



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E
INOVAÇÃO PEDAGÓGICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

GRAZIELA JANE BERGAMIN

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E
PRÁTICAS DOCENTES NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO: a construção de espaços coletivos de formação
continuada no campus Nova Venécia**

Salvador
2023

GRAZIELA JANE BERGAMIN

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E PRÁTICAS
DOCENTES NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: a
construção de espaços coletivos de formação continuada no
campus Nova Venécia**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas - Curso de Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Tatiana Polliana de Lima

Salvador
2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Bergamin, Graziela Jane.

Educação especial na perspectiva inclusiva e práticas docentes no Instituto Federal do Espírito Santo : a construção de espaços coletivos de formação continuada no campus Nova Venécia / Graziela Jane Bergamin. - 2023.
210 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiana Polliana de Lima.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

1. Formação continuada de professor. 2. Educação inclusiva. 3. Inclusão escolar. 4. Deficiência auditiva. 5. Estudantes surdos. 6. Intervenção. I. Lima, Tatiana Polliana de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovação Pedagógicas. III. Título.

CDD 371.12 - 23. ed.

GRAZIELA JANE BERGAMIN

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E PRÁTICAS
DOCENTES NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: a
construção de espaços coletivos de formação continuada no
campus Nova Venécia**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, do Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 27/03/2023

Folha de aprovação – BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Tatiana Polliana Pinto de Lima (CECULT/UFRB)
(Orientadora)

Profª Drª Verônica Domingues Almeida (FACED/UFBA)
(Membro interna ao programa)

Prof. Dr. Irenilson de Jesus Barbosa (UFRB)
(Membro externo ao programa)

À minha mãe, Sueli Regina Delboni Bergamin, minha estrelinha!

Enxugue esse rosto
E venha aqui fora como de costume
Vamos conversar
Pra te alegrar tem até vaga-lumes
Tem dia que vai piorar
Saudade vai apertar
Até que 'cê 'tá indo bem
Faz falta aqui pra mim também
Lembra de quando
Eu ficava acordado até tarde esperando
Só pra ganhar
Um beijo de boa noite antes de dormir
Daqui não é diferente
Te beijo mas você não sente
Quando bater a saudade
Olhe aqui pra cima
Sabe lá no céu aquela estrelinha
Que eu muitas vezes mostrei pra você
Hoje é minha morada
A minha casinha
Mesmo que de longe tão pequenininha
Ela brilha mais toda vez que te vê.

(Música Estrelinha: Luigi e Leandro e Lucas Carvalho e Gabriel Rocha, 2017)

AGRADECIMENTOS

Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora vou na valsa
A vida tão rara. (Lenine, 1999)

A Adaleir, meu companheiro e meu amor! Intelectual crítico e sensível, que tanto me inspira e ensina e a quem por tantas vezes recorri para me acalmar, acalantar, explicar e para me fazer acreditar quando o cansaço e as dores pesaram demais. Grata pelo aconchego dos seus abraços! Como você sempre diz, estamos juntos, sempre!!

Ao meu pai, Almir, que estava ao meu lado no início dessa caminhada. Tenho saudades de nossas conversas!

As minhas irmãs, Franciele e Jéssica, tão fortes e tão sensíveis, essenciais na minha vida. Grata por tantos incentivos!

À amiga Vanessa, minha orientadora não oficial desde o processo seletivo para o mestrado, por tantas ajudas preciosas, por tantas indicações de leituras, correções e discussões.

À amiga Cenira, que assumiu com serenidade muitas de minhas atribuições na Coordenação de Gestão Pedagógica para que eu pudesse dedicar-me ao mestrado.

À amiga Aleksandra, que por nenhum minuto me deixou pensar que não seria possível.

À amiga Luciene, que com sua sensibilidade abriu-me ao Napne.

Aos amigos do Napne campus Nova Venécia: Cirleia, Joeline, André e Gabriel, com quem muito aprendo acerca da educação inclusiva.

Aos alunos tão singulares acompanhados pelo Napne campus Nova Venécia, que me instigam a aprender e a me tornar uma pessoa melhor a cada dia.

Aos professores do campus Nova Venécia que generosamente participaram de minha pesquisa-intervenção e que tanto me fizeram refletir.

Ao grupo de mestrandos do campus Nova Venécia: Kesia, Thaina, Marling, Marcos, Gerllys e Eduardo, sem os quais o processo de aprendizagem seria muito mais difícil. Agradeço pela leveza das conversas e potência das discussões.

A minha amiga Kesia, presente que o mestrado me deu, por tantas e incansáveis conversas.

Ao Ifes campus Nova Venécia, pela oportunidade de cursar o mestrado há tempos sonhado.

À professora e coordenadora do MPED-UFBA, Verônica, que ensina com força e *boniteza* e que provocou muitas *coceiras* nas minhas ideias. Através dela, agradeço à UFBA, ao MPED e seus professores, aos quais dedico meu respeito e admiração.

Ao professor Irenilson e à professora Verônica que participaram de minha qualificação e trouxeram, de forma tão afetiva, apontamentos cruciais para minha pesquisa-intervenção.

E por fim, a minha linda professora e orientadora Tatiana. O que Tati representa no meu percurso faz-me lembrar de Paulo Freire em sua *Pedagogia da Autonomia*. Ela corporifica com palavras o que defende, ensina com amor, com alegria, com diálogo, com escuta, com conhecimento, com comprometimento, com generosidade, com criticidade, com rigor e com profundo respeito aos seus orientandos. Tatiana me colocou para andar, às vezes até correr, mas colocou-me no colo muitas outras. Que alegria a ter como orientadora!!!

Resta, quanto tempo? Não sei. O relógio da vida não tem ponteiros. Só se ouve o tic-tac... Só posso dizer: "Carpe Diem" – colha o dia como um fruto saboroso. É o que tento fazer.

(ALVES, 2014)

BERGAMIN, G.J. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Práticas Docentes no Instituto Federal do Espírito Santo: a construção de espaços coletivos de formação continuada no campus Nova Venécia. Projeto de Intervenção (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas. Curso de Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação (MPED), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador. 212 folhas. 2023.

RESUMO

A presente proposta interventiva, Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Práticas Docentes no Instituto Federal do Espírito Santo: a construção de espaços coletivos de formação continuada no campus Nova Venécia, surge como resultado de uma pesquisa que tem como objetivo compreender os itinerários da atuação docente no curso de Engenharia Civil do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Nova Venécia, no âmbito da educação inclusiva das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, identificando possíveis desafios e lacunas, a fim de situar e propor percursos de formação continuada e coletiva no que se refere a tal contexto educativo. As investigações realizadas ancoram-se na abordagem quali-quantitativa, com a predominância do viés qualitativo. A pesquisa colaborativa norteou o estudo, cujos pressupostos teóricos são os da pedagogia crítica. Foram instrumentos de coleta de dados a análise documental e o diálogo com os docentes através de rodas de conversas. A análise dos dados teve como parâmetro a análise de conteúdo de Bardin (2021). Os disparadores da pesquisa interventiva são os impactos da promulgação da Lei 13.409/2016, que garantiu a reserva de vagas nos processos seletivos para ingressos nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino para as pessoas com deficiência, aumentando expressivamente as matrículas destes alunos nos Institutos, no caso desta pesquisa, no Ifes Campus Nova Venécia. A fundamentação teórica sustenta-se em Nóvoa (1992; 2009; 2017; 2019), Freire (1980; 1983; 1996, 2005), Zeichner (1993), Pimenta (2012), Imbernón (2010; 2009a; 2009b), André (2016), Giesta (2005), Arroyo (2012), Gadotti (2008), Libâneo (1994; 2000), Alarcão (2011), Dorziat (2009), Quadros (1997; 2004), Sasaki (2010), Mantoan (2015), Vasconcellos (2012), dentre outros. Desta forma, frente às implicações da referida lei e do panorama analítico construído com a pesquisa, partiu-se da premissa de que a criação de espaços coletivos de formação continuada docente, onde os professores, a partir de seus problemas concretos, alunos concretos, em processo contínuo de ação-reflexão-ação, terão a oportunidade de discutir a *prácticateoria*, a fim de construir caminhos possíveis para a aprendizagem de todos os estudantes, é o que nos constituirá como uma instituição, de fato, inclusiva. Desta forma, a pesquisa interventiva revelou que os docentes identificam diversas dificuldades metodológicas e de comunicação para o trabalho com os alunos surdos ou com deficiência auditiva, o que é ressaltado pela carência de informações e formações sobre as deficiências. Identificam, ainda, entraves quanto à carga horária docente e apontam a institucionalização da formação coletiva como uma necessidade para potencializar práticas inclusivas, assim, apoiando-me nos dados, apresento a proposta de intervenção “Formação coletiva no Ifes campus Nova Venécia: a potência de partilhar, ensinar e aprender em colaboração”.

Palavras-chave: Deficiência auditiva. Educação inclusiva. Estudantes surdos. Formação continuada de professor. Inclusão escolar. Intervenção.

ABSTRACT

This interventional proposal, entitled as Special Education in the perspective of inclusion and Teaching Practices at the Federal Institute of Espírito Santo: the construction of collective spaces for continuing education at the Nova Venécia Campus, is the result of a research that aims to understand the pathways of teaching activities in the Civil Engineering course at the Federal Institute of Espírito Santo, Nova Venécia Campus, focusing on the scope of inclusive education for deaf or hearing deficiency students, identifying potential issues and challenges, in order to situate and propose paths of continuing and collective education regarding to mentioned educational context. The investigations carried out are linked to the qualitative approach, with the predominance of the qualitative bias. The collaborative research guides the study, whose theoretical assumptions are those of critical pedagogy. Document analysis and semi-structured interviews with professors in conversation circles were instruments for data collection. Data analysis is based on Bardin's (2021) content analysis. The motivation for this interventional research are the impacts of the enactment of Law 13409/2016, which guaranteed the reservation of vacancies in the selection processes for admission to technical courses integrated to high school level and graduation of the Federal Education Institutions for people with disabilities, significantly increasing enrollments of these students in the Institutes, in the case of this research, at the Ifes, Nova Venécia Campus. The theoretical foundation is based on Nóvoa (1992; 2009; 2017; 2019), Freire (1980; 1983; 1996, 2005), Zeichner (1993), Pimenta (2012), Imbernón (2010; 2009a; 2009b), André (2016), Giesta (2005), Arroyo (2012), Gadotti (2008), Libâneo (1994; 2000), Alarcão (2011), Dorziat (2009), Quadros (1997; 2004), Sasaki (2010), Mantoan (2015), Vasconcellos (2012), among others. In view of this outlook, in view of the implications of the cited law and the analytical panorama constructed with the research, it was based the premise that the creation of collective spaces for continued teacher education, where teachers, based on their concrete problems with their students cases, in a continuous process of action-reflection-action, will have the opportunity to discuss practice-theory, in order to build possible paths for learning of all students, and this is what will constitute the institution, in fact, inclusive. In this way, the interventional research revealed that the professors identify several methodological and communication difficulties when working with deaf or hard of hearing students, which is highlighted by the lack of information and training on the deficiencies. They also identify barriers regarding to the teaching hours and point out the institutionalization of collective training as a need to enhance inclusive practices, thus, relying on the data, the interventional proposal it is presented as "Collective training at Ifes Nova Venécia Campus: the power of sharing, teaching and learning in collaboration".

Keywords: Hearing impairment; inclusive education; Deaf students; Continuous teacher training; school inclusion; intervention.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 01 - Abrangência do Ifes no ES.....	41
Fotografia 02 - Vista área do município de Nova Venécia.....	43
Fotografia 03 - Ifes campus Nova Venécia.....	44
Figura 01 - Convite aos docentes para participação da roda de conversa.....	50
Figura 02 - Convite individual com orientações sobre a roda de conversa.....	52
Quadro 01 - Categorias referentes à coleta de dados das rodas de conversas.....	56
Quadro 02 - Docentes do Ifes Campus Nova Venécia e sua formação.....	91
Quadro 03 - Fortalecimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva no IFES	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Professores partícipes das rodas de conversa.....	51
Tabela 2	Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2019.....	72
Tabela 3	Sala de aula ideal para exercerem a docência.....	106
Tabela 4	Presença dos estudantes surdos ou com deficiência auditiva em sala de aula.....	111
Tabela 5	Fatores que garantem as condições de ensino e de aprendizagem aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.....	130
Tabela 6	Importância do Tradutor e intérprete de Libras e Português para garantir as condições de aprendizagem do aluno surdo.....	139
Tabela 7	Planejamento diferenciado para dar aulas nas turmas em que há alunos com deficiência auditiva ou surdez.....	140
Tabela 8	Formação inicial (Graduação) suficiente para o trabalho com os alunos com deficiência numa perspectiva inclusiva.....	146
Tabela 9	Espaços e tempos assegurados para a formação coletiva docente.....	149
Tabela 10	Formação coletiva docente é ação necessária para contrapor-se aos desafios do trabalho com alunos com deficiência.....	156
Tabela 11	Possibilidade e sugestões de formação coletiva.....	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AC	Análise de Conteúdo
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APNP	Atividades Pedagógicas não presenciais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo ou Instituto Federal do Espírito Santo Educação Profissional Tecnológica
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CEFETES	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFOR	Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP/CS	Conselho Superior
CC	Coordenação do Curso
CGE	Coordenador Geral de Ensino
CGP	Coordenação de Gestão Pedagógica
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
DG	Direção Geral
DE	Diretoria de Ensino
ETFES	Escola Técnica Federal do Espírito Santo
FONAPNE	Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Ifes
GEEI	Grupo de Estudos em Educação Especial Inclusiva
GT	Grupo de Trabalho

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LEPED	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MPED-UFBA	Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia
NAPNE	Núcleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas
NTE	Núcleo de Tecnologias Educacionais
OBS	Open broadcaster Software
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PEI	Plano de Ensino Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIT	Plano individual do trabalho docente
PI	Projeto de intervenção
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RIT	Relatório individual de trabalho
RAI	Registro de Atendimento Inicial ao aluno com necessidades específicas
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ROD	Regulamento da Organização Didática dos Cursos de Graduação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TECNEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TILSP	Tradutor e intérprete de Libras e Português
TCU	Tribunal de Contas da União
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEDs	Unidades de Ensino Descentralizadas
ZAR	Zona de Autonomia Relativa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
CAPÍTULO 02 - O DESVELAR DOS CAMINHOS DA PESQUISA	31
2.1 PROJETO DE INTERVENÇÃO DE ABORDAGEM QUALI-QUANTITATIVA.....	32
2.1.1 Pesquisa interventiva.....	32
2.1.2 Pesquisa Quali-quantitativa.....	33
2.2 O CAMINHO METODOLÓGICO: PESQUISA COLABORATIVA.....	36
2.3 IFES CAMPUS NOVA VENÉCIA: O TERRITÓRIO DA PESQUISA.....	38
2.3.1 Nova Venécia: a Pérola do norte que nos acolhe.....	42
2.4 O ACONTECER DA PESQUISA: INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS.....	45
2.4.1 Análise documental.....	45
2.4.2 Rodas de conversas: o encontro potente com os professores e professoras do campus Nova Venécia.....	46
2.4.3 Critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos da pesquisa.....	48
2.4.4 O planejamento e acontecer das rodas de conversas.....	49
2.5 O PERCURSO PARA ANÁLISE DOS DADOS DO CAMPO.....	54
CAPÍTULO 03 - EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: CAMINHOS INTERCRUZADOS	58
3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONQUISTAS E DESAFIOS	58
CAPÍTULO 04- FORMAÇÃO CONTINUADA E COLETIVA	76
4.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE <i>ESPAÇOSTEMPOS</i> DE FORMAÇÃO CONTINUADA E COLETIVA DOCENTE: NECESSIDADES DE UMA INSTITUIÇÃO INCLUSIVA.....	76
4.2 A PRESENÇA/AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTES NO IFES: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO.....	88

CAPÍTULO 05- A POTÊNCIA FORMATIVA DO ENCONTRO: O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO?.....	105
5.1 COM QUE SALA DE AULA SONHAM OS DOCENTES?	105
5.2 QUANTOS DESAFIOS E SENTIDOS ACOMPANHAM OS ESTUDANTES SURDOS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM SALA DE AULA NA VISÃO DOS PROFESSORES?.....	111
5.3 FATORES QUE GARANTEM AS CONDIÇÕES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS SURDOS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA....	129
5.3.1 Algumas percepções dos professores quanto ao trabalho do Tradutor e Intérprete de Libras e Português (TILSP).....	134
5.3.2 Planejamento diferenciado para dar aulas nas turmas em que há alunos com deficiência auditiva ou surdez.....	140
5.4 OS PROFESSORES E SUAS FORMAÇÕES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO.....	146
5.4.1 Espaços e tempos assegurados para a formação coletiva docente: O caminho.....	148
5.4.2 Formação coletiva docente enquanto ação necessária para contrapor-se aos desafios do trabalho com alunos com deficiência: a construção.....	156
CAPÍTULO 06 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICE A - Projeto de Intervenção - Formação coletiva no Ifes campus Nova Venécia: a potência de partilhar, ensinar e aprender em colaboração.....	188
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	203
APÊNDICE C - Roteiro de perguntas para rodas de conversas com os professores do Ifes campus Nova Venécia.....	207
APÊNDICE D - Ofício ao Diretor-Geral do Ifes campus Nova Venécia solicitando anuência para pesquisa.....	209
ANEXO A - Carta de anuência do Ifes campus Nova Venécia para a pesquisa.....	210

CAPÍTULO 01

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inclusão implica pedagogicamente a consideração da diferença, em processos educacionais iguais para todos.

