uma necessidade específica, pode favorecer a aprendizagem de um grupo, até de uma turma inteira. A título de exemplo, um aluno surdo pode precisar de apoio de imagens ou de objetos concretos para compreender melhor um conceito, porém, tal adequação acaba favorecendo toda a turma.

Nesse sentido, surge a necessidade de políticas públicas que fomentem a necessidade do uso dessa ferramenta como recurso para inclusão, visto que esse recurso ainda é pouco utilizado e conhecido nos espaços escolares.

No dia seis de dezembro, ocorreu a penúltimo encontro formativo assíncrono, e nele considerei a inclusão do aluno surdo no ambiente escolar mediante os saberes necessários acerca da função de cada profissional, professor da sala inclusiva, do atendimento especializado, intérprete e tradutor de Libras, instrutor e gestão escolar.

Para essa ação formativa, realizei uma gravação para explicar sobre as temáticas em questão, para que os professores pudessem ter acesso e, posteriormente, anexadas na plataforma do *Classroom*.

Imagem 14- Ação formativa assíncrona tela de apresentação.



Apresentação de Slides do PowerPoint - SABERES NECESSÁRIOS - PowerPoint

Incluir não significa que o aluno deva se adaptar à escola, mas sim que o contexto escolar e o processo ensino – aprendizagem devem ser adaptados para esse aluno, buscando facilitar novas situações de aprendizagem, provocar mudanças internas nos esquemas de conhecimento, favorecendo, através de diferentes estratégias, a construção do saber. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394, de 1996 em seu artigo 59, inciso I, mudanças e adaptações são necessárias para atender os alunos considerados público-alvo a educação especial:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, p.23)

Sendo assim, para que se efetive a inclusão, não se trata apenas de criar uma estrutura especial para o atendimento desses alunos, mas, sim, de assegurar-lhes o direito à inclusão social e educacional, disponibilizando recursos físicos, humanos e materiais para o atendimento de todos e a superação gradativa das visões fragmentadas de atendimento até então disponibilizadas.

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora, 2022.

Disponibilizei, também, artigos no formato de PDF, para leituras complementares dos professores e para seu acervo pessoal de pesquisa. Fiz a indicação de três livros, dentre esses, alternativas metodológicas para o aluno surdo, o que todo pedagogo precisa saber sobre Libras e inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?

Assim, no dia nove de dezembro ocorreu o último encontro formativo. A princípio fiquei nervosa e, ao mesmo tempo, ansiosa para dialogar sobre a temática que seria desenvolvida. Dialoguei nesse encontro sobre práticas e metodologias de trabalho com alunos surdos, em como desenvolver uma adequação curricular para esse público a fim de que possa ter acesso ao currículo, exemplos práticos de adaptação para o acesso ao currículo escolar, procedimentos didáticos metodológicos, propostas de atividades que atenderiam a metodologia de educação bilíngue dentro da sala inclusiva e no atendimento especializado, conforme a imagem nº 10.

Imagem 15- Tela de apresentação do último encontro formativo síncrono.

CAIXA DE ALFABETO LIBRAS E PORTUGUÊS

Descrição do material: Consiste em adquirir ou confeccionar com as crianças vários conjuntos de alfabetos tanto em língua de sinais quanto em português para utilizá-los em diferentes momentos de aprendizagem.

Sugestões de uso: **O professor monta palavras em alfabeto manual para a criança monta-la abaixo em português;** Fazer pareamento de letras com os dois alfabetos; Brincar de palavras cruzadas com o alfabeto em português; **Montar palavras e trocar letras para formar palavras diferentes;** Brincar com as letras num saco, onde uma criança tira uma letra para que as demais apresentem sinais de objetos cujos nomes em português comecem ou terminem com a letra escolhida;

Brincar de formação de frases onde todas as palavras comecem com a letra sorteada. Exemplo: “C” – “Carlos comeu chocolate com coco.” Montar bingo utilizando este recurso: figuras e letras, palavras e letras,...



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

O encontro formativo ocorreu com muitas participações, senti que os professores se mostraram animados para contribuir com suas percepções e opiniões sobre a maneira de como colocariam em prática as experiências vivenciadas, no processo formativo.

Em meu diário de campo relatei meus sentimentos acerca do último dia de encontro formativo:

(21) Nesse último encontro formativo finalizamos com um momento para conversarmos sobre o processo dessa formação continuada, houve muitas devolutivas valiosas sobre a formação, e um momento para que eu pudesse agradecer a participação de todos os presentes, uma vez que os professores que participaram da formação até o último momento foram os mesmos que estavam presentes, desde o início do processo formativo (Diário de Campo da Pesquisadora, 10/12/2021).

Em relação às devolutivas valiosas sobre os momentos formativos algumas professoras citaram suas opiniões sobre esses momentos:

(22): Quero agradecer a formação, pelos conhecimentos de forma prática nos auxílios muito, eu me via muito perdida, agora tem várias possibilidades, a junção dos saberes das colegas que participam que compartilham conosco os trabalhos que fazem. Quero agradecer as meninas que compartilharam suas experiências conosco. P2.

(23): Quero agradecer a troca que tivemos nos encontros, isso é muito importante, quando a professora fala sobre a prática essa troca de experiências, isso é muito enriquecedor! As vezes não conseguimos pensar nas possibilidades, e com a ajuda do colega, conseguimos pensar em possibilidades que sozinha não conseguiria. P4.

Esses relatos evidenciam, mais uma vez, a importância da troca de experiências em processos formativos. Na opinião das professoras essa troca foi enriquecedora para a o crescimento e atuação profissional.

Imagem 17- Professoras participantes da formação continuada.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2022.

Nessa foto, uma professora que acompanhou todo o processo de formação está ausente, porém, nesse dia, não estava, mas teve acesso à gravação do encontro em dias posteriores.

Encerrei a formação com o coração transbordando de alegria, entretanto, me senti preocupada, pois refleti que um dos critérios da escolha de professores para participar desse projeto formativo foram os que atuavam com aluno surdo e que teriam interesse nessa temática de atendimento educacional ao aluno surdo. Nessa formação pudesse proporcionar saberes necessários para auxiliar na inclusão escolar dos surdos.

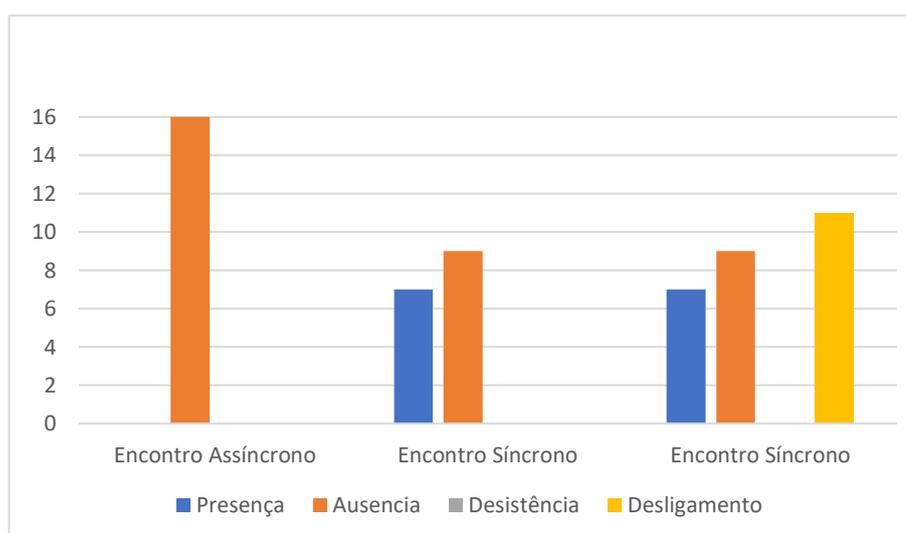
Ao mesmo tempo, a preocupação se deu pelo fato de que alguns dos professores inscritos, nessa formação, atuavam no atendimento aos alunos surdos, porém não participaram dos encontros ou desistiram durante processo. Ao finalizar, também me

lembrei que, inicialmente, alguns professores participantes relataram algumas necessidades específicas:

(24): A necessidade de participar dessa formação, visto que atendiam alunos surdos no atendimento especializado, todavia ainda não conheciam a estrutura básica da Libras. E infelizmente, alguns nunca participaram de nenhum encontro. (Diário da Pesquisadora, 10/12/2021).