(MANTOAN, 2015, p. 83)

A Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016 é um marco na luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência por garantir-lhes a reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, espaço até então com acesso limitado para este público. Essa garantia legal foi mais um passo necessário, mas também desafiador na caminhada pela democratização do ensino dessas instituições, caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), marcado, até 2016, pela admissão de alunos por meio de processo seletivo sem qualquer destinação diferenciada de vagas para o público-alvo da educação especial.

Dessa forma, a implementação da lei trouxe à tona problemas pouco percebidos ou discutidos nas instituições federais de ensino, como os desafios arquitetônicos, as práticas pedagógicas homogeneizadoras e excludentes e a ausência de formação coletiva e continuada de docentes em uma perspectiva inclusiva, necessária para abarcar as especificidades dos alunos com deficiência que, agora, fazem-se presentes nos espaços das salas de aula dos institutos.

Mesmo com décadas de lutas pela inclusão de todas as pessoas nos espaços regulares, a efetivação da reserva de vagas para alunos com deficiência na rede federal de ensino é recente, como mencionado, sendo, de fato, garantido garantida pela referida lei. Contudo, as ações de inclusão no Ifes começaram a estruturar-se no ano de 2011, quando foi instituída em cada campus a criação dos Núcleos de

Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas¹ (Napne), com vistas a garantir o pleno acesso dessas pessoas à instituição e tendo por finalidade

[...] desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, permanência, participação, aprendizagem e conclusão com aproveitamento, em todos os níveis e modalidades de ensino. (IFES, 2020, n.p.).

Importante ainda esclarecer que o regulamento do Napne define como pessoas com necessidades específicas “[...] aquelas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.” (IFES, 2020, n.p.), sendo este o público que ele atende e acompanha.

Assim, desde a implantação e implementação desse núcleo no campus Nova Venécia, atuei no Napne; primeiro, como apoio pedagógico, e, posteriormente, como membro titular, acompanhando e orientando estudantes e professores. Sendo que, foi após minha inserção no Núcleo que me aproximei dos estudos e vivências da Educação Especial.

Como ainda não havia estudantes com deficiência matriculados no Ifes campus Nova Venécia, nosso trabalho pautou-se em fomentar e promover debates e estudos sobre a Educação Especial numa perspectiva inclusiva com a comunidade escolar.

No ano de 2016, tivemos nossos primeiros estudantes com deficiência, ao todo 3 (três), sendo 1 (um) no curso técnico integrado ao ensino médio e 2 (dois) nos cursos técnicos concomitantes; eles participaram de processo seletivo, porém, sem qualquer destinação diferenciada de vagas. Em 2017, após a Lei nº 13.409 de 2016, o processo seletivo para ingresso de alunos para os cursos técnicos e superiores para o ano de 2018 assegurou, pela primeira vez, a reserva de vagas

¹ Para explicar o uso do termo “Necessidades Educacionais específicas” no decorrer do texto, recorro a Perinni (2017), que em sua tese de doutorado cujo tema é “Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no Ifes”, aponta que o uso encontra amparo nos documentos da Ação TEC NEP – Tecnologia, Educação Cidadania Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. Como será apresentado no decorrer desse texto, o NAPNE é fruto da referida ação. Perinni (2017, p. 11) explica que o TEC NEP “[...] entende que cada pessoa com alguma necessidade física, emocional, cognitiva, relacionadas ou não a uma deficiência, apresenta uma necessidade específica que atende unicamente ao seu caso e não uma ‘necessidade especial’. Não há no momento nenhum documento ou legislação que justifique o termo ‘pessoas com necessidades específicas’, porém já se concorda com essa terminologia” (BRASIL, 2011). Importante destacar também que o Ifes em seus documentos utiliza o termo, estando assim a escrita em consonância com o postulado na instituição e em consonância com a referida ação.

para pessoas com deficiência e tivemos 2 (duas) matrículas, sendo uma para o curso técnico integrado e a outra para o curso superior. Em 2019, houve mais 2 (duas) aprovações, novamente uma para o curso superior e outra no curso técnico integrado, conforme Relatório de Gestão do Ifes e da análise dos dados dos processos seletivos 2017 a 2020 (resultado x matrícula homologada)².

Foi somente em 2020, terceiro ano da reserva de vagas, que o quantitativo de estudantes aumentou expressivamente, com a matrícula de 7 (sete) estudantes com deficiências diversas. Desta forma, tendo como parâmetro o ano de 2022, temos 14 (quatorze) estudantes com deficiência, nos seguintes cursos:

- Curso técnico em Mineração integrado ao ensino médio: 01(uma) estudante com transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, 02 (duas) estudantes com deficiência física, 01 (uma) estudante com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno do Espectro Autista e 01 (um) estudante com Baixa Visão, Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista;
- Curso técnico em Edificações integrado ao ensino médio: 01(uma) estudante com transtorno do espectro autista e baixa visão, 01(uma) estudante com deficiência intelectual, 01(uma) estudante com deficiência física e 01 (um) estudante com Transtorno do Espectro Autista;
- Licenciatura em Geografia: 01(um) estudante surdo;
- Engenharia Civil: 02 (dois) estudantes com deficiência auditiva e 01(uma) estudante surda.
- Geologia: 01 (um) estudantes com Baixa visão.

Com essa nova configuração, ficou evidente ao Napne, à equipe pedagógica e, especialmente para os docentes, o desafio de ensinar e garantir as condições para a aprendizagem dos estudantes com deficiência. É importante frisar que o grupo de professores do Ifes campus Nova Venécia é composto por licenciados e por bacharéis. Como a formação dos bacharéis não tem como foco a docência, inexistente conhecimento pedagógico na sua formação, tampouco formação para o trabalho com estudante da Educação Especial. Tais professores receberam em suas salas de aula estudantes com deficiência, sem o tempo de preparação, formação ou

² Informações disponíveis no site <https://www.ifes.edu.br/processosseletivos/alunos>.

suporte necessário, contando apenas com o apoio do Napne, que não consegue abarcar todas as especificidades e necessidades dos estudantes matriculados e de seus professores, em especial, por possuir equipe pequena frente às diversas demandas trazidas.

Ademais, as décadas de separação dos estudantes com deficiência em turmas e/ou escolas especiais faz-me perceber, no âmbito do Ifes, que mesmo com as matrículas nas turmas regulares, há certa isenção e/ou transferência de responsabilidade na educação destes estudantes ora para o professor de atendimento educacional especializado, ora para a equipe do Napne ou da coordenação pedagógica, a tal ponto que, muitas vezes, esses educandos são apontados como “estudantes do Napne” e não da escola, daquela turma, de todos os docentes, o que traz desafios para que sejam empreendidas as ações necessárias à inclusão, como a formação coletiva, o trabalho colaborativo com o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o tradutor e intérprete de Libras e Português (TILPS) e com as famílias, a fim de fortalecermos as potencialidades de aprendizagem destes estudantes.

Isso posto, o que se percebe é que a lei garantiu o acesso, mas o que dizer da permanência, da participação e da conclusão com aprendizagem desses alunos? Que outras garantias são necessárias à inclusão plena? São estas questões que tentamos elucidar no decorrer desta pesquisa interventiva.

Nesse sentido, entende-se que é preciso consolidar algumas compreensões e ações coletivas quanto aos direitos e às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, para que a defesa contundente destes direitos não seja restrita apenas aos membros do núcleo que os acompanha e de alguns professores. Defesa reiterada com os professores, gestores e demais alunos do campus, a cada semestre letivo, a cada novo estudante com suas particularidades, gerando desgastes desnecessários, ao passo que, se todos entendessem a perspectiva inclusiva da educação, tais compreensões seriam tácitas. Enfim, reforço que os estudantes tiveram acesso aos cursos do Ifes, mas, por vezes, ainda estão isolados dentro da própria coletividade, evidenciando que o direito à educação ainda é parcial, com muitas barreiras a serem vencidas.

Pantaleão e Sá (2017) asseveram que a dicotomia histórica entre Educação Especial e escola regular trouxe grandes prejuízos para a formação dos professores e reforçam que:

Trabalhar numa perspectiva de formação docente no contexto da inclusão escolar pressupõe a efetivação de uma lógica contrária à da exclusão, superando a referida dicotomia, primordialmente, no que se refere aos modos de planejamento, organização e coordenação de currículo e dos espaços de ensinar e de aprender no cotidiano das escolas regulares. Isso, entretanto, implica também a elaboração de políticas da educação que contribuam para que os profissionais ressignifiquem concepções e construam práticas inclusivas (PANTALEÃO; SÀ, 2017, p. 59).

Nesse aspecto, é imperativo buscar, coletiva e colaborativamente, respostas para garantir a educação para todos os estudantes, nas suas diversas possibilidades de aprender e é o que propõe esta pesquisa interventiva.

Ressalta-se ainda que nas reuniões pedagógicas com os docentes, enquanto pedagoga e membro do Napne, contribuo com as discussões para pensar currículos e práticas diversificadas que atendam às necessidades e especificidades dos estudantes e, nesses espaços e tempos, é recorrente a inquietação dos professores frente ao grande desafio de ensiná-los. Deparo-me, com frequência, com assertivas como: “Não tenho formação para trabalhar com estes estudantes”; “Não sei como preparar aulas para eles”; “Não é possível ensiná-los” e, ainda: “Eles não são alunos para o Ifes”.

Soma-se a essas inquietações e desafio o fato de o Ifes campus Nova Venécia ainda não ter instituído a formação continuada e coletiva para seus professores, com tempo e espaço garantido para este fim, mesmo que tanto a formação continuada quanto a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva estejam asseguradas em nosso arcabouço legal, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e para o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), assim como em outras normas infraconstitucionais³ que norteiam a educação brasileira.

O amparo legal também se encontra consubstanciado nos documentos institucionais do Ifes, como no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), constante no Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes (PDI) e nos Projetos Pedagógicos

³ Segundo o site Vade Mecum Brasil, norma Infraconstitucional, “Também denominada lei infraconstitucional, é o termo utilizado para se referir a qualquer lei que não esteja incluída na norma constitucional e, de acordo com a noção de ordenamento jurídico, esteja disposto em nível inferior à Constituição Federal.” Disponível em: <https://vademecumbrasil.com.br/palavra/norma-infraconstitucional>. Acesso em: 17 set. 2021.

dos Cursos (PPC)⁴ do campus Nova Venécia, que tem como balizador, dentre outros, o Regulamento da Organização Didática dos cursos de Graduação do Ifes (ROD), que prevê, dentre outros que:

Os discentes público da Educação Especial têm garantidas condições diferenciadas de acesso, atendimento educacional especializado e outras ações para a promoção da acessibilidade, as quais são orientadas e acompanhadas pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) dos campi, tendo em vista os princípios da Educação Inclusiva assumidos pelo Ifes e garantidos pelas normas nacionais e institucionais vigentes (IFES, 2022c, art. 4º).

Ainda seu art. 6º, ao normatizar sobre a composição dos currículos dos cursos e sobre os estágio curricular, em seu parágrafo único define:

Serão previstas estratégias e ações didático-pedagógicas diferenciadas, com flexibilização de metodologias e/ou tecnologias de ensino, bem como adequações curriculares, necessárias à promoção da permanência, da participação e da aprendizagem do discente público da Educação Especial, visando a maximizar seu desenvolvimento social e acadêmico, observadas as normas institucionais (IFES, 2023).

Desta feita, a garantia das condições de permanência, de participação e de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial perpassa por ações institucionais inclusivas asseguradas em todos as modalidades e níveis de ensino ofertados. Ações que rompam com o isolamento docente e que que invistam na potencialidade dos saberes e dos fazeres do coletivo de sua comunidade escolar, isto pois,

Realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependências de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não autonomia consentida). É provocar que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formativos com um maior controle autônomo de formação. Porém, essa formação coletiva supõe também uma atitude constante de diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação

⁴ Atualmente o Ifes campus Nova Venécia oferece os seguintes cursos: Técnico em Edificações e Mineração Integrado ao Ensino Médio, Curso Técnico em Edificações, Meio Ambiente e Mineração e Cursos de Graduação em Engenharia Civil, Geologia e Geografia. Há também a oferta de cursos de Pós-Graduação. Para mais informações acessar: <https://novavenecia.ifes.edu.br/cursos>.

colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que se envolve (IMBERNÓN, 2009b, p. 59-60).

Assim sendo, a comunidade escolar que se envolve, para ser aprendente, para poder ressignificar saberes e ter a formação como intrínseca à sua profissão, influenciando nos processos de ensino e de aprendizagem precisa de tempo, de espaços de encontro, de estudo, de partilha, de proposições, e mais importante, precisa entender, conforme apregoa Mantoan (2015, p. 81) que, “[...] o fato de essa formação recair sobre experiências concretas, casos reais, situações do dia a dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula é a matéria-prima das mudanças pretendidas por esse modo de formação”.

Desta feita, é importante salientar que os professores do Ifes campus Nova Venécia se ocupam de sua formação continuada, em especial em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, tendo como foco a especialização de sua área de formação inicial. Contudo, a aposta deste projeto de intervenção é a defesa contundente pelo direito à formação continuada e coletiva, com viés pedagógico, numa perspectiva inclusiva, tendo como ponto de partida a práxis docente, em espaços coletivos de discussão e proposição.

Em vista disso, justifica-se a relevância do presente projeto pelo aumento significativo de matrículas, a cada ano, de estudantes com deficiência no campus Nova Venécia, acarretando a necessidade de um trabalho colaborativo e integrado entre docentes, família, Napne e setores de ensino.

Ademais, é urgente que sejam realizados estudos reflexivos *teóricopráticos*⁵, planejamentos integrados, adoção de metodologias inovadoras e investigações nos cotidianos que visem a corroborar o ensino dos docentes e, por conseguinte, com os processos de aprendizagem desses estudantes, buscando entender e atuar de acordo com a necessidade, potencialidades e particularidades deles, garantindo a sua real inclusão nos processos pedagógicos e sociais do Ifes campus Nova Venécia e, neste sentido, a formação continuada e coletiva docente é requisito essencial para esta materialização.

⁵ A primeira vez em que me deparei com essa “nova” escrita foi nos textos do professor Carlos Eduardo Ferraço (2005), no livro *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. Ele explica o uso da “estética da escrita” a partir das aprendizagens com Nilda Alves, com a qual, posteriormente, também passei a aprender e, portanto, a adotar, acreditando desta forma, na indissociabilidade e complementaridade dos saberes, a fim de melhor explicar os fenômenos, em especial, quando refiro-me à educação escolar inclusiva e a formação docente.

Acrescento, ainda, que a decisão em pesquisar a temática – formação docente numa perspectiva inclusiva – propondo a construção colaborativa de um projeto de formação continuada e coletiva tem como recorte metodológico os professores do curso de Engenharia Civil e como deficiências a serem estudadas a surdez e a deficiência auditiva, sendo, portanto, a pesquisa direcionada para a atuação dos docentes junto aos estudantes surdos ou com deficiência auditiva no curso superior.

Justificam-se tais escolhas pela predominância da matrícula de estudantes com essas deficiências no Ifes campus Nova Venécia, tendo como base o ano de 2022, sendo o curso com maior número de matrículas o Bacharelado em Engenharia Civil. Soma-se a tais pontos a especificidade dos professores deste curso possuírem, em sua maioria, o bacharelado e não a licenciatura como primeira formação, mas também, a escolha é motivada por meu encontro potente e desafiador com os sujeitos da educação especial, neste caso, os estudantes surdos e os estudantes com deficiência auditiva de nosso campus. Para tanto, faço um resgate dessa minha trajetória, para corporificar a escolha.

O primeiro estudante com tais características chegou ao campus em 2016. No primeiro momento, devido ao nosso desconhecimento, avaliamos que disponibilizar o tradutor e intérprete de Libras e Português (TILSP) para o trabalho colaborativo com o professor garantiria a acessibilidade do estudante, contudo, logo ficou evidente que o intérprete era uma das necessidades, mas havia outras, como as impostas pelas barreiras comunicacionais e linguísticas (acessibilidade linguística). Barreiras essas a serem transpostas pelos professores nos planejamentos de suas aulas e de toda a instituição, que não estava preparada para atender este aluno, tais como: secretaria escolar, cantina, portaria, pedagógico, enfermagem, enfim, todos!

Como atender, ensinar, informar, ajudar se não conseguimos conversar? Não falávamos a mesma língua! O estudante não dominava a Língua Portuguesa escrita e nós não sabíamos, ao menos, o alfabeto em Libras. Era nítido o desconforto do estudante e servidores nestes encontros, indicando a limitação institucional em incluir este estudante, o que perdurou durante os dois anos de seu curso em nosso campus, causando-me um sentimento de impotência perante o exercício do meu trabalho.

O Napne, por meio de ações pontuais, buscou “introduzir” para os professores informações básicas sobre as peculiaridades do ensino e da

aprendizagem do estudante surdo, mas apenas pontualmente, não em um sentido formativo e reflexivo, dadas as nossas próprias limitações. Ademais, na equipe do Napne, na época, não havia tradutor e intérprete de Libras e Português efetivo, tendo apenas um profissional contratado temporariamente, com carga horária exclusiva para o trabalho em sala de aula. Igualmente, não dispúnhamos de professores de atendimento educacional especializado em surdez ou deficiência auditiva a fim de contribuir com o trabalho dos professores.

Foi apenas no ano de 2018 que o campus Nova Venécia recebeu um tradutor e intérprete de Libras e Português efetivo, com 40 horas semanais, podendo, mesmo que ainda limitado, pensar outras ações inclusivas para além da interpretação e tradução.

Porém, com a matrícula de uma estudante surda na Engenharia Civil no ano de 2019, consolidou-se em mim a inquietação, percebida também nos professores, visto que, então, estava mais cristalizado que a inclusão do estudante surdo não se fazia apenas com o intérprete em sala de aula.

Os professores desse curso, especificamente, assim como os demais servidores, começaram a inquietar-se por não conseguirem falar diretamente com a aluna. Desta forma, nesse mesmo ano o Napne conseguiu planejar e ofertar um Curso Básico de Libras, que “[...] teve como público-alvo os servidores e alunos do campus e buscou capacitá-los para otimizar a inclusão de pessoas com necessidades específicas à comunidade acadêmica”⁶.

Dentre os participantes, estava a nossa estudante surda, com toda sua simpatia, maestria e generosidade com nossas dificuldades para aprender Libras. Tive a alegria de participar deste curso, de aprender um pouco sobre a cultura surda, suas singularidades e lutas, assim como sobre a bela e complexa língua de sinais. Neste contexto, é preciso destacar os movimentos desenrolados a partir do curso. Movimentos de uma comunidade aprendente, onde foi possível perceber nos corredores do campus servidores soletrando as primeiras palavras em língua de sinais. Desvelando as primeiras conversas, com a mesma magia e beleza pueril da criança que descobre as letras, as sílabas em sua alfabetização.

Pode-se perceber o encantamento dos professores ao atender, explicar, conversar diretamente com a estudante, em um baile quase que hipnótico das mãos,

⁶ Matéria completa disponível em: <https://novavenecia.lfes.edu.br/noticias/16450-culminancia-do-curso-basico-de-libras-no-campus-nova-venecia>.

assim como o movimento dos estudantes ouvintes em diálogos corriqueiros em Libras com nossa aluna. Enfim, um movimento formativo que nos fez mais humanos, mais sensíveis, mais inclusivos, mais comprometidos com o outro e com a nossa prática.

Por fim, nessa trajetória, em 2020 encontrei-me com dois estudantes com deficiência auditiva, também matriculados no curso de Engenharia Civil. Esses estudantes em seus percursos de vida haviam optado, junto com suas famílias, por não aprenderem a Libras. Eles são oralizados e fazem leitura labial, mas a fala (nossa e a deles) apresenta desafios de compreensão, e isso faz com que a comunicação, por vezes, não seja efetiva.

Dessa forma, quando pensei que estava começando a conhecer os desafios da surdez, deparei-me com esses dois estudantes com deficiência auditiva que trouxeram demandas completamente novas e que impactaram ainda mais nossos saberes, nossas práticas, nossos currículos e organizações, desafiando-nos diariamente a pensar em formas de possibilitar o acesso ao conhecimento escolar, constituindo efetivas condições para a aprendizagem, participação e a conclusão com aproveitamento destes alunos.

Assim, impactada por esses encontros e pelos desafios e as possibilidades que trouxeram para minha prática e para o campus Nova Venécia, desenvolvi o presente projeto de intervenção, enquanto pesquisadora implicada e engajada com as mudanças necessárias ao meu contexto profissional.

Como frisado, inexistente no campus um programa institucional de formação coletiva docente, o que poderia oportunizar embasamento *teóricoprático*, encontros para partilhas entre os pares, para reflexões críticas, contextualizadas, a fim de que as ações para um currículo inclusivo não fossem iniciativas isoladas e individuais, mas sim um projeto institucional, apoiado na garantia do direito à educação de todos.

Isso posto, mediante os panoramas e contextos ressaltados, este projeto de intervenção, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas-Curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), teve por finalidade identificar e investigar a seguinte situação-problema: **Quais desafios e lacunas encontram os professores que atuam no curso de Engenharia Civil do Ifes campus Nova Venécia para ministrarem aulas numa perspectiva inclusiva para**

os estudantes surdos ou com deficiência auditiva? E desta forma, embasando-me nos achados do campo, apresento esse projeto de intervenção que busca contribuir com os professores, a fim de que possam garantir as condições para a inclusão de fato dos estudantes com deficiência.

Nesse ínterim, é importante esclarecer que o Mestrado Profissional em Educação assume a pesquisa não como um fim em si mesma, puramente acadêmica, mas como processos de estudos, investigações, análises e ações articuladas, que partem dos/nos/com os cotidianos escolares e têm como produto final um projeto de intervenção. Projeto este implicado ao contexto profissional do estudante pesquisador, oferecendo-lhe a possibilidade concreta de intervir nos processos educativos que integra. Ainda, salienta-se que a intervenção não é uma prática individual do pesquisador, mas sim, em redes, coletivas e colaborativas com os pares, em um movimento *continuum* de ação-reflexão-ação sobre a *práxis*, valorizando os conhecimentos produzidos nos espaços de atuação profissional do pesquisador e dos pesquisados (ALMEIDA; SÁ, 2017).

Posto isso, ante o panorama apresentado, delineou-se como objetivo geral do projeto de intervenção: Compreender os itinerários da atuação docente no curso de Engenharia Civil no âmbito da educação inclusiva das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, identificando possíveis desafios e lacunas, a fim de situar e propor percursos de formação continuada e coletiva no que se refere a tal contexto educativo.

E para alcançar tal proposição, foram objetivos específicos:

- Realizar pesquisa documental acerca da formação continuada docente e da educação inclusiva no Ifes;
- Identificar a percepção dos professores que lecionam no curso de Engenharia Civil do Ifes campus Nova Venécia, acerca de seu trabalho, quanto ao ensino dos estudantes públicos da Educação Especial;
- Identificar as possibilidades e os desafios que os docentes percebem em seu trabalho com os estudantes surdos e com deficiência auditiva do curso de Engenharia Civil;
- Discutir com a equipe docente se veem como importante a formação continuada numa perspectiva inclusiva;

- Analisar, junto aos docentes, se a formação coletiva é uma estratégia necessária para contrapor-se aos desafios e às lacunas observadas nos *saberesfazeresses*⁷ docentes do curso de Engenharia Civil;
- Propor formação continuada docente em educação especial na perspectiva inclusiva, tendo como recorte metodológico os professores do curso de Engenharia Civil e como estudo a surdez e a deficiência auditiva.

Dessa maneira, para abarcar o proposto, o projeto de intervenção estruturase em cinco capítulos, que foram tecidos a partir da minha vivência profissional, dos diálogos com professores colaboradores e, também, dos encontros elucidativos com autores referências, como Nóvoa (1992; 2009; 2017; 2019), Freire (1980; 1983; 1996, 2005), Zeichner (1993), Pimenta (2012), Imbernón (2010; 2009a; 2009b), André (2016), Giesta (2005), Arroyo (2012), Gadotti (2008), Libâneo (1994; 2000), Alarcão (2011), Dorziat (2009), Quadros (1997; 2004), Sasaki (2010), Mantoan (2015), Vasconcellos (2012), dentre outros.

Assim, no primeiro capítulo apresento minhas considerações iniciais, discutindo os disparadores e a justificativas para o projeto de intervenção.

No segundo capítulo, *O desvelar dos caminhos da pesquisa*, apresento a pesquisa enquanto pesquisa de natureza interventiva, com abordagem quali-quantitativa, crítico-reflexiva, sendo eminentemente colaborativa e de tendo por base os pressupostos da Pedagogia Crítica.

No item 2.3 do mesmo capítulo, apresento de forma breve o contexto histórico de criação do Ifes e do campus Nova Venécia e no item 2.4 apresento os instrumentos de coletas de dados, sendo estes, a análise documental e as rodas de conversas com os professores do curso de Engenharia Civil. Quanto às rodas de conversas, descrevo sua formatação e o seu acontecer. Assim como, no item 2.5, apresento os procedimentos para a análise dos dados de campo, apoiando-me na Análise de Conteúdo (AC) de Laurence Bardin (2021).

No terceiro capítulo, *Educação especial numa perspectiva inclusiva e formação continuada docentes: caminhos entrecruzados*, no item 3.1 *Educação*

⁷ Ao fazer a junção do saber, fazer e do ser docente como ações unificadas, o presente projeto de intervenção defende, em consonância com sua compreensão de formação, que são ações que não ocorrem de forma isolada, ou seja, primeiro o professor aprende determinada técnica, depois a aplica em sala de aula e, por fim, percebe os impactos destas ações, ao contrário, defendendo que tais ações se complementam e acontecem ao mesmo tempo, sem distinção quanto ao seu grau de importância.

Especial na perspectiva da educação inclusiva conquistada e desafios, contextualizo a educação especial com destaque para o percurso legal que fundamentou o paradigma inclusivo e apresento, ainda, alguns desafios que identifiquei para a consolidação da escola inclusiva.

No quarto capítulo, *Formação continuada e coletiva docente*, no item 4.1. *A institucionalização de espaçostempos de formação continuada e coletiva docente: Necessidades de uma instituição inclusiva*, discuto a formação continuada e coletiva docente, seus desafios e suas potências enquanto percurso necessário para uma instituição de ensino que se responsabiliza pela aprendizagem de todos os estudantes.

No item 4.2, *A presença/ausência da educação especial na perspectiva inclusiva na formação continuada docente no Ifes: entre o prescrito e o vivido*, discuto os desafios da formação do professor bacharel para o exercício da docência no instituto e analiso, também, o que está prescrito nos documentos institucionais do Ifes acerca da formação continuada docente, observando, com destaque, os pressupostos para formação em educação especial numa perspectiva inclusiva.

No quinto capítulo, *A potência formativa do encontro: o que nos dizem os professores sobre educação inclusiva e formação?*, apresento as falas, os sentimentos, impressões, dificuldades, reivindicações e proposições dos professores quanto aos desafios e potencialidades do trabalho com os alunos surdos e com deficiência auditiva, assim como, as considerações que fazem a respeito de suas formações, de suas práticas pedagógicas e sobre a possibilidade de formação coletiva e continuada docente no Ifes campus Nova Venécia.

Entremeados aos apontamentos dos docentes, apresento inferências oriundas das análises pormenorizadas e da triangulação dos dados, destacando, enquanto resultado, que os professores efetivamente possuem dificuldades para ministrarem aulas numa perspectiva inclusiva, especificamente quanto à comunicação e as adaptações metodológicas e apontam que a falta de informações sobre as deficiências e de formações, em especial, anteriores ao início das aulas amplificam os desafios. Ademais, apontam dificuldades atreladas à organização da carga horária docente, reclamam de sobrecarga de trabalho e relatam que não há espaços coletivos para formação continuada no campus, embora apontem a relevância desta para suas práticas.

Por fim, apresento as considerações finais e a sistematização do projeto de intervenção **Formação coletiva no Ifes campus Nova Venécia: a potência de partilhar, ensinar e aprender em colaboração** que está detalhado no Apêndice A.

CAPÍTULO 02

O DESVELAR DOS CAMINHOS DA PESQUISA

Sonho com um jardim.
Todos sonham com um jardim.
(Rubem Alves, 2001)

Ao definir a metodologia deste projeto de intervenção, lembrei-me de um texto de Rubem Alves (2001) que me fora apresentado quando era aluna do curso de Pedagogia: “Jardim”⁸. Nele, o autor versava sobre o amor, sobre o amor ao seu jardim sonhado, idealizado. Falava sobre o terreno deste, que não lhe pertencia, trazendo elementos como o tempo, a espera por florescer a vida no jardim; sobre medo, frustração, esperança e realização.

Os sonhos viviam dentro de mim. Eram posse minha. Mas a terra não me pertencia [...]. De meu, eu só tinha o sonho. Sei que é nos sonhos que os jardins existem, antes de existirem do lado de fora. [...] Mas um dia o inesperado aconteceu. O terreno ficou meu. [...] (ALVES, 2001, n.p.).

Continuava afirmando que, agora sendo seu o terreno, não poderia chamar paisagistas, porque o jardim que ele sonhava, apenas ele podia construir. “[...] Entendem agora por que um paisagista seria inútil? Para fazer o meu jardim ele teria que ser capaz de sonhar os meus sonhos [...]” (ALVES, 2001, n.p).

Recordo-me de minha compreensão à época, reforçada agora por minha vivência profissional, que a escola, suas práticas, seus saberes, suas mudanças necessárias, assim como o jardim citado por Alves (2001) só podem ser construídos, reconstruídos a partir e com aqueles que a vivem, que a sonham. Por aqueles que, mesmo reconhecendo os “terrenos baldios”, com enormes ratazanas, veem para além delas, enxergando as flores, sentindo os cheiros e ouvindo o ressoar dos pássaros, mesmo sabendo de seus indelévels desafios.

Dessa forma, a pesquisa-intervenção tem como ponto de partida (e de chegada) a escola e seus sujeitos, com as singularidades e complexidades vivenciadas por eles no Ifes campus Nova Venécia. Para tanto, descreverei neste capítulo o caminho percorrido, a metodologia e os métodos de coleta de dados que

⁸ Texto completo está disponível em: <http://decarlicris.blogspot.com/2012/05/jardim-rubem-alves.html>

balizaram o caminho, o terreno da pesquisa, meu potente encontro com os sujeitos da pesquisa, assim como a análise dos resultados dos achados no campo.

2.1 PROJETO DE INTERVENÇÃO DE ABORDAGEM QUALI-QUANTITATIVA

2.1.1 Pesquisa interventiva

O presente projeto de intervenção sustenta-se nos pressupostos do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas - Curso de Mestrado Profissional em Educação da UFBA, cuja concepção de pesquisa interventiva requer a implicação com o meu fazer profissional e dos pesquisados.

Assim, Macedo (2012, p. 22-23, grifo do autor) nos ensina sobre a potência da implicação enquanto construtora de saberes engajados para a pesquisa.