O gráfico abaixo mostra como ocorreu as participações desse último bloco, levando em consideração as necessidades que foram citadas no diário de campo:

Gráfico 07- Participação do último bloco formativo.



Fonte: Diário da pesquisadora, 2022.

Então, sobre a participação dos professores nesse último bloco formativo, deram-se pela presença nos encontros síncronos e participação no fórum de discussão. O gráfico demonstra a quantidade de participantes nos encontros síncronos e a participação dos fóruns mediados por leituras, disponibilizadas pela formadora-pesquisadora.

Assim, nos dois encontros síncronos participaram sete professores e a participação no fórum de discussão acerca das leituras indicadas. Nenhum professor contribuiu com as temáticas em estudo. Na última semana dos encontros formativos, entrei em contato com os professores participantes para desvincular as inscrições na plataforma do *Classroom* e do grupo de aviso no aplicativo *WhatsApp*. Dos dezesseis professores participantes, realizei onze desligamentos, sendo assim, conforme o excerto do meu diário de campo.

(25): Realizei diversas tentativas de contato com os professores desligados na ação formativa, com intuito de auxiliá-los no que fosse possível, entender os motivos das ausências nas aulas síncronas e participação das propostas de atividades (Diário da pesquisadora, 10/12/2021).

No decorrer do curso, algumas intercorrências e desistências ocorreram, por parte de alguns professores, devido aos motivos pessoais, de saúde, sem motivo aparente e outros sem justificativa. Dada essa realidade, o processo de formação foi finalizado com um público real de oito professores. Dentre esses, cinco atingiram todos os critérios de participação e três acompanharam os estudos das temáticas parcialmente (Diário da Pesquisadora, 10/12/2021).

Após entrar em contato com alguns professores para realizar o desligamento, passei a refletir acerca de um depoimento de uma professora onde comentou que:

(26) Sua pouca participação não lhe dava direitos há certificação, e que eu não precisaria me preocupar com essa ação” (Diário de campo da Pesquisadora, 10/12/2021).

Minha reflexão partiu de que essa professora, em específico, particularmente gostaria que a formação pudesse contribuir para suas práticas inclusivas, visto que atua com surdos no atendimento educacional especializado, todavia não possui contato com a Libras

Meu propósito era de que todos pudessem ter participado do processo formativo, porém ao finalizar com os encontros me sinto imensamente feliz com as participações e os efeitos que as ações formativas tiveram nos professores que se mostraram presentes e participativos. Os esforços significativos em estar presentes nos encontros formativos, em se dedicarem aos estudos teóricos e suas mobilizações nas práticas pedagógicas inclusivas, ao aluno com surdez no ambiente escolar.

6 ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM ATENDIMENTO AO ALUNO SURDO

Neste capítulo compartilho os dados gerados no período de desenvolvimento do processo de formação (produto educacional), com vistas a alcançar os objetivos desta pesquisa. Os dados mostram se houve alcance ou não desses objetivos que foram: a) Compreender de que maneira a formação continuada síncrona e assíncrona para atendimento ao aluno surdo mobilizou as interações dos professores, e b) Identificar as possibilidades da formação continuada, bem como os desafios que surgiram no processo formativo.

6.1 Um panorama do processo formativo de professores: o elo entre a teoria e a prática

Como mencionado anteriormente, todo o processo dessa formação levou em consideração as necessidades de formação dos professores. Os depoimentos e relatos de experiências acerca dos desafios e possibilidades, no que dizem respeito às estratégias pedagógicas emergiram em depoimentos dos professores, nos encontros síncronos e assíncronos, conforme relatei no diário de campo.

(27): No primeiro encontro formativo, os professores relataram suas angústias no que dizem respeito a não se sentirem preparados para atender a esse público de alunos com surdez, e que desejavam aprender nessa formação aspectos relacionados à comunicação com os surdos, aprender como esse público se apropria da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, e como ele desenvolve a aprendizagem por meio de materiais adaptados. (Diário da Pesquisadora, 23/09/2021).

A partir disso, pensei em temáticas que pudessem, em parte, auxiliar os professores no planejamento e implementação de práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar para atender a esses alunos.

Sobre as temáticas desenvolvidas na formação, que os professores participantes mais se aprofundaram, visando implementar suas práticas pedagógicas inclusivas para atender os alunos com surdez, os excertos dos depoimentos retratam as seguintes áreas de conhecimento:

(28): Os sinais em Libras. (P1).

(29): A área que eu gosto mais a Língua Portuguesa. A partir dos encontros fiquei pensando como vou desenvolver essa prática pedagógica para incluir esse aluno surdo em minhas aulas de Língua Portuguesa. Agora estou cheia de ideias, que antes nem imaginava ter. (P2).

(30): Foi a parte da Língua Portuguesa, ensinar o surdo a desenvolver nesse passo, conforme eu relatei no primeiro encontro, que era minha necessidade formativa. (P4).

(31): Eu gostei de quando você trouxe a história, a gente foi percebendo que, já havia estudado na faculdade, mas foi um resgate na minha memória, os percursos, visões diferentes de educação do surdo durante os séculos. Também a conversação em Libras, se fazer entender para o aluno através dos sinais. (P3).

Os depoimentos retratam que cada professor aproveitou de uma maneira, acerca das temáticas desenvolvidas. Os dados retratam que ficaram refletindo em como desenvolver em suas práticas pedagógicas, as experiências partilhadas nos encontros, bem como, a prática da Libras e a formulação de atividades, para desenvolverem no ambiente escolar.

Os relatos mostram que as temáticas que foram desenvolvidas estavam em consonância às necessidades apontadas pelos professores, e que delinearam a proposta de formação continuada, para o atendimento do aluno surdo.

As ações formativas foram desenvolvidas a partir de teorias contextualizadas, reflexão crítica da prática docente, relatos de experiências e compartilhamento de práticas inclusivas. Imbernón (2010) sugere que as ações formativas podem vir acompanhadas de espaços que fomentem diálogos, reflexão, criação de composição de espaços onde a prática é a essência.

Freire (1983) contribui, também, por destacar a importância de se relacionar a teoria com a prática, como inerentes em um processo de formação continuada, pois, em sua concepção existe um elo entre compreender e analisar o mundo (teoria) e o ato de transformá-lo (*práxis*).

Então, nesse sentido, busquei compreender as possibilidades oferecidas pela formação continuada à prática dos professores para consolidar a inclusão do aluno com surdez, os professores retrataram que:

(32): A questão das adaptações dos materiais, relógios, plaquinhas de identificação. (P1).

(33): Trouxe diversas possibilidades, vocês trouxeram vários exemplos, além da teoria, a prática. Trabalhamos muito a prática e a troca de conhecimento. A formação foi bem colaborativa, esse método só ajudou a crescer nossa formação. Eu gostei bastante! (P2).

(34):Durante as aulas, você trouxe bastante situações que ocorrem em sala. Também a colaboração de ideias que as meninas fizeram, as adaptações de matérias agregaram muito para eu que pudesse ter essa visão. O relógio adaptado, uma coisa tão simples, mas que eu ainda não havia pensado em fazer, e como é um recurso que pode ajudar meu aluno surdo. Ah me lembrei também das dicas da hora da chamada, essa foi bem bacana também! (P3).

(35):As sugestões de atividade, que amamos, até repostei no grupo, essas sugestões práticas eu as amo! E também as sugestões de bibliografias, que nos ajuda a aprofundar mais. Também a parte dos vídeos de sinalizações gravados, conseguimos depois retomar os estudos por meio dele. (P4).

Os relatos dos professores apontam que o elo entre a teoria e prática desenvolvida nesse projeto formativo, contribuiu para a consolidação de práticas inclusivas para o atendimento de alunos com surdez. Os professores citaram as experiências compartilhadas nos momentos formativos, como adaptação de materiais, confecção de relógio e gravação de vídeos em Libras, como segue a imagem:

Imagem 16- Confecção de um relógio adaptado para um aluno surdo.