Necessário se faz explicitar, ainda, que a concepção de pesquisa aqui trabalhada, entretece sem hierarquizações e antinomias, *implicação como competência epistemológica e qualidade investigativa*. Nestes termos, *vínculo, pertencimento e afirmação* como mobilizadores de *modos de criação de saberes* e atores como sujeitos coletivos criadores interativos de sapiências, emergem numa lógica e numa epistemologia social ao mesmo tempo heurística e acionalista.

Nesse sentido, enquanto implicada à minha práxis, a projeto de intervenção estruturou-se a partir de um percurso não linear, com ações intencionais, teoricamente embasadas e consolidadas coletivamente, tendo como princípio que seus processos reflexivos e formativos reverberarão qualitativamente sobre o ensinar e o aprender no Ifes campus Nova Venécia, em especial, quanto a consolidação do projeto de intervenção por meio da proposta formativa: **Formação coletiva no Ifes campus Nova Venécia: a potência de partilhar, ensinar e aprender em colaboração.**

Pereira (2019, p. 35), ao discutir a intervenção em educação, nos ajuda a compreendê-la, ao explicar que

Por pesquisa de intervenção em educação, entendemos um conjunto de metodologias de investigação que intervém na educação, de modo multirreferencial para produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais sobre suas condições, objetivas e subjetivamente, intencionando a transformação crítica de tais condições, sendo, portanto, um conhecimento advindo de uma práxis

investigativa, centrada no diálogo humano com vistas a emancipação social.

Desta feita, a possibilidade de aprofundar-me nos conhecimentos dos cenários pesquisados, identificar os problemas e propor soluções colaborativamente instigou o *pensar-fazer* desta pesquisa, neste sentido, importante demarcar que o processo colaborativo com os sujeitos teve como premissa fazer *com* e não *para*, partindo, assim, de uma visão horizontal de intervenção, como dito por Almeida e Sá (2017). “[...] Desse modo, a pesquisa interventiva, como ação teórico-prática se concebe – e é concebida – como um “estar entre, meter-se de permeio, embaraçar-se [...]” (ALMEIDA; SÁ, 2017, p. 09). Somente assim, os desafios vivenciados em nosso campus, nosso *jardim*, serão ressignificados a partir da ação comprometida daqueles que os vivem diuturnamente.

2.1.2 Pesquisa Quali-quantitativa

Segundo Gil (2021), pesquisas que combinam métodos mistos são aquelas quando o pesquisador coleta e analisa os dados e faz inferências usando abordagens qualitativas e quantitativas de forma harmônica. Neste sentido, Gatti (2012) também nos ensina que é preciso superar a dicotomia quantitativo x qualitativo, sendo que, conforme o problema a ser estudado, pode haver a necessidade de compreendê-lo por diferentes aproximações e combinando vários procedimentos para que se possam identificar os aspectos relevantes na pesquisa, necessidades percebidas por esta pesquisadora, desta forma, as duas abordagens, sendo preponderante a qualitativa, dialogam nessa pesquisa interventiva.

Posto isso, a abordagem qualitativa foi escolhida para direcionar, predominantemente, a pesquisa-intervenção por identificar que é a que melhor acolheu o percurso proposto e os objetivos traçados para ela. Também, por respaldar o lugar pensado para os fenômenos e para os sujeitos da pesquisa, entendidos como coautores, construtores dos caminhos e dos resultados desta, visto que os professores do Ifes campus Nova Venécia, em especial nas rodas de conversas, foram chamados a dialogarem sobre o projeto de intervenção, tecendo contribuições para o seu percurso, especialmente, quanto à proposta interventiva.

Nessa proposição, fizeram-se relevantes as considerações dos sujeitos em seus contextos, em suas inter-relações, historicidade e subjetividades, sem, é claro,

a diminuição do rigor epistemológico, pautando-me, para tanto, por análises críticas, reflexivas, teoricamente embasadas, comprometidas com o humano, com a pesquisa, o pesquisado e com a relevância de seus achados (MACEDO, 2009). Isto pois, ao ter o ambiente escolar do campus Nova Venécia como território da pesquisa, não foi possível racionalizar sua dinamicidade, suas complexidades, suas pulsações e contradições, tão pouco, ter como premissa verdades pré-concebidas, que não permitiriam a fruição do novo e a colaboração dos docentes.

Dessa forma, entende-se que ao investigar necessidades docentes, como a importância da formação continuada e coletiva ou as lacunas de sua formação para o trabalho com os alunos com deficiência, consideraram-se os pressupostos acima mencionados, ou seja, a integralidade dos fenômenos e dos envolvidos nos processos, o que é possível na abordagem qualitativa.

Ademais, analisando detidamente as 05 (cinco) características básicas da abordagem qualitativa, descritas por Bogdan e Biklen (1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 2020, p. 12-14), evidenciaram-se ainda mais as aproximações já mencionadas, expandindo-as, quais sejam:

1. [...] Tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...].
2. Os dados são predominantemente descritivos [...].
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...].
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...].
5. Análise dos dados tende a seguir um processo indutivo [...].

Como dito, as cinco referidas características são percebidas na pesquisa-intervenção, compreendendo-a como uma pesquisa diretamente envolvida com minha prática profissional, isto pois a investigação tem como local privilegiado o meu espaço de atuação profissional, que é também o disparador da própria necessidade investigativa, o que promove o contato direto e constante com os problemas a serem revelados nos seus contextos.

Além disso, o projeto de intervenção foi escrito também a partir do olhar, da percepção dos participantes, que não foram objetos estáticos da pesquisa, separados da realidade, mensuráveis, ao contrário. A interação e a captação dos sentidos dados por eles foram essenciais para a validação da pesquisa e da intervenção, mas como dito, sem que se perdesse o rigor necessário, com o trato cuidadoso das informações. Por fim, é possível sintetizar que,

Partindo destes pressupostos, não se pode negar, no processo de investigação, deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuídos aos fenômenos estudados. É também compreensível que o foco do estudo vai sendo progressivamente ajustado durante a investigação e que os dados dela resultantes sejam predominantemente descritivos e expressos através de palavras (ALVES, 1991, p. 55).

Dessa maneira, tendo a pesquisa qualitativa preponderantemente no horizonte, reforço que a articulação com os contextos, neles, as complexidades e multiplicidades dos fenômenos e sujeitos envolvidos no projeto de pesquisa-interventiva, alinhou-se com as características da investigação realizada,

Assim, como já exposto, parti da premissa de que a formação continuada e coletiva é ferramenta *sine qua non* para que os professores possam, colaborativamente, problematizar sua práxis, fortalecer seus *saberesfazeresses* e, desta forma, potencializar os processos de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, contudo, não identificava no campus Nova Venécia espaços e tempos garantidos para a formação coletiva dos professores.

Posto isso, iniciei minha investigação por meio da pesquisa documental para identificar o amparo institucional a fim de pensar a formação coletiva docente e, também, para conhecer as ações institucionais sobre formação, em especial, quanto a assegurar as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência. Em um segundo momento, imergi no espaço escolar junto aos docentes do curso de Engenharia Civil, por meio de diálogos em duas rodas de conversas, a fim de identificar se o problema levantado por esta pesquisa configurava-se assim também para eles e, em caso de confirmação, propor a construção de espaços coletivos e formativos que pudessem contribuir com as demandas identificadas na pesquisa, em conjunto com aqueles que as vivem cotidianamente, os professores e seus alunos.

Contudo, a fim de complementar as análises dos dados oriundos das rodas de conversas, fez-se necessária também a presença da abordagem quantitativa. Segundo Bardin (2021, p. 140), “A abordagem qualitativa funda-se na *frequência* de aparição de determinados elementos nas mensagens. A abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequências susceptíveis de permitir inferências [...]”

Posto isso, após a transcrição dos diálogos provenientes das rodas de conversas, dada a quantidade de participantes, sendo seis por roda de conversa,

produziu-se um volume considerável de dados (*corpus*), onde fez-se necessário recorrer também à abordagem quantitativa a fim de elucidar o emaranhado de informações, mensagens, dados presentes nas falas dos professores partícipes a partir das marcações de frequências e de seus respectivos percentuais, o que possibilitou um desenho global da participação dos docentes, acolhendo todas as considerações, robustecendo, assim, posteriormente as análises dos dados, minhas inferências e proposições.

2.2 O CAMINHO METODOLÓGICO: PESQUISA COLABORATIVA

A pesquisa interventiva primou por uma investigação dialógica, reflexiva, contextualizada, assentada nos pressupostos da Pedagogia Crítica, sendo concebida em colaboração com os pesquisados com vistas à construção de movimentos formativos críticos e emancipatórios. Para tanto, o seu delinear buscou possibilitar aos sujeitos partícipes a tomada de consciência das realidades que compõem suas práticas por meio do diálogo nas rodas de conversas. Assim, Freire (1980, p. 26) ensina que

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Ação-reflexão-ação que se origina dos problemas vividos nos contextos escolares, mas com profunda atenção aos processos históricos, portanto, os envolvidos são convidados a discuti-los e problematizá-los, a partir das experiências, dos saberes e do processo de conscientização que emancipa e liberta.

Tais pressupostos também encontram reflexos na *pesquisa colaborativa*, cujos princípios reforçam o necessário envolvimento consciente do professor na pesquisa e nos processos formativos advindos desta, o que entendo como essencial para sua efetivação.

Nesse sentido, importante esclarecer o entendimento de colaboração, e o faço recorrendo a Magalhães (1998), ao apontar que colaboração implica a

necessidade de construção crítica do conhecimento por todos os envolvidos, à medida que são possibilitadas explicações claras sobre os processos a serem debatidos/investigados, assim como seus objetivos, oportunizando ainda que os envolvidos possam debater, negociar, inferir, elaborar, reelaborar percepções sobre os fenômenos discutidos.

A autora deixa claro também que isso não significa simetria ou ausência de conflitos, mas ao contrário, envolve problematizar os discursos, as práticas e as representações, dando possibilidade “[...] que todos os participantes se tornem pesquisadores de sua própria ação [...]” (MAGALHÃES, 1998, p. 174).

Neste sentido, Ibiapina (2016, p. 49) também reforça a colaboração com processo inequívoco da formação e autoformação, ao descrever que no processo de discussão

Os partícipes negociam sentidos, compartilham ideias fossilizadas, concordam, ou discordam dos pontos de vista expostos pelos companheiros, fazendo uso de descrições, informações e confrontos justificados que desencadeiam a reelaboração das práticas e a compreensão da unidade teoria-prática.

Importante salientar que a ida a campo como pesquisadora permitiu-me ver todos esses fenômenos, enxergando o problema pesquisado para além das minhas percepções, isto pois foram evidenciadas por parte dos partícipes angústias, tensões, reivindicações, proposições, contradições possíveis de serem desveladas por meio de uma escuta atenta e respeitosa, mas sobretudo, pela constituição do espaço coletivo de diálogo entre os pares.

Ademais, importante ressaltar que é objetivo da intervenção que o processo formativo gere autorreflexões, novas aprendizagens *teóricopráticas*, reverberando em mudanças necessárias na ação pedagógica do professor e, por conseguinte, como já exposto, nas aprendizagens dos estudantes, aproximando-me ainda mais dos pressupostos da pesquisa colaborativa. Gasparotto e Menegassi (2016, p. 952), reportando-se às conclusões de Magalhães e Fidalgo (2010), apontam que

As transformações das ações docentes não são resultado de uma aplicação, mas de colaboração, construção e responsabilidades partilhadas, em que professor e pesquisador aprendem e modificam-se em práticas discursivas.

Posto isso, enfatizo mais uma vez que as escolhas metodológicas possibilitaram compreender a presença dos professores, sujeitos desta pesquisa, como conhecedores e produtores dos seus *saberesfazeresseres*. Não meros executores de políticas, mas essencialmente criadores e colaboradores reflexivos dos processos educacionais, pois, como pondera Tardif (2014, p. 230), “[...] a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos de seu trabalho.” O que também é compreendido por LirioR1 (2022).

Está aí a importância da formação, com esses momentos de reflexão, para gente explorar essa vivência que [outra respondente] já traz e, talvez, fosse algo que eu ou [outro respondente], nem sabia [...]. Talvez, se nós estivéssemos atentos a uma outra realidade que pode ser de muito sucesso, ela já estaria sendo realizado aqui. Então, esse momento de formação coletiva, também precisam de momentos de reflexão, de conversa com o professor, porque casos de sucesso podem estar aqui do nosso lado, sem que saibamos (LirioR1, 2022).

Dessa forma, acredito que a proposta interventiva em tela, além de contribuir com a formação continuada e coletiva dos professores, poderá também fortalecer a discussão institucional sobre a necessidade de garantir *espaçostempos* para a formação coletiva docente como contributo para a ação de ensinar dos docentes e para a efetiva inclusão com aprendizagem de todos os estudantes do Ifes campus Nova Venécia.

2.3 IFES CAMPUS NOVA VENÉCIA: O TERRITÓRIO DA PESQUISA

A Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cujo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) faz parte, mas a sua história é bem anterior a essa data. Ele é fruto da junção do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefetes) e das Escolas Agrotécnicas, instituições que há décadas fazem parte da educação do Estado do Espírito Santo.

No livro “A trajetória de 100 anos dos eternos Titãs-Da escola de aprendizes Artífices ao Instituto Federal”, Sueth *et al.* (2009, p. 37) apontam que o Ifes nasce como Escola de Aprendizes de Artífices, em 1909, situada na capital Vitória, com vista a profissionalizar “[...] a população menos favorecida das cidades, com enfoque

nas classes proletárias", em um Brasil que crescia na sua urbanização e em número de fábricas, portanto, necessitando de mão de obra, contudo, o traço de sua formação era, naquele momento, o de ensinar ofícios artesanais. Em 1937 passou a chamar-se Liceu Industrial de Vitória, formando profissionais para produção em série. Em 1942, mudou para a Escola Técnica de Vitória, quanto a este período, importante ressaltar que

O período em que a escola funcionou com o nome de Escola Técnica de Vitória – 1942–1965 – pode ser considerado, em certo sentido, como aquele em que os jovens titãs evoluíram para a maioria e se firmaram no conjunto das escolas profissionalizantes que davam uma formação destinada ao mercado de trabalho industrial (SUETH *et al.*, 2009, p. 60).

Em 1965, passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES), tornando-se cada vez mais técnica, sendo consolidado que “O objetivo era atender às exigências que a sociedade industrial e tecnológica estabelecia” (SUETH *et al.*, 2009, p. 77).

A escola, nesse período, foi contemporânea de grande crescimento econômico e da implantação de grandes indústrias no Estado do Espírito Santo, sendo reconhecida por fornecer mão de obra qualificada para as grandes empresas que atuavam e ainda atuam, sendo sua história confundida com a própria história do desenvolvimento do Espírito Santo (SUETH *et al.*, 2009).

A ETFES, assim, passa a ser cada vez mais reconhecida por excelência na estrutura física, tecnológica e pedagógica na formação de técnicos, estes também cada vez mais requeridos pelas grandes empresas. Com isso, tem-se também a transição do seu público. Sueth *et al.* (2009), em análise de dados que comparam a “Procedência escolar dos ingressantes na ETFES, em 1988”, apontaram que 48,71% dos alunos vinham da rede particular de ensino.

Trata-se de uma interessante informação que, de certo modo, justifica as afirmações dos jornais da época, de que a classe média havia entrado na Escola Técnica Federal. Quarenta anos antes, ainda vigorava a regra original de que só os *desfavorecidos da fortuna* deveriam ingressar na instituição. Em 1988, praticamente a metade dos ingressantes vinha da rede particular de ensino, não frequentada pelos de nível econômico modesto (SUETH *et al.*, 2009, p. 98, grifo dos autores).

Em 1980 deu-se início aos planos para a descentralização da Instituição, sendo planejadas e construídas as primeiras unidades de Ensino Descentralizadas

(UNEDs) em Colatina (1993 - início das atividades), Serra (2001 - início das atividades), Cachoeiro do Itapemirim (2005 - início das atividades). Em 1999, a Escola Técnica Federal do Espírito Santo transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes), ampliando consideravelmente seu leque de cursos, sendo então possível a oferta de cursos de nível médio, pós-médio e de graduação.