Fonte: Imagem compartilhada por uma professora participante nos momentos de diálogos formativos, 2022.

Esses relatos, por sua vez, promovem uma importante reflexão da necessária interlocução da teoria com a prática em projetos de formação continuada. Essa sintonia é imprescindível para o processo de constituição e apropriação de novos saberes necessários ao profissional docente. Para Imbérnon (2010), projetos de formações acompanhadas de apenas teorizações não favorecem reflexão e construção de saberes necessários para o desenvolvimento profissional e atuação docente.

Muito se fala em práticas, mas elas não existiriam sem o componente teórico. O conhecimento dos professores é formado não apenas por meio de práticas cotidianas,

em sala de aula, mas também por meio de muitas teorias educacionais. É preciso fundamentar-se na teoria para se beneficiar dos diversos pontos de vista da ação contextualizada, adquirindo, assim, perspectivas de julgamentos para compreender os diversos contextos vivenciados por ele.

É necessário que na formação as teorias apresentadas provoquem no professor uma inquietação, em relação à sua prática, caso isso aconteça, inicia-se, então, a transformação. Nesse processo, é necessário que o professor sinta a necessidade de mudar, de se autoavaliar em relação às suas práticas. Essa autoavaliação e mudança de atitudes constantes são possíveis a partir de reflexões sobre as práticas e as teorias que embasam a atuação do profissional docente (IMBÉRNON, 2010).

Para colaborar com a reflexão, Pimenta (2005) argumenta que a prática e a teoria são indissociáveis. A atividade teórica por si mesmo não leva a modificação da realidade. Por outra perspectiva, a prática também não fala por si mesmo, por isso são indissociáveis nos processos formativos de professores.

Assim sendo, houve uma articulação dos professores nesse processo formativo em relação ao panorama, do elo entre a teoria e a prática na formação continuada. Os dados evidenciaram a importância dessa interlocução. Todavia, notei que os professores se mostraram cansados de práticas de formação, baseadas em modelos tradicionais, em que o objetivo centra tão somente no repasse de teorias, mas sim estão sedentos por momentos formativos que apresentem a possibilidade de fomentar diálogos e reflexões sobre a *práxis*. A teoria e a prática são inerentes em um processo formativo de acordo com Freire (1983), mas a perspectiva dessas formações é o desenvolvimento de teorias contextualizadas, que partam da realidade e necessidade do professor.

Os relatos dos professores evidenciaram que para que aconteça a inclusão do aluno surdo é necessário muito mais do que teorias descontextualizadas, uma vez que essencial será a relação entre teoria e prática. Com essa preocupação, os momentos formativos síncronos consolidaram teorias contextualizadas, mas também momentos para as fundamentá-las nos contextos em que os professores estavam inseridos.

Para Imbernóm (2010), o objetivo das teorias estudadas é provocar uma inquietação no professor, em relação a sua prática, e essa prerrogativa conseguiu observar ao receber o relato de uma professora que a partir das experiências vivenciadas nas ações formativas, não mediu esforços para mobilizar a unidade escolar e receber uma surda para realizar o batismo em Libras, de alunos ouvintes. Também fez confecções de relógio e materiais visuais, para consolidar a inclusão da referida aluna.

6.2 A contribuição da formação continuada em práticas pedagógicas inclusivas face a um processo participativo

A formação continuada, seja ela como proposta intencional ou planejada, tem como objetivo instigar mudanças no professor, a partir de ações reflexivas, críticas e criativas. Diante dessas dimensões da formação, a prerrogativa é que essa ação motive o professor a se tornar um participante ativo na pesquisa, de sua própria prática pedagógica inclusiva, com a finalidade de construir conhecimentos que possam ser aplicados em sala de aula (FALSARELLA, 2004).

Nesse sentido, busquei compreender como os professores avaliavam sua participação e colaboração no processo formativo, dessa proposta de formação continuada. Os fragmentos a seguir demonstram esse processo:

(36): Luiza não consegui finalizar algumas atividades, mas se ainda está aberto para postar eu vou fazer. Ontem ficamos na escola até as nove da noite! Mas acho que contribui para algumas coisas, conforme você foi falando, fez as perguntas, eu consegui comentar, responder alguns questionamentos levantados nas aulas síncronas, então, eu acho que contribui um pouquinho. (P1).

(37): Participação, eu estive presente em praticamente todas as aulas, e nas que eu estava presente sempre participei nos diálogos, apesar de não abrir minha câmera, mas eu participava pelo chat. Então foi válida! (P3).

(38): O que eu tinha mais segurança eu passei. Sei que tenho muito a aprender ainda. Mas eu tentei socializar o que eu coloquei em prática das temáticas que desenvolvemos no grupo, as adaptações de materiais. (P4).

Os depoimentos retratam as análises realizadas pelos próprios professores sobre sua participação e contribuição no processo formativo. Os professores retrataram, ainda, que, contribuíram com diálogos nos momentos de encontros formativos síncronos, socializaram suas experiências que partiram das temáticas desenvolvidas nas ações de formação.

Para Bastos e Henrique (2013), é justamente essa perspectiva que se pode esperar em grupos participativos. Os professores debaterem sobre o processo de inclusão, refletirem criticamente o ensino, partilharem suas experiências, construir e reconstruir juntos conhecimentos acerca das temáticas desenvolvidas, o resultado é a auto regulação da sua aprendizagem e das suas práticas pedagógicas.

Assim, diante dessa avaliação de participação e colaboração, que os professores realizaram de si mesmos, quis compreender quais temáticas desenvolvidas nos

encontros formativos possibilitaram uma visão inclusiva, das potencialidades do aluno surdo. Os professores retrataram que:

(39): Eu penso que foi a parte prática comunicativa, essa parte foi mais relevante para mim. A gente conhecer o surdo e se reconhecer, conhecer o espaço junto com os outros, foi fundamental. Digo o primeiro contato com o surdo, os cumprimentos. (P2).

(40): Durante toda a formação essa visão foi se construindo, desde o começo que você trouxe a história, observamos os avanços, também você nos mostrou atividades que podem ser feitas dentro de um ambiente onde todos surdos e ouvintes podem se beneficiar de um mesmo conteúdo. (P3).

(41): Sobre a parte da história que conta, o desenvolvimento, a partir disso me deu uma visão mais ampla de como foram incluídos na educação. Eu já havia estudado em outras formações online, mas foi superficial. (P4).

Os dados mostram que as temáticas desenvolvidas nos encontros formativos, como reflexão sobre as abordagens educacionais do sujeito surdo, sua história educacional, as metodologias de ensino e aprendizagem e o uso de sinais básicos da Libras, possibilitaram uma visão inclusiva de potencialidade, no aluno surdo.

Para o professor surdo Holossi (2016, p. 33), “para compreendermos a existência da cultura e identidade surdas nos dias atuais, é necessário nos aproximarmos das conquistas adquiridas pela comunidade surda ao decorrer dos séculos, rompendo com preconceitos e abrindo espaço para a pluralidade”.

Nesse sentido, as reflexões desenvolvidas nos processos de formação continuada podem ocasionar mudanças da visão de senso comum, no sentido de desmistificar crenças tradicionais que permeiam, ainda, os âmbitos escolares, além disso, levantar reflexões e possibilitar analisar práticas pedagógicas excludentes ou preconceituosas.

O desconhecimento acerca da cultura e identidades surda, pode acarretar um ponto de vista negativo ou preconceituoso, acerca do indivíduo. Por isso, a importância de desenvolver reflexões sobre a vida do surdo, suas histórias e peculiaridades. Pois boas representações sociais, ou seja, a maneira como o professor vê, compreende e dissemina a inclusão do aluno surdo, está diretamente aliada às suas práticas pedagógicas (ABDALLA, 2016).

Um exemplo da dimensão dessa formação, foi ação de uma professora que por meio das experiências vivenciadas nos encontros formativos, se sentiu motivada a se tornar uma participante ativa na pesquisa de sua própria prática pedagógica inclusiva, e essa ação resultou na construção de conhecimentos, que foram aplicados em sala de aula (FALSARELLA, 2004).