Enfim, em dezembro de 2008, quando a Lei nº 11.892 foi sancionada, constituindo o Ifes, este contava com doze unidades e seguiu ampliando e interiorizando sua rede e sua oferta de educação profissional e tecnológica. Atualmente o Instituto Federal do Espírito Santo oferece de cursos técnicos ao doutorado e possui mais de 36 mil alunos. São 100 cursos técnicos, 63 cursos de graduação, 30 cursos de pós-graduação em nível de especialização e aperfeiçoamento, 11 mestrados e 1 doutorado profissional. Com 22 campi em funcionamento, incluindo o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR), o Ifes se faz presente em todas as microrregiões capixabas. O Instituto possui ainda 49 polos de educação a distância no Espírito Santo, o Polo de Inovação e a Cidade da Inovação (IFES, 2022).

Fotografia 01: Abrangência do Ifes no ES



Fonte: Ifes (2022).

Posto isso, após este olhar pela história, analiso que o processo de elitização das escolas técnicas, posteriormente Cefetes e depois Ifes, marcou a instituição, sedimentando na sociedade, nos seus professores e naqueles que candidataram-se as suas concorridas vagas que apenas os melhores acessavam a instituição, o que repercutiu significativamente nos desafios vividos por professores e alunos a partir da maior democratização das vagas nos processos seletivos, que tem como marco, em minha análise, a interiorização dos campi em 2008, como abordado, consolidando-se em 2012 com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, que reserva 50 % das vagas para alunos das escolas públicas, destas um percentual para autodeclarados pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012a); e em 2016, a Lei 13.409, que garantiu que houvesse reserva de vagas também para as pessoas com deficiência em todos os

cursos da instituição. Desta forma, é também na crença da ruptura com o processo homogeneizador do Ifes advinda com a democratização do acesso, ainda em construção, que se ampara esta projeto de intervenção, tendo na formação continuada e coletiva docente, uma de suas principais ferramentas.

2.3.1 Nova Venécia: a Pérola do norte que nos acolhe

O município de Nova Venécia localiza-se na microrregião noroeste do Estado do Espírito Santo, possui área territorial de 1.439,571km² e tem população estimada de 50.751 pessoas, sendo que no último censo (2010) a população era de 46.031 pessoas (IBGE, 2021)⁹. Sua economia é fortemente agrícola, com destaque para o café e a pecuária de leite. Destaca-se também o extrativismo mineral graças à extração e beneficiamento do granito na região.

Sua história, como nos conta o hino da cidade, composto por Paiva (2004), é fruto da confluência e do trabalho de vários povos:

Nova Venécia
Eterna juventude
Tua história linda como és
Tenho origem com Barão de Aimorés
É exemplo de ideal e compreensão
De várias raças em nosso torrão
De todas as partes, chegaram pra ficar
Italianos destemidos, vindos de além mar.
Junto com os pomeranos.
E os negros africanos
Se unidos aos índios e também aos
nordestinos [...]

No blog *Projetopipnuk*¹⁰, do historiador capixaba Rogério Frigério Piva, encontramos informações preciosas sobre a cidade. Piva (2009) descreve que o território que hoje conhecemos como o Município de Nova Venécia foi habitado inicialmente pelo povo indígena Aimorés, que, fugidos dos combates com as forças portuguesas, nas proximidades da foz do rio Cricaré, procuraram refúgio nas serras situadas nas cabeceiras deste rio. Foi com o Major Antônio Rodrigues da Cunha, que, com negros africanos escravizados, em 1870 teve-se a primeira penetração

⁹ Para mais informações sobre a cidade, consultar: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/nova-venecia/panorama>.

¹⁰ Para saber mais, visitar <http://projetopipnuk.blogspot.com/2009/05/da-colonizacao-emancipacao-1870-1953.html>.

para colonização do território, com a instalação de sua fazenda Serra dos Aymorés, por isso, o Major era conhecido como Barão de Aymorés.

A esses povos, somam-se outros que também constituíram e construíram o atual município, assim, a partir de 1888, migrantes nordestinos fugidos da seca e imigrantes italianos reuniram-se aos primeiros colonizadores.

O governo da antiga Província do Espírito Santo, prevendo o fim da escravidão, tratou de dotar os vales dos rios Itapemirim e São Mateus de Comissões de Medição de Terras. Tais comissões foram responsáveis pela criação de núcleos coloniais, cuja função, era atrair imigrantes europeus para essas regiões, onde se poderia “seduzi-los” para trabalharem nas fazendas (PIVA, 2009, n.p.).

Em 1896, a então Serra dos Aymorés foi elevada à sede de distrito do município de São Mateus e no início da década de 1920 o distrito teve o nome mudado para Nova Venécia. O nome foi dado inicialmente a um núcleo colonial em 1892 e homenageava a região do Vêneto, cuja capital é Veneza, de onde vieram a maioria dos imigrantes àquela época. Conta-se que imigrantes queriam construir na região uma Nova Veneza. Enfim, em 26 de janeiro de 1954, foi oficialmente criado o município de Nova Venécia, atualmente com 68 anos de emancipação política.

Fotografia 02: Vista área do município de Nova Venécia



Fonte: Jornal A Gazeta (2021).

Foi nesta acolhedora cidade, de povos tão diversos, que em 22 de setembro de 2008 o Ifes campus Nova Venécia foi implantado, ainda como unidade do

Cefetes, em um terreno doado pela prefeitura, oferecendo inicialmente 128 vagas, sendo 64 para o curso técnico em Construção Civil e 64 para o técnico em Mineração. Após ser sancionada a lei nº 11.892, que criou 38 Institutos Federais de Educação no país, a unidade passou a ser um dos campi do Instituto Federal do Espírito Santo.

Importante destacar ainda que a referida lei aponta que os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008). Nesta perspectiva, o campus Nova Venécia, atualmente com 14 anos de existência, oferece cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, técnicos concomitantes, licenciatura, bacharelados e pós-graduações lato sensu. (IFES, 2022).

Fotografia 03: Ifes campus Nova Venécia



Fonte: Acervo comunicação social - Ifes - campus NV (2022).

Dessa forma, a possibilidade da oferta de várias modalidades e níveis de ensino abre para os campi e para suas regiões a oportunidade ímpar de participar

do processo de democratização do acesso ao ensino, no entanto, os professores que atuam nos IF trabalham tanto com os alunos da educação básica quanto dos cursos superiores e pós-graduações, trazendo para estes profissionais ainda mais exigências e desafios para suas práticas e, portanto, para suas formações, o que reforça os pressupostos defendidos por este projeto de intervenção.

2.4 O ACONTECER DA PESQUISA: INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Escolher os instrumentos de coletas de dados mostrou-se um desafio inquietante, pois embora compreendesse que haveria flexibilidade e possibilidades de mudança, a coleta de dados era muito relevante para os objetivos propostos no projeto de intervenção, isto por contribuir efetivamente para o seu contorno, delineando suas itinerâncias, apontando as (in)conclusões, a partir da coleta de diversas fontes de informações. Assim sendo, os instrumentos foram cuidadosamente e afetivamente escolhidos, a fim de conseguirem responder às demandas da pesquisa.

Com esse cuidado, acreditando que por serem variados, podem retratar olhares diversos sobre os fenômenos, é que defini como instrumentos de coleta de dados a análise documental e as rodas de conversas para a realização de diálogos com os docentes. Na sequência, abordarei detidamente cada um deles.

2.4.1 Análise documental

A análise documental, é compreendida como fonte riquíssima de informações. Caulley (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 45) ressalta que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Lüdke e André (2020) defendem, ainda, que os documentos podem conter informações importantes para embasar os argumentos do pesquisador, além do que, podem ser complementares para outras técnicas de coleta de dados.

Outrossim, é preciso que o pesquisador tenha um olhar atento para extrair dos documentos o que é falado e o que não é intencionalmente falado. Ou seja, as ausências e presenças em (ou de) documentos podem dizer muito do contexto estudado. Portanto, a fim de embasar minha análise documental, apropriar-me-ei de

metodologias que subsidiem tal ação. Como possibilidade, recorro mais uma vez a Lüdke e André (2020), ao discorrerem sobre a metodologia de análise de conteúdo proposta por Krippendorff (1980), apresentando-a “como uma técnica de pesquisa para fazer interferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (KRIPPENDORFF, 1980, p. 21 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 48).

Dentre os documentos institucionais que foram analisados e que robusteceram a pesquisa, dada sua relevância e amplitude para mapeamento dos contextos da pesquisa e da percepção do problema, temos: o Projeto de Projeto Pedagógico Institucional do Ifes (PPI), constante no o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os Relatórios de Gestão do Ifes (2019-2020-2021), a Resolução do Conselho Superior do Ifes nº 55/2017, o Regulamento da Organização Didática dos Cursos de Graduação do Ifes, os Resultados dos processos seletivos para ingresso de alunos (2016 a 2022) e por fim, aproximando-me mais do *lócus* da pesquisa, o Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia Civil do Ifes campus Nova Venécia, os Relatórios Coletivos Docentes, os Planos Individual Individuais de Ensino (PEI) (2019-2022) referentes aos alunos com deficiência auditiva ou surdez do curso de Graduação em Engenharia Civil do Ifes campus Nova Venécia (anexos da resolução 55/2017) e os Planos de ação/trabalho do Napne (2019-2022)¹¹.

Posto isso, esclareço que os referidos documentos subsidiaram minha pesquisa, à medida que trouxeram percepções, olhares teóricos e práticos sobre as políticas institucionais quanto à formação continuada docente e ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência, apontando perspectivas, algumas lacunas, mas também ações quanto à formação dos professores para o trabalho com estes estudantes.

2.4.2 Rodas de conversas: o encontro potente com os professores e professoras do campus Nova Venécia

A roda de conversa foi a metodologia escolhida para ouvir os professores, visto alinhar-se tanto aos objetivos da pesquisa quanto à proposta interventiva com

¹¹ Os documentos anexos da resolução 55/2017 (relatório coletivo docente e o PEI) e aqueles que se referem às ações e proposições do Napne (Plano de ação/trabalho) não são públicos e estão sob a guarda e responsabilidade do presidente do Napne do Ifes campus Nova Venécia, a quem solicitei acesso aos documentos via e-mail institucional.

os docentes que propõe a criação de espaços coletivos de formação continuada. Ainda, por acreditar, conforme exposto por Melo e Cruz (2014, p. 32), que é uma técnica que possibilita que

[...] os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como, permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo.

Embora, frisa-se, houve uma busca constante por parte da pesquisadora de interferir o mínimo possível nas conversas entre os professores, possibilitando que expressassem livremente suas percepções sobre o que lhes era perguntado.

Ademais, enquanto pesquisa colaborativa, o diálogo por meio da roda de conversa possibilitou aproximação e interação entre pesquisador, pesquisados e seus contextos.

Outrossim, a possibilidade dialógica, interativa da roda de conversa não desprezou a necessidade de um percurso a ser seguido por mim. Desta forma, utilizei um roteiro com perguntas norteadoras para acrescentar os elementos necessários para o fluir do diálogo, mas, também, para atender aos objetivos da pesquisa, o que coaduna com o discutido por Lüdke e André (2020), ao apontarem a importância de equilibrar um roteiro básico a ser seguido, para direcionar o trabalho do pesquisador, ao mesmo tempo que permite a flexibilidade e a fluidez necessária a uma pesquisa que se propõe a ser dialógica e colaborativa. Neste sentido, também corroboram com essa reflexão Melo e Cruz (2014), ao discutirem que mesmo que a conversa seja mediada por uma entrevista, no caso desta pesquisa, por um roteiro de perguntas

[...] Isso não significa que se trata de um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados a emitirem opiniões sobre o tema de interesse (IERVOLINO; PELICIONI, 2001 apud MELO; CRUZ, 2014, p. 33).

Dessa forma, entendeu-se o diálogo por meio das rodas de conversas, a partir de um roteiro prévio, como oportunidade singular para potencializar a compreensão do problema estudado e de estreitar os vínculos com os sujeitos da pesquisa, possibilitando a inserção deles na investigação e na intervenção proposta à medida que puderam colaborar efetivamente com a pesquisa, opinando,

apontando as dificuldades e as possibilidades para termos espaços coletivos de formação docente.

2.4.3 Critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos da pesquisa

O problema que move meu caminhar foi identificar quais desafios e lacunas encontram os professores do curso de Engenharia Civil do Ifes Campus Nova Venécia para ministrarem aulas numa perspectiva inclusiva para os estudantes surdos e com deficiência auditiva.

Destarte, a fim de trazer elementos importantes para a investigação, as pessoas que foram observadas, ouvidas, desveladas, compreendidas foram os professores que dão aula no curso de Bacharelado em Engenharia Civil do Ifes campus Nova Venécia. Saliento que, dadas as limitações temporais do mestrado, entendeu-se não ser possível efetivar a pesquisa com todos os professores do campus, portanto, como justificado anteriormente, trabalhei com este grupo de professores, tendo como parâmetro de discussão os alunos com deficiências auditivas ou surdez, estando, portanto, os professores partícipes diretamente relacionados com o problema da pesquisa, podendo assim contribuir para a sua compreensão.

Assim, analisando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Engenharia Civil do Campus Nova Venécia, quanto aos professores, tem-se que:

O curso de Bacharelado em Engenharia Civil conta atualmente com 11 docentes efetivos atuando nas áreas específicas e 11 docentes efetivos atuando nas disciplinas básicas, vinculados ao quadro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Nova Venécia (tabela 5) (IFES, 2018, p. 55).

Dessa forma, tendo por base as informações contidas no referido documento¹², que foram atualizadas junto à coordenadoria de curso com a ida a campo, foi possível identificar as áreas de formação atuantes no curso e o quantitativo de docentes, a saber: Arquitetura e Urbanismo (04 professores), Administração de Empresas (01 professora), Biologia (01 professora), Engenharia de Agrimensura (01 professor), Engenharia Civil (05 professores), Geologia (01

¹² Para conhecer na íntegra o PPC do curso de Engenharia Civil do Ifes Campus Nova Venécia, acessar: <https://novavenecia.ifes.edu.br/cursos/graduacao/engenharia-civil>.

professor), Física (02 professores), Matemática (02 professores), Química (01 professor), Ciências Sociais (01 professora), Letras (01 professor) e Tecnologia em Redes de Computadores (01 professor).

A partir desses dados, selecionei os professores que colaboraram com a pesquisa, tendo os seguintes **critérios de inclusão**:

1. Ser professor efetivo do Ifes campus Nova Venécia;
2. Ser professor do curso de Engenharia Civil Ifes campus Nova Venécia;
3. Ser professor ou ter sido professor ou ainda será professor dos alunos surdos ou com deficiência auditiva do Curso de Engenharia Civil do Ifes campus Nova Venécia.

Foram **critérios de exclusão** não se adequar aos três itens estabelecidos para inclusão.

2.4.4 O planejamento e acontecer das rodas de conversas

As rodas de conversas começaram a ser carinhosamente gestadas no campus bem antes da sua prática. O primeiro passo deu-se através da sensibilização dos servidores do campus Nova Venécia, através do evento “**Café com prosa: diálogo sobre pesquisas interventivas com a rede**”, sendo realizado no dia 05 de maio de 2022.

Esta ação integrava a atividade PARTILHA/ESCUTA DA REDE, do componente curricular Oficina 2: Compreendendo espaços específicos da rede e faz parte da proposta curricular do MPED. O objetivo era apresentar à comunidade escolar as propostas de pesquisas do grupo de mestrados do campus, aproximando nossos pares (servidores docentes e técnicos administrativos) de nossas intenções temáticas, enquanto colaboradores.

Importante registrar que a ação teve efetiva ressonância na rede, sendo de singular importância para nossa aproximação, assim como para fundamentar minha posterior coleta de dados, visto que muitos dos colaboradores de minha pesquisa também participaram do Café com prosa, o que os deixou mais sensíveis à discussão.

Após esse momento, tendo por base os critérios de inclusão e exclusão mencionados, foi encaminhado e-mail para todos os professores efetivos das

referidas áreas, a saber: Arquitetura e Urbanismo, Administração de Empresas, Biologia, Engenharia de Agrimensura, Engenharia Civil, Geologia, Física, Matemática, Química e Letras. Ressalta-se que a área de Ciências Sociais estava sem professor efetivo no momento da coleta de dados e na de Tecnologia em Redes de Computadores o professor efetivo era recém-contratado, sem contato com alunos com deficiência, portanto, não foi convidado.

O e-mail enviado objetivava convidá-los a manifestar o interesse em participar da roda de conversa sobre a temática **“Educação Especial na perspectiva inclusiva e Práticas Docentes no Instituto Federal do Espírito Santo: a construção de espaços coletivos de formação continuada no campus Nova Venécia”**, assim como fornece-lhes informações sobre a pesquisa-intervenção. Destaco que o convite por e-mail foi reforçado por contatos individuais, via whatsapp e pessoalmente. Abaixo, o texto do primeiro e-mail enviado aos docentes.

Figura 01: Convite aos docentes para participação na roda de conversa

Olá, professores e professoras,
 Enquanto mestranda do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas - Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, venho, com muita alegria, convidá-los para colaborarem em minha pesquisa intitulada **Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Práticas Docentes no Instituto Federal do Espírito Santo: a construção de espaços coletivos de formação continuada no campus Nova Venécia.**
 O objetivo da pesquisa é compreender os itinerários da atuação docente no curso de Engenharia Civil no âmbito da educação inclusiva das pessoas surdas e com deficiência auditiva, identificando possíveis desafios e lacunas, a fim de situar e propor percursos de formação continuada no que se refere a tal contexto educativo.
 Nosso diálogo se dará a partir de um roteiro semiestruturado em uma roda de conversa, isto pois, o referido estudo busca pesquisar com os docentes, sendo essencialmente dialógico e colaborativo em seus processos.
 Assim, neste espaço da roda de conversas, discutiremos um pouco sobre os possíveis desafios, lacunas e as possibilidades que encontram (ou que acreditam que encontrarão) os professores do curso de Engenharia Civil para ministrarem aulas numa perspectiva inclusiva para os estudantes surdos e com deficiência auditiva.
Mas vocês podem pensar: por que deficiência auditiva? Por que Engenharia Civil?
 Há época de minhas primeiras pesquisas documentais, a deficiência com maior predominância entre nossos estudantes era a deficiência auditiva e a surdez e o curso com mais alunos com essas deficiências era a Engenharia Civil, por isso, ser o campo da pesquisa.
 Feito essa explicação, vejo como importante dizer também que o trabalho final de conclusão (TCC) do programa de mestrado do qual faço parte, é a elaboração de um projeto de intervenção, que será proposto a partir das minhas investigações e implicações, mas, sobretudo, em conjunto com os pares. Sendo assim, sua participação é essencial para que possamos, coletivamente, tecer potentes reflexões e possibilidades de ações quanto aos processos educativos do nosso

campus.

*Desta forma, se for seu desejo contribuir com essas discussões, solicito que manifeste seu interesse em participar da **roda de conversa, até o dia 10 de junho de 2022, respondendo este e-mail.***

*Por fim, sugiro inicialmente, duas possibilidades de dias para a roda de conversa: **terça-feira, 21/06/2022 às 9h** ou **quarta-feira 29/05/2022 às 13h30min**, com aproximadamente 2h de duração, a depender da dinâmica do grupo. Para tanto, solicito também que se manifeste no e-mail se algum desses dias lhe atenderá. Caso não atenda, por favor, sugira o dia da semana e o turno de sua preferência para o encontro.*

Agradeço antecipadamente aqueles que puderem participar!

Fonte: Elaboração da autora (2022).

A partir do retorno ao e-mail, indicando a preferência por uma ou outra data, organizei dois grupos, sendo ambas as rodas de conversas com 6 participantes.

Importante esclarecer que, ao todo, enviei e-mail para 24 professores, destes, 13 responderam positivamente ao convite, sendo que 01, na semana, devido a motivos de saúde, não pôde participar, 04 justificaram que não poderiam participar, 01 disse pessoalmente que responderia, mas não se organizou para tal e 06 não responderam. Dentre os que participaram, temos por áreas

Tabela 01 - Professores partícipes das rodas de conversas

Área de formação	Quantidade
Administração	2
Arquitetura	2
Engenharia de Agrimensura	1
Engenharia Civil	2
Língua Portuguesa	1
Matemática	3
Química	1

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Dessa forma, as duas rodas foram organizadas da seguinte maneira:

- **Roda de conversa 1:** realizada com o primeiro grupo no dia 21 de junho de 2022, das 9h às 10h30min, na sala de reuniões do Ifes campus Nova Venécia, com

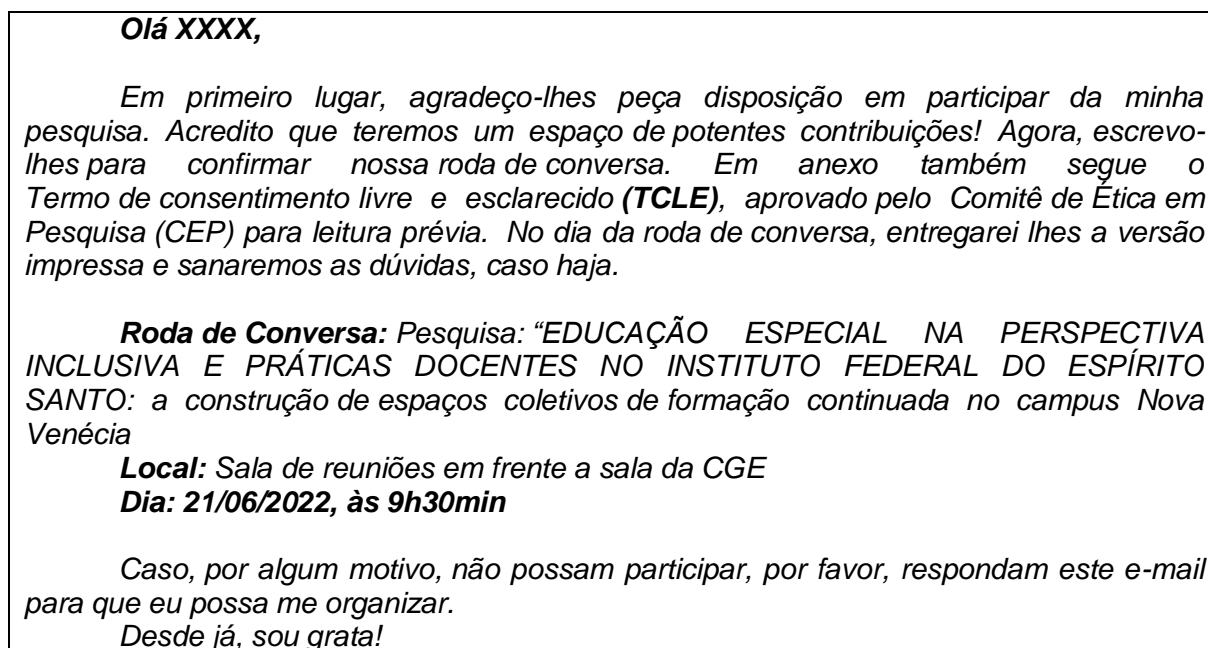
seis participantes, sendo identificados por nomes de flores: LavandaR1, KalanchoêR1, JasmimR1, LírioR1, Flor-de-LisR1 e Flor-de-MaioR1.¹³

- **Roda de conversa 2:** realizada com o segundo grupo no dia 29 de junho de 2022, das 13h às 15h, na sala de reuniões do Ifes campus Nova Venécia, com seis participantes sendo identificados por nome de flores: GirassolR2, BegôniaR2, Rosa do desertoR2, AzaleiaR2, OrquídeaR2 e Copo-de-leiteR2.

Esclareço que R1 refere-se ao partícipe da roda de conversa 01 e o R2 refere-se ao partícipe da roda de conversa 02 e que a escolha por nomeá-los com nome de flores é uma inspiração em Rubem Alves e no seu Jardim sonhado.

Após essa organização, enviei novo e-mail aos docentes, desta vez individual, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Apêndice B.

Figura 02: Convite individual com orientações sobre a roda de conversa



Fonte: Elaboração da autora (2022).

Quanto à estruturação das rodas de conversas, utilizou-se um notebook para capturar a imagem através do programa OBS (Open broadcaster Software) Studio (programa gratuito de streaming e gravações de telas, de código aberto pelo OBS

¹³ O Projeto de Intervenção foi submetido ao Comitê de Ética do Ifes, obtendo aprovação em 18 de abril de 2022 (Parecer nº 5.355.822). Destaco que garantir o sigilo e preservar a identidade dos participantes das rodas de conversas encontram-se assegurados no TCLE, por isso, utilizei pseudônimos para identificá-los. Esclareço ainda que desvios da norma culta da Língua Portuguesa foram corrigidos nas transcrições das falas dos partícipes, sem contudo alterar o conteúdo ou sentido das falas.

Project) e um microfone externo para melhor capturar as falas dos participantes, além de outro notebook para exposição das lâminas com a apresentação do roteiro de perguntas para as rodas de conversas (APÊNDICE C).

As rodas aconteceram na sala de reuniões do Ifes campus Nova Venécia, que havia sido reservada com antecedência. Para cada roda de conversa foi ofertado um café com quitutes para criar um clima aconchegante e de leveza para os participantes. O roteiro e a metodologia de trabalho foram os mesmos nos dois grupos, embora cada grupo tenha dados seus contornos singulares para a conversa. Quanto ao tempo de duração, foi previamente informado no e-mail convite, que seria aproximadamente 2 horas de duração para que o processo não fosse exaustivo para os participantes. Desta forma, as rodas de conversas seguiram a organização abaixo:

1. Boas-vindas e agradecimentos;
2. Apresentação da Pesquisadora e do programa de Mestrado;
3. Apresentação do TCLE (já enviado por e-mail), com respectiva assinatura;
4. Apresentação da pesquisa:
 - i. Justificativa
 - ii. Título da pesquisa;
 - iii. Objetivo geral;
5. Esclarecimentos aos participantes sobre condução da roda de conversa;
6. Início das discussões a partir do roteiro pré-estabelecido.

O roteiro foi organizado a partir de 9 perguntas principais, a fim de nortear as discussões. Contudo, embora tivesse um roteiro prévio, os participantes ficaram livres para expor sua opinião, percepção sobre as temáticas como e quando lhes fosse conveniente.

Assim, após horas fecundas de discussão, pude perceber que as rodas de conversas se configuraram como espaços vigorosos de diálogo e reflexão sobre o problema investigado no contexto das nossas práticas cotidianas, ao possibilitar que os professores expressassem medos, frustrações, sonhos, possibilidades de ação, casos de omissão e partilhas de experiências riquíssimas.

Assim, as possibilidades oriundas das rodas de conversas reafirmaram em mim a defesa por processos coletivos de formação. Processos estes que desvelam as realidades, que comprometem seus partícipes com a construção de caminhos para aprendizagem de todos os alunos, isto pois, como destaca Freire (1983, p. 21),

“[...] Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis - ação e reflexão sobre a realidade - inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade” e para conhecer a realidade de forma crítica, não de forma ingênua, para mudar realidades excludentes, precisamos ter assegurados, tantas outras rodas de conversas, enfim, espaços coletivos e reflexivos para a formação continuada em nosso campus.

2.5 O PERCURSO PARA A ANÁLISE DOS DADOS DO CAMPO

Após o processo de coleta de dados, iniciei a análise dos dados obtidos. Não quero dizer com isso que foram processos lineares, estanques, mas ao contrário, foram dialógicos, isto pois, as análises ocorreram *pari passu* às coletas, em vários momentos da investigação, como nas tomadas de decisões, nos confrontos entre o arcabouço teórico e os achados da prática. No entanto, sua maior sistematização, organização e formalização aconteceu ao término do processo de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 2020).

Para tanto, ressalta-se que é importante que o pesquisador inexperiente possa estabelecer algumas estratégias para não acabar a coleta com tantas informações e, por vezes, desconstruídas, que corra o risco de invalidar a pesquisa. Assim, Ludke e André (2020, p. 54), apoiando-se em Bogdan e Biklen (1982), sugerem alguns procedimentos de análise, destacando:

1. a delimitação progressiva do foco de estudo;
2. a formulação de questões analíticas;
3. o aprofundamento da revisão de literatura;
4. a testagem de ideias juntos aos sujeitos; e
5. o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

Ainda quanto às análises, Lüdke e André (2020) explicam a importância de se estabelecer um conjunto de categorias descritivas, tendo, de início, o referencial teórico como base, o que exigiu reiteradas leituras do material coletado.

Essas leituras sucessivas devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem, contudo, perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes. Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a leitura não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente "silenciados" (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 57).

As autoras sugerem, ainda, que o pesquisador utilize alguma forma de codificação, classificação para este processo, sendo seu formato, a critério do pesquisador, como anotações à margem dos relatos ou fichários e a construção de categorias e subcategorias de acordo com as informações oriundas do campo.

Seguindo tais perspectivas, a análise de dados baseou-se nos passos da Análise de Conteúdo (AC) de Laurence Bardin, por análise categorial. Bardin (2021, p. 30) destaca a importância da análise de conteúdos quando se pretende “[...] compreender para além dos seus significados imediatos [...]”. Buscando-se assim, revelar saberes, percepção, opiniões que estão por trás da superficialidade do texto analisado as falas ditas e não ditas. Desta forma, a AC é compreendida como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2021, p. 40, grifos do autor).

A escolha por essa técnica baseia-se também na necessidade de organização e sistematização do grande volume de dados obtidos nas rodas de conversas, sendo necessário, então, transformar os dados brutos em categorias e frequências que facilitam a compreensão do tema proposto na discussão, o que exigiu trabalhar com pressupostos quali-quantitativos. Para tanto, baseando-me mais uma vez em Bardin (2021), trabalhei com a seguinte ordem:

1. Pré-análise: Leitura flutuante e escolha dos documentos;
2. Exploração do material: Codificação, categorização e enumeração dos dados;
3. Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Dessa forma, para a organização dos dados, iniciei com a pré-análise, que é a fase de organização propriamente dita e diz respeito à análise intuitiva, fruto dos contatos iniciais com os materiais (BARDIN, 2021). O autor ainda esclarece que essa fase geralmente possui três passos: “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos *objectivos* e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2021, p. 121, grifos do autor).

Os documentos, *corpus* de minha pesquisa, nos quais baseou-se minha

análise, foram as transcrições das falas docentes participantes das duas rodas de conversas. Para tanto, foram necessárias exaustivas e repetidas leituras do material transcrito a fim de apreender seus diversos sentidos (BARDIN, 2021). O passo seguinte, embora não linear, foi a codificação, que

Corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...] (BARDIN, 2021, p. 129).

Assim, utilizando uma tabela na ferramenta Excel, iniciei o processo de categorização, definindo: as categorias, as unidades de registro (subcategorias) e as unidades de contexto. À medida que fazia esta organização, também foi possível iniciar as inferências. Quanto às categorias construídas, tenho:

Quadro 01 – Categorias referentes à coleta de dados das rodas de conversas

Categorias
1.Sala de aula ideal para exercerem a docência
2.Presença dos estudantes surdos ou com deficiência auditiva em sala de aula
3.Importância do tradutor e intérprete de Libras e Português para garantir as condições de aprendizagem do aluno surdo
4.Fatores que garantem as condições de ensino e de aprendizagem aos alunos surdos ou com deficiência auditiva
5.Planejamento diferenciado para dar aulas nas turmas em que há alunos com deficiência auditiva ou surdez
6.Formação inicial (Graduação) é suficiente para o trabalho com os alunos com deficiência numa perspectiva inclusiva
7.Espaços e tempos assegurados para a formação coletiva docente
8.Formação coletiva docente é ação necessária para contrapor-se aos desafios do trabalho com alunos com deficiência
9.Possibilidades e sugestões de formação coletiva

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Quanto às unidades de registro ou unidade de significação (subcategoria), destaco que é a unidade base que representa a categoria a ser interpretada (BARDIN, 2021). Neste sentido, *o tema* foi minha unidade de significação, entendida como o que “[...] se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2021, p. 131).

Reforço que a escolha do *tema* se justifica por ser considerado a mais útil unidade de registro quando se pretendem estudos sobre representações sociais, opiniões, expectativas, atitudes, crenças (PUGLISI; FRANCO, 2018), o que coaduna com os objetivos presentes no projeto de intervenção.