Em meu diário de campo descrevo algumas estratégias pedagógicas que os professores utilizaram após as experiências das ações formativas:

(42): Essa ação resultou na confecção de materiais adaptados em Libras, o convite para que uma surda conhecesse o ambiente escolar de outra aluna surda inserida e o batismo em Libras aos colegas ouvintes e profissionais que atuavam com esse público (Diário de campo da Pesquisadora, 05/11/2021).

Além de se tornar participante ativa nesse processo formativo, as ações desse profissional motivaram outros professores a pensar em possibilidades de inclusão do aluno surdo, conforme já foram supracitadas nas subseções anteriores.

Com referência à contribuição dessas ações de formação continuada síncrona e assíncrona, nas práticas pedagógicas inclusivas dos professores, os dados mostram que as temáticas estudadas nos encontros, possibilitaram aos professores uma visão inclusiva, acerca das potencialidades do aluno surdo. Podemos dizer que houve uma mobilização que surgiu desde a mudança de pensamento, acerca das possibilidades educacionais existentes, até mesmo, a aplicação das teorias apresentadas para a prática.

Acredito que isso somente foi possível, porque todo o processo formativo, desde a proposta até o delineamento das temáticas abordados nas ações formativas, os professores puderam colaborar com suas inquietudes, percepções, experiências, opiniões e saberes

Penso que a escuta atenta acerca das necessidades formativas foi fundamental para oportunizar aos professores a construção de saberes. No entanto, o fato de ouvir as necessidades formativas não garantem a construção de uma visão inclusiva. Penso que os estudos teóricos, reflexões das práticas pedagógicas, trocas de experiências e o modelo de formação mediado pela formadora-pesquisadora, potencializaram os espaços formativos e mobilizaram a constituição de novas posturas e percepções, frente ao atendimento ao aluno surdo.

6.3 Percurso formativo de professores: desafios e possibilidades

Como anteriormente supracitado, os projetos de formação continuada têm por finalidade promover mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, a partir de reflexão, diálogo sobre suas ações e compartilhamento de experiências vivenciadas.

Nesse sentido, analisei os desdobramentos que essa formação continuada apresentou na atuação docente, no contexto de aprendizagem do aluno surdo, sob uma perspectiva inclusiva.

Para participar e desenvolver estratégias apresentadas nos encontros formativos, alguns professores encontraram alguns desafios, como os citados nos relatos abaixo:

(43):Sempre tem um empecilho, como eu falei duas vezes, acho que foi por motivos pessoais, precisei acompanhar meu marido em alguns lugares. (P1).

(44):Desafio é a demanda de coisas para fazer, mas assim, precisamos nos organizar. (P2).

(45):Sim desafios com o horário, de muitas demandas de trabalhos, mas eu queria participar, então vamos escolhendo as prioridades. (P3).

(46):Um desafio é em participar de todos os encontros, de ter um compromisso sério. Às vezes você não está querendo ou surge outra coisa a fazer. Então, precisamos deixar de lado essas demandas e focar na formação, por isso é um desafio. A parte da teoria, de ler os materiais, eu os imprimi, mas ainda não consegui ler todo os materiais disponibilizados. (P4).

Os dados mostram que durante o desdobramento das ações formativas, a maioria dos professores teve que lidar com a expressiva demanda de atividades, sejam elas pessoais ou profissionais. O desafio se tornou maior porque os professores, por iniciativa própria, precisaram se organizar, priorizar a formação, manter um compromisso, para que pudessem participar e acompanhar os encontros formativos.

Os dados apontam a realidade vivenciada no chão da escola atualmente, a sobrecarga de trabalho acaba se tornando um desafio para participar em ações formativas, que auxiliem em práticas pedagógicas inclusivas.

Alguns estudos como de Tardif e Lessard (2009) mostram que a demanda dos professores, inseridos nos contextos escolares, vai além de cumprir seu papel de ministrar uma aula, mas sim, assumem uma diversidade de outras tarefas, o que retrata a complexa realidade que os professores enfrentam no cotidiano escolar.

Reformas impulsionadas por políticas públicas de melhoria na qualidade da educação, tem sido criada para as escolas e seus profissionais docentes uma expressiva demanda de ações e funções que interferem, diretamente, na particularidade de cada profissional e em sua atuação docente, que estão diretamente ligadas nas práticas pedagógicas inclusivas. A excessiva demanda de funções, acaba por se tornar uma barreira, um desafio para o aperfeiçoamento profissional.

Os desafios implicaram em desistências de alguns professores ao longo desse processo formativo, como mencionado no capítulo quatro, cinquenta por cento desses professores citaram suas desistências da formação, por conta das inúmeras demandas profissionais no contexto escolar.

Nesse sentido, os depoimentos dos professores apontam que os objetivos escolares são numerosos e diversos, o que os leva a assumirem uma infinidade de atividades que implicam fortemente em sobrecarga e fragmentação da profissão docente (TARDIF e LESSARD, 2009).

Apesar dos desafios, de acordo com os professores, houve mudança no decorrer do processo formativo para atendimento do aluno surdo, na formação e atuação docente dos professores participantes, como os relatos demonstram:

(47): Então, antes eu via que não era possível incluir o aluno surdo não. Parecia que era impossível. Agora eu observo que existem muitas possibilidades de ele estar ali. Antes, pensava assim, coloca ele com um coleguinha, e o coleguinha fazia atividade e colocava o nome dele. Falando a verdade, era assim! Hoje eu percebo que dá para avaliar individualmente, vejo que ele tem capacidade para oferecer, é uma pessoa comum, só tem a surdez, que precisamos trabalhar diferente. (P2).

(48): Uma mudança? A questão de visão mesmo, em como olhar para a inclusão. Não adiante integrar, tem que incluir. E nessa formação você trouxe várias maneiras de inclusão, dicas práticas, pensar de acordo com o nosso aluno surdo. (P3).

(49): Sim, porque a gente amplia a visão sobre o aluno surdo, refletimos mais sobre as atividades que vamos desenvolver e perceber se aquela atividade é adequada para o desenvolvimento do aluno. Principalmente, a parte onde vimos como montar um trabalho com o professor, o PEI, essa temática me deu um norte maior, foi bem válido. (P4).

Os relatos dos professores apontam que um dos desdobramentos significativos das ações formativas foi a mudança na maneira de pensar dos professores, acerca da inclusão do aluno surdo. Para uns era impossível incluir o aluno, para outras ocorreu ampliação na concepção de ver o aluno com surdez.

Sobre esse olhar além da limitação, sobre a surdez - caso abordado neste estudo - Vygotsky (1989) reafirma a necessidade de que os professores tenham pensamentos positivos acerca da deficiência, baseados em uma perspectiva de possibilidade em seu desenvolvimento, como se observa nos depoimentos dos professores acima.

Além da mudança de concepção que os professores citaram, busquei saber quais estratégias pedagógicas eles adotaram nos processos de ensino e aprendizagem

inclusivos dos alunos com surdez, a partir das temáticas abordadas no processo de formação. Alguns relataram que:

(50): Materiais adaptados eu pesquisei, também jogos, minha aluna ama jogos! Então, eu opto por jogo da memória, dominó, dentre outros. (P1).

(51): Eu gostei muito da representação de imagens na sala, nos corredores da escola, e a possibilidade de trazer um surdo para o ambiente da escola e sala para realizar o batismo em sinais, ou até mesmo criarmos sinais, caso não houver surdos para ali naquele momento interagirmos com o surdo aluno para podermos identificar até encontrar alguém para fazer isso. (P2).

O conjunto de dados retrata que as estratégias pedagógicas adotadas foram a adaptação de materiais pedagógicos, uso de jogos para o processo de ensino e aprendizagem, que foram sugestões dialogadas durante o processo formativo. Outra estratégia pensada foi a possibilidade de fomentar a identidade e cultura surda, dentro do ambiente escolar, por usar identificações em Libras nos espaços, o uso do sinal próprio como nome para se identificar.

Rocha (2018) argumenta que se faz imprescindível que as defasagens curriculares de formações iniciais sejam superadas, por meio de práticas de formação continuada. Projetos de ações formativas que partam da real necessidade do professor, que em partes tem o poder de inclusão, de promover acessibilidade linguística, quebrar barreiras de comunicação, instruir sobre os aspectos históricos e culturais de alunos surdos.