Quanto à unidade de contexto, é ela que embasa, dando significado e contextualizando a unidade de registro. Na minha pesquisa, são as unidades de contexto que contemplam as falas dos professores e professoras que participaram das rodas de conversas, explicitando seus diversos *saberesfazeresseseres*.

Por fim temos o momento das inferências e das interpretações, nos quais discuti, problematizei e refleti à luz das teorias que norteiam essa pesquisa os achados do campo. Saliento que

Produzir inferências é, pois, *la raison d'être* da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca das diferentes abordagens teóricas (PUGLISI; FRANCO, 2018, p. 32, grifo dos autores).

Enfim, a partir dos caminhos metodológicos apresentados, identifiquei os elementos para pensar e repensar minhas proposições teóricas e também ter as informações necessárias para consubstanciar a proposta interventiva, em colaboração com os sujeitos aos quais ela se direciona, os docentes, contribuindo efetivamente para práticas pedagógicas mais inclusivas no curso de Engenharia Civil e, também, para todo o campus Nova Venécia, a fim de que se consolide como uma instituição inclusiva de fato.

CAPÍTULO 03

EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: CAMINHOS ENTRECruzADOS

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(FREIRE, 2005, p.155)

Neste capítulo, descrevo algumas das relevantes conquistas da educação especial com destaque para o percurso legal que sedimentou o paradigma inclusivo. Apresento, também, os pressupostos legais que reafirmam a importância da formação docente, entrecruzando-a à inclusão e aponto, ainda, alguns desafios que identifiquei para a consolidação de instituições de ensino inclusiva. Esclareço que o percurso temporal analisado nessa pesquisa interventiva tem como ponto de partida, no Brasil, a promulgação da Constituição Federal, passando pela década de 1990, marcada fortemente pelo início das discussões referentes à inclusão, até os dias atuais. Ademais, embora faça referências a outros tempos e contextos para situar historicamente a perspectiva inclusiva, o foco de análise diz respeito ao referido período e ao Brasil.

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA CONQUISTAS E DESAFIOS

Garantir condições de acesso, permanência, aprendizagem conclusão com aproveitamento para todos os alunos é um dos principais, se não o maior, desafio da educação que se pretenda inclusiva. Esse é um caminho longo, de lutas, conquistas, retrocessos, mas sem dúvida, um caminho a ser percorrido e consolidado em todos os espaços sociais, dentre eles, as instituições de ensino. Sobre este caminho, Sassaki (2010, p.16, grifo do autor), esclarece que:

A sociedade, em todas as suas culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a **exclusão social** de pessoas que - por causa das condições atípicas - não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o **atendimento segregado** dentro de instituições,

passou para a prática da **integração social** e recentemente adotou a filosofia da **inclusão social** para modificar os sistemas sociais gerais.

O modelo de exclusão, quanto à análise da cultura ocidental, no qual os indivíduos estavam fora da sociedade, cerceados de qualquer direito social, vigorou por vários séculos. Assim, Sasaki (2010) esclarece que, por serem considerados sem qualquer valor, inválidos para a sociedade, restava-lhes a internação em instituições de caridade, onde recebiam o básico para a subsistência, como alimentação e assistência médica. No documentário *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil* (2010), Manuel de Aguiar¹⁴ resume assertivamente esta visão, ao apontar que as pessoas com deficiência por muito tempo foram merecedoras da caridade, mas não de cidadania.

As referidas instituições começaram a se especializar e a oferecer também serviços educacionais, de reabilitação e direcionados ao trabalho. “A ideia era de promover, dentro das instituições, todos os serviços possíveis já que a sociedade não aceitava receber pessoas com deficiência nos serviços existentes na comunidade” (SASSAKI, 2010, p. 30). Corroborando com a discussão, no documentário mencionado, Rosangela Berman Bieler), presidente do Instituto Interamericano sobre deficiência e desenvolvimento inclusivo, destaca que as instituições demonstravam o processo de desenvolvimento das sociedades da época, quando, de alguma forma, tiravam do âmbito da sociedade tudo que era difícil para a sociedade lidar, havendo assim transferência de responsabilidade para as instituições (LANNA JÚNIOR, 2010).

Com isso, houve uma expansão considerável dessas instituições a partir da década de 1960, contudo, no final dessa mesma década, inicia-se movimento pela integração social, em contraposição à exclusão, paradigma que se manteve dominante até 1990.

Importante esclarecer que a integração teve como princípios a normalização¹⁵

¹⁴ A pesquisa que originou o livro *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil* (2010), sob a organização Mário Cléber Martins Lanna Júnior, também pode ser acessado na versão filme, onde a história é contada através de vários depoimentos. O senhor Manuel de Barros é um destes depoentes e à época do documentário era coordenador do programa de acessibilidade e inclusão do Companhia Hidroelétrica do São Francisco. Para acessar o documentário ir: <https://inclusaoja.com.br/2011/08/14/documentario-historia-do-movimento-politico-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/>

¹⁵ Segundo Mendes (1994 *apud* SASSAKI, 2010, p. 31), “O princípio da normalização tinha como pressuposto básico de que toda pessoa portadora de deficiência [...] tinha o direito de experimentar um estilo padrão de vida que seria comum ou normal à sua própria cultura.”

e *Mainstreaming*¹⁶, que propunham que os alunos com deficiências fossem educados em um ambiente mais normalizador, junto ao demais alunos¹⁷. Mantoan (2015, p. 27), quanto à integração dentro da perspectiva escolar, explica que:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar - da classe regular ao ensino especial - em todos os tipos de atendimento escolar especial [...]. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

A integração na sociedade não era aberta a todas as pessoas com deficiência, mas, sim, para aquelas que conseguiam integrar-se à sociedade por suas próprias competências, ou seja, tendo alcançado o desenvolvido compatível ao requerido pela sociedade para romper, elas mesmas, quaisquer barreiras, sem que a sociedade mudasse. Neste sentido, Sassaki (2010, p. 33) ajuda a elucidar que “[...] a integração tinha e tem o mérito de inserir as pessoas com deficiência na sociedade, sim, mas desde que ela esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nelas existentes”

Isso posto, tanto a integração quanto a inclusão tinham o objetivo de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, contudo, na inclusão, a sociedade compreende que suas estruturas precisam ser alteradas para que todos consigam usufruir plenamente de seus direitos fundamentais, e na integração, as pessoas deveriam se encaixar na estrutura existente, denotando a inércia da sociedade.

Contudo, à medida que as pessoas com deficiência viviam a integração, inserindo-se na sociedade, a luta delas tornou-se mais forte, em busca de mais acesso. Desta forma, a partir de 1979, inicia-se um movimento mundial pelo direito das pessoas com deficiência, com incidência no Brasil. Ivana de Siqueira, em seu depoimento para o documentário/livro *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil* (2010, p. 12) afirma que

¹⁶ Sassaki (2010, p. 32), esclarece que “[...] o princípio do *Mainstreaming*, [...] significa levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade.”

¹⁷ O professor Sadao Omote (1999) no artigo “Normalização, integração, inclusão...”, traz reflexões e críticas relevantes para compreendermos melhor as medidas integralistas, dentre elas, aponta que na década de 80, educadores norte-americanos relatam descontentamentos em relação a resultados obtidos a partir da implementação de ações como o *mainstreaming*, que, demonstraram que na prática, mesmo estando alunos deficiente em não deficientes na mesma sala de aula, para serem escolarizados juntos, aqueles continuavam segregados. Para artigo completo, acessar: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>.

Embora durante todo o século XX surgissem iniciativas voltadas para as pessoas com deficiência, foi a partir do final da década de 1970 que o movimento das pessoas com deficiência surgiu, tendo em vista que, pela primeira vez, elas mesmas protagonizaram suas lutas e buscaram ser agentes da própria história.

Dessa forma, com o protagonismo das pessoas com deficiência, começa-se a discutir na sociedade que a integração não era suficiente para garantia do acesso pleno aos direitos, visto que não eliminava as barreiras e as práticas sociais discriminatórias (SASSAKI, 2010).

Nesse sentido, Sasaki (2002, p. 10) relata que:

[...] Estes movimentos foram responsáveis pelo despertar da consciência da sociedade em geral a respeito dos direitos das pessoas com deficiência à educação, ao trabalho etc. Esses movimentos foram os pioneiros em apontar as formas injustas pelas quais as pessoas com deficiência eram tratadas na hora em que procuravam ter acesso aos bens e serviços garantidos por esses direitos. E eles foram também pioneiros em alertar para a necessidade de mudanças radicais na sociedade, quando em 1981 publicaram a Declaração de Princípios da Disabled Peoples' International (DPI) e implementaram o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

Para Sasaki (2002), a Declaração de Princípios da Disabled Peoples' International (DPI), que no Brasil é conhecida como a Organização Mundial de Pessoas Portadoras de Deficiência, plantou a semente da inclusão, iniciando uma luta mais ampla, na qual a sociedade precisava reconhecê-los como cidadãos, mesmo que cidadãos com direitos cerceados, tendo em vista as barreiras que a sociedade impunha. O autor salienta também a definição do conceito de equiparação de oportunidades como marco da Declaração de Princípios, de 1981, como sendo,

O processo mediante o qual os sistemas gerais da sociedade, tais como o meio físico, a habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades de educação [grifo meu] e trabalho, e a vida cultural e social, incluídas as instalações esportivas e de recreação, são feitos acessíveis para todos. Isto inclui a remoção de barreiras que impedem a plena participação das pessoas deficientes em todas estas áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas (SASSAKI, 1997, p. 39 apud SASSAKI, 2002, p. 13).

A referida declaração influenciou as discussões e o arcabouço legal sobre o tema, inaugurando uma nova etapa, não sendo mais admissível a invisibilidade das

peças com deficiência, a negação de seus direitos fundamentais, sendo necessária a modificação da sociedade para este fim.

Nesse ínterim, o direito à igualdade de todas as pessoas, sem distinção de qualquer natureza, foi consagrado pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º e reflete o engajamento e as lutas das pessoas com deficiência que militaram na época da Assembleia Nacional Constituinte (1987) pelo reconhecimento delas integradas à sociedade, sendo por elas reivindicado que não houvesse dispositivos constitucionais voltados para as pessoas com deficiência, mas sim, que elas deveriam integrar os capítulos dirigidos a todos os cidadãos, enquanto cidadãos que eram (LANNA JUNIOR, 2010).

Dessa forma, quanto à educação, a Constituição traz em seu artigo 205 que a educação é um direito indistinto de todas as pessoas, sendo dever do Estado e da família e que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, mas também seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ainda, em seu artigo 206, garantiu a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Como se não bastasse, no artigo 208, incisos III e V respectivamente, destaca que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

Contudo, foi a partir da década de 1990 que tem-se mais fortemente a discussão sobre a inclusão das pessoas com deficiência, sendo relevante a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, que destaca a educação como direito fundamental de todas as pessoas para o centro das discussões mundiais, ao expor que este ainda não é um direito assegurado igualmente, sendo os países signatários convidados a responsabilizarem para empreenderem ações para este fim (UNICEF, 1990).

Ainda em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, foi usado, pela primeira vez, o conceito de inclusão (SASSAKI, 2010). O documento reafirmou o compromisso dos países signatários, dentre eles o Brasil, na construção de uma educação que contemple todas as pessoas e que garanta o acesso das pessoas com necessidades

especiais¹⁸ ao sistema regular de ensino, proclamando e congregando, dentre outras coisas que:

- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação **inclusiva** constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma **sociedade inclusiva** e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. [...]
- adotem o princípio de **educação inclusiva** em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma (UNESCO, 1994, grifos nossos).

Desse modo, a inclusão sinaliza para uma perspectiva inversa à integração, embora ambas tenham como objetivo a inserção das pessoas com deficiência na sociedade. Entretanto, a inclusão, como apresenta Sassaki (2010, p. 39), é compreendida “[...]” como processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”, ou

¹⁸ O termo “necessidades especiais”, embora inadequado atualmente, é utilizado na Declaração de Salamanca, por isso, o reproduzo. Lanna Júnior (2010, p. 15) no livro *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*, aponta que as pessoas com deficiência, ao se organizarem em seus movimentos, buscaram denominações que pudessem romper imagens depreciativas e negativas, dessa forma, “O primeiro passo nessa direção foi a expressão “pessoas deficientes”, que o movimento usou quando da sua organização no final da década de 1970 e início da década de 1980, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). A inclusão do substantivo “pessoa” era uma forma de evitar a coisificação, se contrapondo à inferiorização e desvalorização associada aos termos pejorativos usados até então. Posteriormente, foi incorporada a expressão “pessoas portadoras de deficiência”, com o objetivo de identificar a deficiência como um detalhe da pessoa. A expressão foi adotada na Constituição Federal de 1988 e nas estaduais, bem como em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações passaram a incluí-la em seus documentos oficiais. Eufemismos foram adotados, tais como “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades especiais”. A crítica do movimento a esses eufemismos se deve ao fato de o adjetivo “especial” criar uma categoria que não combina com a luta por inclusão e por equiparação de direitos. Para o movimento, com a luta política não se busca ser “especial”, mas, sim, ser cidadão. “Pessoa com deficiência” passou a ser a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social. Em oposição à expressão “pessoa portadora”, “pessoa com deficiência” demonstra que a deficiência faz parte do corpo e, principalmente, humaniza a denominação. Ser “pessoa com deficiência” é, antes de tudo, ser pessoa humana. É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência. A expressão foi consagrada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006. A evolução dos termos reflete a evolução da sociedade, mas, em especial, a luta das pessoas com deficiência, reconhecida nos documentos oficiais por seu direito à diferença, à igualdade e a inclusão.

seja, não mais uma sociedade inerte, indiferente às necessidades individuais, mas, ao contrário, uma sociedade que se move, que se modifica para possibilitar que todos os cidadãos possam, efetivamente, fazer parte dela, tendo acesso ao lazer, podendo estudar, trabalhar, enfim, viver plenamente na sociedade.

A mudança para o paradigma da inclusão a partir da Declaração de Salamanca também foi ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), ao estabelecer, em seu artigo 58, que a Educação Especial deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Ademais, no artigo 59, incisos I e II, a LDB salienta a garantia dos currículos adaptados às necessidades desses alunos e a formação/capacitação docente também para os professores que trabalham nas salas regulares. Importante salientar que a LDB ocupou-se ainda, mais detidamente, dos profissionais da educação e de sua formação continuada, apreendendo-se, com o texto, o reconhecimento legal da formação como um direito e dever, com vistas à garantia de um ensino que atenda a todos os alunos. Vejamos:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

A Resolução CNE/CEB nº 02/01, que instituiu as diretrizes nacionais para a educação dos alunos que apresentam necessidades educacionais específicas na educação básica e em todas as suas etapas e modalidades (BRASIL, 2001a, art. 1º), estabelece que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e oferecer-lhes as condições para a aprendizagem, o que passa também pela capacitação dos professores (BRASIL, 2001a, art. 8ª, I). Kassar, Arruda e Benatti (2009, p. 23) afirmam que tanto a LDB quanto a referida resolução visam

[...] concretizar a política de inclusão, adotada pelo Governo Federal, que elege a escola como o “lugar de criança/adolescente”. Sendo, neste sentido, as escolas chamadas a “adequar-se para atender satisfatoriamente a todas as crianças.

Ainda na seara da formalização legal do direito das pessoas com deficiências, a fim de garantir sua inclusão na sociedade, destaca-se a publicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais

(Libras), reconhecendo-a como meio legal de comunicação das comunidades surdas brasileiras (BRASIL, 2002). Sua regulamentação foi através do Decreto nº 5.626/2005, de 22 de dezembro de 2005, que trouxe também, em seu art. 2º, parágrafo único, as definições de pessoa surda e de deficiência auditiva:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Ainda, em seu capítulo IV, fala sobre os direitos a serem assegurados para garantia do acesso à educação, no qual destaco, dada a importância para o presente projeto, o caput do artigo 14, que reforça o direito à acessibilidade em todos os níveis de ensino:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

O referido decreto, nos seus parágrafos, incisos e alíneas, discorre sobre como materializar tais garantias, das quais evidenciou a formação de professores para o uso e ensino de Libras (§ 1º, inciso I, alínea a), chamando mais uma vez a atenção para a presença do professor e de sua necessária formação para a garantia de espaços inclusivos. Neste ínterim, o artigo 23, § 1º, reforça que as instituições de ensino, além de assegurarem o intérprete e tradutor de Libras e Português em sala de aula e nos demais espaços educacionais, devem proporcionar aos professores “[...] acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo” (BRASIL, 2005), deduzindo-se, assim, que a inclusão é um processo eminentemente formativo, exigindo a participação de todos os agentes envolvidos no processo educativo.