Nesse sentido, a inclusão é muito mais que o conjunto das diferenças, ao se adentrar nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças. Por isso, ao dialogar sobre a inclusão de alunos com surdez, não se pode desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades, lutas sociais e sua cultura.

Nesse sentido, foi possível identificar as possibilidades e desafios desse processo formativo síncrono e assíncrono. Sobre os desafios, os professores participantes lidaram com alguns entraves para a sua atuação docente e efetiva participação no processo de formação, dentre esses, está a expressiva demanda de trabalho escolar, que possuem.

Na rede do estado do Mato Grosso, os professores que atuam tanto na sala comum quanto no atendimento educacional especializado, lidam com uma expressiva demanda de atividades como: planejamento das aulas que serão ministradas, elaboração, aplicação

e correção de avaliações bimestrais, lançamento de diários em um sistema próprio da SEDUC, onde os professores elencam participações, ausências e avaliação interna.

Para além dessas atividades, ofertam reforço escolar de preferência no contra turno, participam de reuniões pedagógicas e ações de formação continuada de responsabilidade da gestão escolar ou das Diretorias de formação. Todas essas atividades devem ser desenvolvidas em dez horas-atividade durante a semana. O resultado é, muitas vezes, acúmulo dessas atividades ou a realização dessas acontece no âmbito da casa do professor.

Os objetivos escolares são numerosos e diversos, o que leva os professores a assumirem uma infinidade de atividades, que implicam em sobrecarga e fragmentação do trabalho docente. Este aspecto ficou evidente nessa formação, pois iniciamos com público de vinte professores e, no decorrer das ações formativas, houve muitas desistências relatadas pelos professores, por conta da elevada demanda de atividades escolares.

Minha expectativa era de que todos os inscritos participassem das ações formativas, visto que o público-alvo de professores inscritos, nesse projeto formativo, compôs-se por professores que atuavam com alunos surdos. Isso mostrou que, mesmo que as formações se iniciem, com base nas necessidades e realidades dos professores, nem todos participam do processo.

Muitos professores que se inscreveram relataram a necessidade de formação como essa, ofertada para a construção de saberes e conhecimentos acerca do atendimento ao aluno surdo. Mas, mesmo que houvesse essa necessidade formativa, muitos desafios mencionados pelos professores foram entraves para acompanhar as ações formativas realizadas, dentre essas, a que citei anteriormente, a sobrecarga de trabalho escolar.

Em consonância ao percurso formativo: possibilidades, os dados apontam algumas mudanças que ocorreram durante o processo formativo e atuação dos professores que participaram. Para alguns era impossível incluir o aluno surdo dentro da realidade da sala de aula, para outros a mudança ocorreu na maneira de pensar acerca da inclusão desse indivíduo, conseguiram distinguir a diferença de integrar e incluir os sujeitos surdos, no âmbito escolar.

Diante dessas reflexões, penso que é de suma importância que as propostas de formação continuada fomentem meios para mudanças, na maneira como o professor concebe o seu aluno surdo, um olhar para além da deficiência, visto que esse objetivo não é uma tarefa fácil. Na atualidade, ainda há a presença de representações sociais sobre o

surdo, como sujeito incapaz de aprender e que possui limitações que o incapacitam sua aprendizagem, bem como, conceitos equivocados sobre cultura e identidade surda.

Antes dessa formação, a professora P2 demonstrou sinceridade ao dizer que para ela, a inclusão da aluna surda era impossível, e ainda citou estratégias que usava para atender essa aluna que, por sinal não eram inclusivas, a título de exemplo, a professora citou que colocava o surdo com o coleguinha para que esse fizesse a atividade por ele. Em sua percepção, isso ocorria pelo fato de que para ela existia mais impossibilidades do que possibilidade.

No decorrer do texto fiz discussões sobre a importância de professores terem boas representações, sobre alunos com deficiência. A professora ao ter uma visão de mais impossibilidades no processo de aprendizagem do seu aluno surdo mostra sua real representação acerca desse atendimento. A partir dos momentos formativos síncronos de atendimento educacional ao aluno surdo, lhe possibilitaram mudar suas representações, interpretar e compreender a deficiência, ao mesmo tempo, desarraigam de si tradições, crenças e padrões excludentes.

Esse relato representa a realidade de muitas escolas que se dizem inclusivas na atualidade, pois, anualmente, as escolas recebem matrículas de alunos com surdez, mas as práticas ainda de inserem, como reintegração desse sujeito ao meio.

É necessário reafirmar que apenas a presença de um intérprete de Libras não garante o processo de inclusão desses alunos, é importante muito mais que a presença desse profissional. É necessário que professores, que são responsáveis pelo ensino e aprendizagem desses, mudem suas representações e percepções sobre a educação do aluno com surdez.

A mudança na maneira de pensar dessa professora foi possível, a partir das experiências formativas, que vivenciou nos encontros, as ações formativas oportunizaram a ela uma reflexão acerca da sua realidade cotidiana e isso foi fundamental para seu processo de formação e práticas inclusivas.

Nesse sentido, essa pesquisa mostrou que não há mudanças significativas, se não houver participação dos momentos de reflexão, troca de experiências, teorias e práticas interligadas às necessidades formativas dos professores.

Houve muitas experiências vivenciadas nos encontros formativos síncronos, que despertaram mudanças e inquietação, por parte alguns professores, para logo colocarem em prática nos espaços escolares.

Assim sendo, os professores que inicialmente desejaram participar, mas que durante o processo formativo apresentou pouca participação, desistiu por motivos pessoais ou pela expressiva sobrecarga de trabalho, essa formação não abarcou efeito para seu processo de aperfeiçoamento profissional e nem em melhorias nas práticas pedagógicas inclusivas ao aluno surdo.

Como formadora-pesquisadora gostaria que essa formação continuada contribuísse para práticas pedagógicas inclusivas, de todos os vinte professores que manifestaram, inicialmente, interesse pela proposta de formação continuada. Mas os dados apontam que a realidade dos processos de formação continuada, passa por muitos entraves que ocasionaram desistências dos professores e, com isso, o resultado foi que essa formação atingiu uma estimativa de oito professores, no final do processo.

6.4 Recurso formativo: interferências e viabilidade de ações síncronas e assíncronas no processo formativo

Como já supracitado, as ações formativas tiveram formato de encontros síncronos e assíncronos. Dentre esses, o formato síncrono viabilizou que pudéssemos partilhar diálogos, experiências, as teorias e práticas que subsidiaram as temáticas dessa formação. Além disso, possibilitou que professores de diferentes regiões do estado do Mato Grosso pudessem estar conectadas, em uma sala de aula virtual.

No entanto, ocorreram algumas interferências que impossibilitaram que os professores pudessem estar conectados em encontros síncronos. Durante o percurso das ações formativas, uma das intercorrências observadas e com maior índice de ocorrência, foi problemas com provedores de *internet*. Visto que a maioria dos professores cursistas, moram em regiões que o acesso à *internet* passa por oscilações quando chove, quando o tempo fica nublado, ou simplesmente o acesso é ruim. E essas dificuldades acabaram prejudicando alguns encontros síncronos e a participação de alguns professores.

(52) Ocorreram alguns imprevistos com duas professoras que vieram se justificar posteriormente, como temporal no município em que moravam. (Diário da pesquisadora, 07/10/2021).

Essa realidade de intercorrências relacionadas à problemas com provedores de *internet* ocorreu, também, em outros meios, como mostra uma pesquisa recente sobre as dificuldades que alguns alunos encontraram para acompanhar as aulas, no ensino remoto.

A pesquisa mostra que um dos problemas identificados, foram a instabilidade de provedores de internet ou acesso exclusivo, por redes móveis (BRAGANÇA *et al*, 2020).

O formato assíncrono nos remete, também, a muitas viabilidades formativas, uma dessas é a autoaprendizagem. O ambiente de aprendizagem, o *Classroom* possibilitou aos professores acesso aos materiais relacionados às temáticas estudadas, acesso aos vídeos dos encontros síncronos, para que pudessem rever as temáticas discutidas, ou até mesmo, se ocorresse algum imprevisto, esse encontro poderia estar disponível para outro momento.

Nessas ações assíncronas, os professores precisavam se organizar individualmente, para que realizassem as leituras disponibilizadas, e acessassem os vídeos explicativos, sobre as temáticas desenvolvidas.

A pesquisa apontou dificuldade, por parte dos professores, para acompanhar as temáticas formativas no formato assíncrono, como podemos observar nos relatos dos professores:

(54) Eu acho que falhei um pouco, faltei duas vezes, não acompanhei 100%, deixei algumas atividades sem fazer, não consegui finalizar algumas atividades.

(55) Eu tenho dificuldade em realizar muita leitura, mas essa é uma falha minha, porque tenho que criar o hábito de realizar mais leituras. Vou precisar de um tempo para ler todo o material que foi disponibilizado.

(56) Foi pouco tempo, acaba que não dá tempo de fazer tudo.

Os relatos apontam a dificuldade de os professores em se organizar para realizar, individualmente, as leituras que foram disponibilizadas, no ambiente do *Classroom*. Além dos relatos dos professores, cito em meu diário e no capítulo 5 desse trabalho de conclusão, a dificuldade dos professores em realizar as propostas formativas, nesse formato assíncrono.

Mesmo que para alguns a viabilidade desse formato assíncrono foi um desafio, para outros esse formato proporcionou possibilidades formativas, como apontado no relato da professora, quando perguntei sobre as possibilidades oferecidas nessa formação:

(57) As sugestões de bibliografias, que nos ajuda a aprofundar mais. Também a parte dos vídeos de sinalizações gravados, conseguimos depois retomar os estudos por meio dele

Com base no relato dessa professora, as ações assíncronas possibilitaram para ela um maior aprofundamento das temáticas abordadas, bem como rever as informações dos

encontros síncronos. Isso foi possível, pois todos os professores participantes, por meio da plataforma do *Classroom* puderam ter acesso e ainda podem ter acesso à todos, as dinâmicas relacionadas a essa formação continuada.

Acredita-se que, na atualidade, a formação assíncrona dos ambientes virtuais de aprendizagens oferece enormes benefícios para os estudantes que querem ser responsáveis, pela sua própria aprendizagem. Nesse sentido, o método requer, como já citado, autonomia própria de cada indivíduo. Assim, existem inúmeras vantagens associadas à utilização dos ambientes virtuais, de apoio a aprendizagem, mas também, muitos desafios, como a própria autoaprendizagem (GOMES, 2008).

Ainda mais, alguns professores deixaram sugestões para as próximas propostas de formação continuada, em atendimento ao aluno com surdez no cotidiano escolar. As sugestões mais recorrentes foram o desejo da continuidade de propostas de formação sobre a temática de atendimento ao aluno com surdez, desenvolvida neste trabalho:

(58): Eu acho importante sim, se tivesse outro curso ofertado eu faria novamente. Para mim foi muito bom, não teve nada de negativo. **(P1).**

(59): Eu acho que tem poucas formações com essa temática, nós tivemos uma carga horária grande, mas terminamos a formação, e pode ser que vá demorar muito para ter outra formação assim. Então, se não houver continuidade pode ser que o que aprendemos aqui possa ficar só nisso ou ser esquecido. Então uma sugestão é que não acabe por aqui. Essa formação poderia acontecer dentro das formações das escolas. **(P3).**

Os relatos mostram o desejo desses professores pela continuidade de diálogos e ações formativas, com enfoque no atendimento ao aluno surdo. Uma das professoras reafirmou a falta de projetos formativos com a temática, como a desenvolvida nesta pesquisa. Por isso, em sua concepção, a continuidade no processo de formação é necessária ou até mesmo que as temáticas propostas neste estudo, possam ser abordadas, no chão da escola, quando as ações de formação sejam proposições da gestão escolar.

Nesse sentido, Nóvoa (1991, p. 23) afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, 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.

É importante refletir com Nóvoa de que a formação continuada deve vir acompanhada de processos, que desenvolvam no professor uma identidade profissional,

criticidade, criatividade, com temas que mobilizem ação e reflexão sobre a atuação docente.

Por isso é imprescindível a continuidade de propostas de formação continuada contextualizada, com as necessidades de aprendizagens dos professores, o investimento das instâncias executoras em formações, para além da padronização e fragmentação.

A oportunidade do acesso à formação continuada ou até mesmo a continuidade de projetos de ações formativas, como exemplificado pela P3, garante aos profissionais a percepção das particularidades que os alunos com surdez apresentam, bem como os tipos de estratégias a serem adotadas pelos professores, no contexto escolar, para oferecer condições adequadas às suas necessidades educacionais (CORREIA, 2008).

Outra sugestão pertinente a essa pesquisa foi sobre as interações nos momentos síncronos. Uma das professoras participantes, sugeriu para as próximas propostas de formação em atendimento ao aluno surdo, que houvesse mudança em relação a regras com respeito a interação:

(60) Se continuar online, que seja regra todo mundo continuar com a câmera ligada. Se pudéssemos ter interagido mais, eu percebi que só alguns abriam as câmeras, talvez um critério de abrir a câmera para ver os colegas, eu teria ficado melhor.

O relato da professora apontou uma dificuldade individual com relação à interação nos momentos síncronos. Para ela, a formação teria um maior impacto se todos os professores participassem por ligarem suas câmeras e interagissem com as sinalizações.

Enquanto para essa professora foi um desafio, não ter uma interação por parte de outros professores, nos momentos síncronos, e mais especificamente, nas temáticas de sinalizações em Libras, que, para ela seria importante ver os professores sinalizando de maneira concomitante, outros, participaram de maneiras diferentes, conforme o relato:

(61) eu estive presente em praticamente todas as aulas, e nas que eu estava presente sempre participei nos diálogos, apesar de não abrir minha câmera, mas eu participava pelo chat. Então foi válida!

Para essa professora, ligar a câmera não foi requisito para sua participação. Em sua concepção a utilização do *chat* nos momentos síncronos, foi válido para contemplar sua presença remota.

Para Almeida (2006), o conceito de interação significa dialogar, trocar informações, ideias e experiências. Nisso, as formações de maneira síncrona e assíncrona, utilizando os ambientes virtuais do Google *Meet* e *Classroom*, possibilitam trocas tanto

colaborativas quanto individuais, bem como, a construção de discussões e pesquisas. No entanto, como citado pela professora, essas trocas, e diálogos ficam empobrecidos quando as câmeras, nos momentos síncronos ficam desligadas. Esse fato de torna um desafio para o formador, e até mesmo um desestímulo para os momentos formativos.

Almeida (2006) acrescenta, ainda, que a interação é fator primordial para evitar o isolamento dos participantes de formação, sendo que uma das principais causas da perda da qualidade formativa e evasão em formações na modalidade remota é a falta de interação.

Nesse sentido, acredito que esse é um desafio ainda a ser superado nos projetos de formação continuada, nos formatos remotos. A promoção de meios que promovam mais interações via a utilização de imagens nas câmeras, *chat online*, ou até mesmo ao ligar o microfone e interagir com os demais participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com referência à Oferta de Formação Continuada em Instâncias Executoras, o conjunto de dados da pesquisa evidenciou que inicialmente existiam poucas ofertas de propostas de formação continuada de professores para atendimento ao aluno surdo, na rede de ensino do estado de Mato Grosso. Mesmo com a existência de um centro de formação vinculado à rede do estado, o CASIES, esse órgão formador, não atendia à necessidade constante de aprendizagem e formação dos professores, visto que as ofertas eram/são esporádicas ou inviáveis por conta da distância entre o núcleo e os municípios.

Escrevi no passado porque no início do ano de 2022, a demanda de formações continuadas ofertadas pelo CASIES aumentaram. Quando realizei a entrevista com os professores participantes, a realidade de suporte aos professores que atendiam alunos com surdez, mediante formações continuadas eram poucas, ou até mesmo bem esporádicas. Assim, a realidade é que muitos professores recorriam a instâncias federais, que por vez, também não ofertam com frequência formações com essa temática, ou investir com seus próprios recursos em seu aperfeiçoamento profissional.

No ano de 2022, como já supracitado, houve formações para a rede do estado do Mato Grosso, aos professores do atendimento especializado, bem como para professores da sala comum, com temáticas que englobam o atendimento com surdez. Acredito que o alcance dessas formações também foi positivo, pois, ocorreram tanto em formato *online*, quanto presencial.

Esse dado atual nos remete a positividade, um avanço para o aperfeiçoamento profissional de professores, que atendem alunos surdos, e sucessivamente um avanço à inclusão, pois muitos professores se sentem incapacitados para esse atendimento, justamente por conta da falta de formação. No entanto, podemos pensar e analisar na dificuldade que os professores passaram, nos anos anteriores, em relação ao atendimento de alunos com surdez, se eram privados de momentos de formação.

O processo de inclusão pressupõe conceber aos alunos diferentes desafios, diferenças, aceitação cultural e individual. A inclusão ocorre quando se entende que esse aluno necessitará de profissionais, com formação específica, para que ele tenha um atendimento adequado, no âmbito escolar.

O resultado da pesquisa demonstrou que havia uma demanda a respeito da formação continuada, na perspectiva do atendimento ao aluno com surdez, o que me remete a pensar: como os professores lidavam com a inclusão de alunos com surdez, visto

que conhecer as especificidades desta deficiência são saberes necessários para o processo de práticas pedagógicas inclusivas?

O estado de Mato Grosso conta com um número de cento e quarenta e um (141) município e, atualmente, o centro que promove a formação de professores para atuar com aluno surdo, é apenas uma unidade na capital, Cuiabá, para atender toda a demanda do estado.

Mesmo que houve um avanço em relação à oferta de formação continuada em instâncias executoras, penso que há, ainda, uma lacuna em proposta de formação continuada, com essa temática desenvolvida nesse projeto. Essa lacuna é resultado de anos sem projetos de formação com a temática de atendimento ao aluno surdo, e que jamais será sanada, com apenas um projeto formativo.

É importante que o estado continue investindo em projetos de formação continuada na modalidade remota, com atividades síncronas e assíncronas, com objetivo de sanar essa lacuna existente de formação a esses professores que recebem, anualmente alunos surdos, que, muitas vezes, se sentem inseguros para atendê-los.

Além disso, que o estado priorize formações continuadas na modalidade remota como a realizada nesse projeto, onde oportunizou que professores de diferentes regiões do estado do Mato Grosso, pudessem ter o direito de uma qualificação profissional. Essa priorização é em virtude que o nosso estado possui muitos municípios distantes da capital, e sucessivamente inviável uma qualificação profissional, que dependa do professor estar presente, no centro de formação, CASIES.

Penso que essa modalidade de formações no formato síncrono e assíncrono oferece enormes benefícios para professores, que querem se qualificar e não podem por conta de dimensão geográfica do estado. Nessa pesquisa em específico, utilizei todos os benefícios dessa modalidade no processo *online*. Dada a complexidade do momento pandêmico, uma formação continuada presencial seria impossível e até mesmo perigoso aos professores participantes. Mas, por conta dos benefícios da formação continuada *online*, pude realizar a pesquisa e obter os dados necessários.

Os dados mostraram que apesar desse método oferecer muitas vantagens, ainda há, a necessidade de que os professores entendam o significado da modalidade assíncrona, que exige o professor seja responsável pela sua própria aprendizagem. Ademais, exige autonomia e persistência individual, de cada indivíduo para a sua autoaprendizagem. Assim, os dados mostraram que a autoaprendizagem pode ser um desafio.

Isso ficou evidente nessa formação, as leituras disponibilizadas, os vídeos, os fóruns, as propostas assíncronas, os professores tiveram dificuldade nas devolutivas acerca dessas propostas. Então, fico pensando se essas propostas fossem síncronas, teriam resultados diferentes? Como pesquisadora e formadora desse projeto de formação, esse dado sempre me preocupou, pois, a autoformação está cada vez mais presente em nossa atualidade.

Repensar nossa prática pedagógica requer um contínuo processo de autoformação, exercitar nosso compromisso de crescimento individual e profissional, na tentativa de buscarmos sempre sermos melhores naquilo que fazemos. Isso exige uma consciência da necessidade de formação, mas acima de tudo, de uma autoformação permanente.

Nos momentos formativos síncronos, vivenciei e observei muitos relatos do interesse dos professores por formações, que proporcionasse para além de teorias, mas um elo entre a teoria e a prática. Penso que existe uma dificuldade por parte dos professores em como colocar em prática no cotiado escolar a teoria que lhes são apresentadas em momentos formativos. Por isso, quando a formação continuada favorece essa interlocução da teoria e mostra aos professores como podem colocar em prática, a formação se torna mais significativa.

Apesar dessa pesquisa não analisar e observar as práticas aplicadas dos professores em sala de aula, alguns trouxeram relatos, fotos e compartilharam a maneira que aplicaram as sugestões dos momentos formativos. Isso mostrou que as teorias que foram apresentadas em conjunto com sugestões, provocaram nesses professores uma inquietação, em relação à sua prática. Além disso, esse compartilhamento de experiências vivenciadas nas ações formativas mobilizou várias ações inclusivas, dentro do ambiente escolar.

Esse resultado mostrou a importância que as práticas de formação continuada visem esses momentos de elo da teoria com a prática, uma vez que, os professores estão cansados de formações descontextualizadas, sem significado para suas reais dificuldades. Teorias por si só não auxiliam mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, é importante um elo com a prática.

As teorias apresentadas nos momentos formativos síncronos acompanhadas de sugestões para a prática, momentos de diálogos, de trocas de experiências compartilhadas, possibilitaram algumas mudanças no perfil profissional dos professores participantes.

Essa formação continuada possibilitou aos professores mudanças na maneira de conceber o aluno surdo, mudar representações anteriores acompanhadas de tradições,

crenças e padrões excludentes, bem como interpretar e compreender a deficiência. Alguns professores citaram que antes da formação tinham dificuldade para ver as potencialidades do aluno com surdez. Mas, a partir das temáticas que foram desenvolvidas puderam mudar sua maneira de pensar.

Eu acredito que essa formação contribuiu, significativamente, para a qualificação desses professores, porque todo o processo formativo, desde a proposta até o planejamento das temáticas abordadas nas ações formativas, os professores participaram com suas inquietações, percepções e opiniões.

Isso me mostrou que os projetos de formação continuada que visam a qualificação dos professores de maneira significativa, devem levar em consideração as necessidades formativas dos mesmos. A escuta atenta acerca da real necessidade formativa é fundamental para oportunizar, aos professores, a construção de novos saberes docentes.

Além de oportunizar essa construção de saberes mediante a escuta atenta, penso, como pesquisadora e formadora, que propostas de formação continuada precisam vir acompanhadas de meios para promover uma mudança na maneira como o professor recebe o seu aluno surdo, um olhar para além das barreiras de deficiência, uma vez que não é uma tarefa fácil.

Assim como as ações formativas oportunizaram diálogos, trocas, compartilhamento de experiências e sucessivamente na melhoria de práticas inclusivas ao aluno com surdez, também, houve alguns entraves, que se tornaram desafios para a qualificação efetiva dos professores.

Os dados da pesquisa mostraram que durante o processo de ações formativas, os professores passam por desafios que são grandes obstáculos para sua qualificação. Dentre essas, estão a expressiva demanda de trabalho. Os professores lidam com atividades como planejamento de aula, elaboração e aplicação de provas internas e externas, dentre outras demandas do contexto escolar, que os leva a uma sobrecarga.

Isso me mostrou que, mesmo que minha real expectativa era que todos os escritos participassem das ações formativas, durante o processo podem ocorrer obstáculos que fazem com que os professores desistam da formação. Essa desistência ocorre, mesmo que os professores apresentem desafios para a atuação com o aluno surdo. Penso que é importante um olhar com empatia, mediante os desafios que os professores passam no dia a dia, para poder se qualificar, visto que a maioria das formações está fora da sua carga de trabalho.

Ao mesmo tempo que é importante entender os desafios, ter um olhar de empatia, não podemos fechar os olhos quanto às mudanças significativas que trazem ações formativas. Durante todo o processo de pesquisa trouxe a importância da formação continuada para a qualificação profissional e sucessivamente para promover práticas pedagógicas inclusivas. Mas não há essa mudança significativa, se não houver participação das ações que permeiam momentos de reflexão, trocas de experiências, conhecer as teorias e práticas interligadas às necessidades formativas.

Por isso penso que essa formação continuada de quarenta horas não minimizou a lacuna que existe na comunicação em Libras entre professor e aluno, nem mesmo as ações formativas iniciadas esse ano pelo CASIES. Será necessário a continuidade ou até mesmo a retomada de algumas temáticas, para que os professores consigam se comunicar com mais facilidade com seu aluno surdo. E até mesmo oportunizar aos professores que passam por dificuldades para acompanhar as ações, durante o processo formativo, que possam retomar e continuar em outros momentos.

Assim, durante todo o processo de pesquisa algumas mudanças ocorreram em minha concepção como pesquisadora em vista da investigação. Compreendi que o processo formativo não é uma tarefa fácil, pois muitos professores enfrentam grandes dificuldades para realizar sua qualificação profissional. Meu olhar frente à essas dificuldades formativas promoveram mudanças em minhas concepções, pois, no início do projeto de formação continuada, que culminou o produto educacional, eu pensava que a formação envolvia um desejo pessoal de qualificação de cada profissional, mas, como formadora iniciante nunca pensei nas inúmeras dificuldades que os professores enfrentariam para continuar e finalizar a formação. Hoje, meu olhar é se colocar no lugar desse professor e tentar compreender os reais empasses que passam no dia a dia para se qualificar, posto que é um desafio!

Assim, essa pesquisa não tem uma natureza conclusiva, muitos estudos podem emergir a partir desta. Dadas as condições da pandemia da COVID-19, essa pesquisa não abrangeu as práticas dos professores em sala de aula, ou seja, não realizei a observação das práticas anteriores e nem durante o processo formativo. Futuramente, penso que observar como os professores atuam no dia a dia no âmbito escolar e as possibilidades pós processo formativo, poderá ser um objeto de pesquisa e contribuir para os estudos que visem a inclusão de alunos com surdez.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, A. P. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.128fls. (p. 01-41).

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172/2001**, que estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 8035/2010**, que estabelece o Plano Nacional de Educação (2011/2020). Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755/2009, que institui a **Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério de Educação Básica**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **Centro Nacional de Educação Especial. Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979**. Brasília: MEC; CENESP, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **Relatório 1979-1985**. Brasília: 1985.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002

BRASIL. Lei nº 14.191 de agosto de 2021. **Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.** Disponível em:> http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm>. Acesso em: 10 de ago. 2021.

BRAGANÇA, Joana Fróes, GRAÇA, Higo Sabino, SANTOS, Gislaine Goulart, MENEZES, Fábio Husemann, APPENZELLER, Simone. **Novos tempos, novos desafios: Estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial.** Revista Brasileira de Educação Médica. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. As práticas escolares. Portugal: Porto, 1994.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais:** um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante:** saber pensar e intervir juntos. Brasília: Líber Livro, 2004.

ESTRELA, Maria Tereza. A formação contínua entre a teoria e a prática. *In:* FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 2, p.43-64.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GATTI, Bernardete. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Janinne da Cunha. **Educação inclusiva:** quem se responsabiliza? 1.ed. Curitiba: Appris, 2018.

Gomes, M. J. **Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância.** Revista Portuguesa de Pedagogia, 42 (2), 181-202, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

LACERDA, Cristiane Broglia. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: **Propostas e reflexões metodológicas**. In: Brandão Carlos Henrique. et. al. Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LOPES, M. C., & MENEZES, E. C. P. **Inclusão de alunos surdos na escola regular**. In: Cadernos de Educação, Pelotas, (36), 69-90, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. Decreto 2.319/1998. **Dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do Professor**. Cuiabá: SEDUC, 1997.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de educação e Cultura. Lei 11.668/2022. **Dispões sobre a criação das Diretorias Regionais de Educação de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 2022.

MATO GROSSO. **Portaria nº 369/2017**. Dispõe sobre critérios e procedimentos para a organização e funcionamento dos serviços da educação especial, nas escolares e centros especializados e nas escolas comuns. Diário oficial do estado do Mato Grosso, n. 27133, out 2017.

MENDES, Gonçalves Enicéia. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. In: Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. pp. 93-109.

MOREIRA, Marco Antonio. **Organização sequencial do conteúdo com base na teoria de aprendizagem de David Ausubel**. Melhoria de Ensino. Porto Alegre, n. 19, jul./dez., 1992.

NEVES, Libéria; Dias, Elayne Cristina. **Estudantes surdos na escola comum**: desafios para a educação bilíngue. Conjecturas, 21(7), 401–420. <https://doi.org/10.53660/CONJ-445-501>, 2021.

NÓVOA, Marco António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Marco António. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. In: **Revista Educação, Cultura e Sociedade - ECS**, Sinop/MT, v.2, n.2, p.07-17, jul./dez. 2012b.

OLIVEIRA, Amanda B. Ribeiro, *et al.* **Representações sociais da Libras como disciplina obrigatória por atores de escola pública e privada no Município de Guarabira-PB.** Research, Society and Development, v.10, n.1. 2021.

PIMENTEL, Susana Couto. **Formação de professores para a inclusão:** saberes necessários e percursos formativos. *In:* Guimarães, Theresinha, Galvão, Teófilo. (orgs). O professor e a educação inclusiva: formação práticas e lugares. Salvador: EDUFBA,2012. Cap.2, p.139-155.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** Gênese e crítica de um conceito. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Denise Marina; HAYASHI, Maria C.P. Inonocentini. **O lugar da educação de surdos nas dissertações e teses.** *In:* Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.24, n.2, p.247-260, Abr-jun, 2018.

ROCHA, Leliane Aparecida Castro. **Os desafios da formação do professor para educação de surdos.** Educação e Linguagem. V.21, n.2, pág 83-100, Jul-dez. 2018.

ROCHA, Leliane Aparecida Castro. **A formação docente para trabalho com alunos surdos em escolas regulares.** Cadernos de Educação. V.16, n.33. Jul-dez.2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** Ed, 1, São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Carine Mendes; Silva, Daniele Nunes. **Libras na Educação de surdos:** o que dizem os profissionais da escola? Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016: 33-43.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **Reflexão em Paulo Freire:** uma contribuição para a formação continuada de professores. *In:* V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 2005. Disponível em: <http://189.28.128.100/nutricao/docs/enpacs/pesquisaartigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022

VASQUÉZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, Lev. (1998). **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar:** potencialidade e limites de uma formação colaborativa. Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Professores

Esta entrevista tem como objetivo compreender como a formação continuada para atendimento ao aluno surdo, no formato síncrono e assíncrono, mobilizou as interações dos professores, bem como, identificar as possibilidades e os desafios que surgiram no processo formativo.

I PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO DO ALUNO COM SURDEZ.

1- Qual é a área do conhecimento que você mais se aprofundou, a partir da formação continuada, visando implementar suas práticas pedagógicas para o atendimento do educando com surdez?

2- Quais foram as possibilidades oferecidas pela formação continuada que contribuíram para consolidação da inclusão de educandos com surdez?

3- Das temáticas trabalhadas nos encontros de formação, qual(is) possibilitaram uma visão inclusiva das potencialidades do educando surdo?

4- No que diz respeito à proposta de formação continuada, como foi sua participação e colaboração no processo formativo?

5- Quais são os desafios que você encontrou/enfrentou para participar e desenvolver estratégias apresentadas nos encontros de formação continuada?

II DESDOBRAMENTOS DAS AÇÕES FORMATIVAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES MEDIANTE OS DESAFIOS SOBRE O ATENDIMENTO AO ALUNO SURDO.

6- Quais foram as mudanças que o processo formativo em educação especial inclusiva para atendimento ao educando Surdo promoveu em sua formação e atuação docente?

7- Quais estratégias pedagógicas você adotou nos processos de ensino e aprendizagem inclusivos dos educandos com surdez a partir das temáticas abordadas no processo de formação?

8- Você quer deixar alguma sugestão para as próximas propostas de formação em educação especial inclusiva, para atendimento e inclusão do educando surdo no cotidiano escolar?