Contudo, Lima (2015), em seu livro *Educação de Surdos: Desafios para a prática e formação de professores*, destaca algumas ambiguidades presentes no texto da lei, como ao conceituar a surdez e deficiência auditiva como “perda”,

deixando implícita a não compreensão da diferença como marca de identidades plurais. A autora chama a atenção ainda quanto ao bilinguismo, por ser pensado apenas para as pessoas surdas ou não para todos os alunos, não sendo proposta a Libras enquanto língua a ser aprendida para alunos ouvintes, entretanto, reconhece o profícuo avanço do decreto. Neste sentido, Vieira-Machado (2010 apud LIMA, 2015, p. 66, grifos do autor), acrescenta que:

Tanto a Lei n.º 10.436, quanto este decreto são, no momento, os únicos documentos oficiais que abordam especificamente questões referentes aos sujeitos surdos e a Língua Brasileira de Sinais. Por isso, representam, *expressões máximas da garantia do uso da LIBRAS, fruto do movimento surdo nacional de resistência, e o seu reconhecimento como meio legal de expressão dos surdos brasileiros.*

Outro importante balizador para a educação especial numa perspectiva inclusiva é a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007, promulgada no Brasil pelo decreto nº 6.649 de 25 de agosto de 2009, que ao tratar da educação, assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Mantoan (2015) esclarece que a referida convenção ratificou a convenção de Guatemala (1999), ao ampliar o conceito de discriminação, reconhecendo que os direitos das pessoas só se efetivam em sistemas educacionais inclusivos, sem qualquer diferenciação devido à deficiência.

Nesse ínterim, a convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), em seu art. 1º, apresenta a compreensão de deficiência ao ressaltar que

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Dessa forma, com esta essa conceituação, a convenção amplia o olhar sobre a deficiência, ao trazer que há um impedimento na pessoa que a caracteriza na diversidade humana, contudo, aponta que é a interação desta característica com as barreiras sociais que provoca os impedimentos das pessoas com deficiência, mostrando que a sociedade, suas instituições, estão aptas para receberem apenas alguns grupos, reafirmando, assim, a urgência de processos inclusivos.

A convenção estabelece, ainda, em seu art. 21, ponto 2, alínea “a”, que os “Estados Partes” deverão assegurar que:

[...] as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência (BRASIL, 2009).

Conforme sinaliza novamente Mantoan (2015, p. 43), “[...] essa convenção passa a orientar uma nova agenda na educação nacional e internacional que fundamenta a formulação de políticas públicas na perspectiva inclusiva.” Assim, o paradigma da inclusão começa a materializar-se na sociedade de forma geral, e, especificamente, nos sistemas de ensino, com a defesa contundente de que todas as pessoas tenham direito ao acesso, à permanência, participação, à igualdade de oportunidade, mas, também, ao respeito à diferença, sendo-lhes assegurado o direito inalienável à aprendizagem.

Nesse sentido, no campo normativo, destaca-se ainda, em 2008, a publicação da Política Nacional de Educação Inclusiva, marco em nosso país, por estabelecer a educação inclusiva como direito humano e a Educação Especial enquanto modalidade transversal em todos os níveis, etapas e modalidades do ensino, estabelecendo que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a).

Ainda, em suas diretrizes, estabelece que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a).

É importante destacar a ideia de equidade presente no texto e o faço reportando-me a Santos (2003), ao me fazer refletir que algumas vezes o tratamento

igual pode ser injusto, quando analisamos que as pessoas podem não ter o mesmo ponto de partida, assim como podem encontrar-se em condições diferentes para o acesso ao mesmo direito que outrem. Dessa forma, diferenciar o tratamento dado às pessoas a partir de suas necessidades específicas pode ser uma forma de garantir o acesso delas aos direitos, como o direito à educação, por exemplo, ou seja, o que se busca é uma igualdade que reconheça as diferenças e as necessidades que emanam dela, portanto, equidade.

Outrossim, destaca-se, ainda, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que reafirmou o novo paradigma educacional e evidenciou a atenção também à ação docente no processo de inclusão, sendo responsabilidade dos sistemas de ensino criarem condições para o trabalho inclusivo dos docentes. O art. 29, em seu § 2, esclarece que

[...] Os sistemas e as escolas devem criar condições para **que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes**, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Ainda, em 2014, a lei nº 13.005/2014 aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que define em seu artigo 8º, §1º, inciso III, que os entes federados deverão, em seus respectivos planos de educação, ter estratégias que “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2014).

Outrossim, em sua meta 4 o PNE reforçou, mais uma vez, a matrícula do aluno público-alvo da Educação Especial nas redes regulares de ensino, com garantia de um sistema educacional inclusivo, que promovesse a permanência e o desenvolvimento dos alunos. Ainda na Meta 4, ressalta a importância e a necessidade da formação continuada de professores, e, além desta, o documento é robusto ao tratar, na estratégia 15.5¹⁹, da formação inicial e continuada dos docentes

¹⁹ A estratégia 15.5 do PNE prevê: 15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; (BRASIL, 2014).

como forma de assegurar as melhorias tão desejadas para a educação nacional e um currículo que, de fato, garantam um bom ensino que potencialize aprendizagens para todos.

Quanto ao ensino superior, o PNE na meta 12 apresenta a necessidade de elevação das taxas de matrículas nos cursos superiores e aponta na estratégia 12.5 a demanda por ampliar as políticas de inclusão,

[...] de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de **estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Enquanto na estratégia 12.10 estabelece a necessidade de “assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação” (BRASIL, 2014), reforçando que o direito à educação inclusiva também se estende para aqueles estudantes que estão nos cursos de graduação.

Em 2015, tem-se a publicação de outro importante e amplo mecanismo legal, a lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em seu artigo 1ª, aponta que se destina “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua **inclusão social e cidadania**” (BRASIL, 2015, grifo nosso). Desta forma, a lei trata de uma gama de direitos, como: saúde, trabalho, moradia, transporte e mobilidade e educação. Quanto à educação, em seu art. 27 reforça que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

A mesma lei, em seu art. 28, assinala um rol de incumbências para Estado, como sistemas escolares inclusivos, o aprimoramento das instituições para garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, projeto pedagógico que institucionalize o AEE, educação bilíngue, Libras como primeira

língua, práticas pedagógicas inclusivas, acesso à educação superior e profissional e tantas outras ações necessárias ao pleno acesso dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2015).

Nota-se que a lei amplia as discussões para além do acesso, ao propor estratégias para que o aluno permaneça e aprenda, evidenciando que a inclusão também requer um aporte ao sistema de ensino e ao docente.

Ainda, quanto à formação continuada docente, com vista à construção de ambientes educacionais inclusivos, é importante destacar sua presença prescritiva também no decreto nº 9.752 de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica,²⁰ que em seu art. 2º, inciso VII e X, esclarece que:

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

[...]

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

[...]

X- o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada; (BRASIL, 2016a)

Aponta ainda em seu art. 3º, VI, como objetivo da política:

VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (BRASIL, 2016a).

Nesse esteio formativo, ressalto, também, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores

²⁰ Cabe esclarecer que embora a projeto de intervenção tenha como partícipes os professores do curso de Bacharelado em Engenharia Civil, portanto, com foco na educação superior, avaliei como pertinente apresentar também a legislação referente à educação básica ao descrever as conquistas legais da educação inclusiva e da formação de professores. Outrossim, sendo o Ifes uma instituição que oferece cursos de nível médio e superior, os professores também atuam nos cursos da educação básica, sendo, portanto, marcados em seus processos formativos por essas experiências e por essas legislações.

para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O art. 6º, incisos I, VI, VII e VIII, salientam como princípios da política de formação de professores para a Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

[...]

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; (BRASIL, 2019b).

Guardadas as devidas reservas quanto à referida resolução, em especial, por não ser fruto de uma construção coletiva e democrática e por desconsiderar conquistas históricas, corporificadas na resolução CNE/CP nº 2/2015 (FELIPE; ANPED, 2020)²¹, é necessária sua consideração para efeitos das discussões pretendidas sobre a implementação da formação continuada, numa perspectiva inclusiva, que não pode ignorar a formação inicial docente. Ao contrário, é preciso ressaltar o entrelaçamento entre formação inicial e continuada.

Assim, nessa perspectiva de interligação entre as respectivas formações, Barros (2018), em seu projeto de intervenção de mestrado intitulado *Desafios na formação docente para a inclusão de surdos no IF Sertão-PE Campus Salgueiro*, me fez refletir sobre a necessidade de, desde a formação inicial de professores, nos cursos de Licenciatura, ter assegurado espaços para “[...] conhecer, debater e dialogar acerca da diversidade [...]” (BARROS, 2018, p. 53), dando embasamento à formação dos futuros professores para os desafios que encontrarão nas salas de aulas, ou seja, seus estudantes concretos e suas singularidades. Neste sentido, Miranda (2011, p. 126 apud BARROS, 2018, p. 54) afirma que:

²¹Para acesso ao texto completo, ver <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>.

Considerada a complexidade do problema inerente à Educação Especial na Educação Básica, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário, essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da Educação Inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje.

Nesse percurso, após tantas conquistas dos muitos sujeitos públicos da educação especial, de suas famílias e de educadores comprometidos com uma educação para todos, associadas ao arcabouço legal ora apresentado, tornou-se possível vivermos atualmente um momento singular de nossa história, quando é expressivo o aumento de alunos com deficiência matriculados nas redes regulares de ensino.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica do ano de 2020, elaborado pela organização civil Todos pela Educação²², aponta no item “Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns – Brasil – 2009-2019”, que as matrículas saltaram de 60,5% em 2009 para 87,2% em 2019, em contrapartida, evidencia o declínio das matrículas em classes especiais e escolas especializadas, que em 2009 representavam 252.687 matrículas e em 2019 eram 160.162.

Quanto à educação superior, ao analisar os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2019, nota-se que o número de matrículas também cresceu consideravelmente, graças às reservas de vagas/ações afirmativas. No entanto, quando comparados em relação ao total de matrículas, diz respeito ainda a apenas 0,56% das matrículas totais, vejamos:

Tabela 2- Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2019		
Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.860	0,31%
2011	22.455	0,33%

²² Para acessar todas as informações do anuário ver: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/educacao-especial-inclusiva.html>.

2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%

Fonte: MEC/Inep: Censo da Educação Superior (2019).

Quanto ao total de matrículas na graduação, conforme o tipo de deficiência declarado, é importante salientar, para efeito desta pesquisa, que a deficiência auditiva se encontra em 3º lugar, com 6.569 alunos matriculados e a surdez em 6º lugar, com um total de 2.556 alunos, conforme o MEC/Inep, no Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019a).

Tais dados, por mais que demonstrem uma considerável evolução, ainda contrastam com as necessidades reais da população com deficiência, conforme estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e que faz parte da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), realizada em 2019, mas divulgada em 2022, na qual foi realizada uma descrição ampla para compreendermos quem são e como estão as pessoas com deficiência em nosso país. Os dados demonstram, dentre outras coisas, a considerável diferença entre as pessoas com deficiência e sem deficiência, quanto à educação e ao mercado de trabalho, o que reforça a necessidade de fortalecer as políticas de inclusão e, no caso da discussão neste projeto de intervenção, garantir para essas pessoas as condições de acesso à ensino superior, mas não apenas, também a permanência, participação, aprendizagem e a conclusão com aproveitamento.

Desta feita, o estudo demonstrou que 17,3 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade, o que representa 8,4% dessa população, tinha alguma das deficiências investigadas na pesquisa.

Quanto as deficiências investigadas, o estudo aponta que na população do país com 2 anos ou mais de idade, 3,4% (ou 6,978 milhões) tinham deficiência visual; 1,1% (ou 2,3 milhões) tinham deficiência auditiva e 1,2% (ou 2,5 milhões) tinham deficiência mental. Entre as pessoas de 5 a 40 anos de idade que tinham deficiência auditiva, 22,4% conheciam a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Cerca

de 3,8% (7,8 milhões) das pessoas de 2 anos ou mais tinham deficiência física nos membros inferiores e 2,7% (5,5 milhões), nos membros superiores (IBGE, 2019).

Quanto à instrução das pessoas com deficiência temos

67,6% da população com deficiência não tinha instrução ou possuía apenas o fundamental incompleto, esse percentual era de 30,9% para as pessoas sem nenhuma das deficiências investigadas, representando uma diferença de 36,7 pontos percentuais. Esse resultado pode ser em parte explicado pela maior concentração de população sem instrução nas idades mais avançadas, em que também há maior incidência do fenômeno deficiência. No outro extremo da escolarização, o percentual da população de **18 anos ou mais com deficiência com nível superior completo foi de 5,0%, enquanto para as pessoas sem deficiência, 17,0%. Tanto dificuldades específicas para o acesso ao ensino superior, quanto de conclusão do ensino médio devem contribuir para essa diferença.** Em 2019, apenas 16,6% da população com deficiência tinha o ensino médio completo (ou superior incompleto), contra 37,2% das pessoas sem deficiência (IBGE, 2019, p.32, grifos nossos).

Quanto ao mercado de trabalho, “apenas 28,3% das pessoas com deficiência em idade de trabalhar (14 anos ou mais de idade) estavam na força de trabalho, ante 66,3% daquelas sem deficiência” (IBGE, 2019, p. 34), onde podemos depreender que os desafios para o acesso à educação escolarizada e a garantia das condições de aprendizagem, permanência e conclusão, associados a outros direitos sociais, precisam ser reforçadas e ampliadas para que a população com deficiência possa usufruir plenamente dos seus direitos.

Por fim, destaco a promulgação da lei nº 14.191 de 03 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A lei acrescenta entre as finalidades da LDB o “[...] respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (BRASIL, 2021b) e apresenta ainda a educação Bilíngue²³ como uma modalidade de ensino independente, visto que até então atrelava-se à Educação Especial.

A referida lei configura-se como valioso reconhecimento linguístico e cultural

²³ A Lei nº 14.191 de 03 de agosto de 2021, em seu art. 2º, acrescenta o art. 60-A, a LDB, esclarecendo que: “Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021b).

das pessoas surdas. No artigo *Educação bilíngue para surdos inclusão e não segregação!!!*²⁴, a professora e pesquisadora Emmanuelle Felix dos Santos, ao fazer referência à lei, diz que

[...] significa mais uma valorosa conquista para assegurar a implantação de escolas e classes bilíngues. Destarte, a Lei nº 14.191/21 é uma vitória das 'mãos' que falam, que lutam, que sentem o que é estar numa sala de aula sem aprender, ter informações necessárias ou ter aulas traduzidas, sem metodologias adequadas e professores capacitados (SANTOS, 2021, n.p.).

Posto isso, reconhecendo os avanços, os desafios e reconhecendo que há um número considerável de pessoas com deficiência que estão acessando o seu direito à educação básica e também à educação superior, é preciso efetivar a inclusão nas instituições de ensino, nos currículos, nas práticas, nas abordagens, nas concepções de educação e nas ações docentes. O que também é defendido por JasmimR1, ao reforçar a diversidade enquanto ideal de escola e de sala de aula.

[...] Então, essa palavra ideal, sala de aula e contexto da Educação Especial, me faz lembrar disso, dessa herança histórica que a gente tem da divisão entre quem tem diagnóstico e quem não tem um diagnóstico, sabe? O que não é, na verdade, o que eu penso como sendo, só para ficar claro, como sendo a sala de aula ideal. Essa divisão não é o que eu considero como ideal. Então para mim, dentro desse contexto, a sala de aula ideal envolve a diversidade. Diferentes ritmos, diferentes condições de aprender. (JasmimR1, 2022)

Portanto, é preciso fortalecer as instituições de ensino enquanto lugares que acolhem a todos, oferecendo-lhes condições de aprendizagem e participação sem distinção. Sendo a sala de aula, portanto, espaço desafiador para o desenvolvimento de potencialidades, que é enriquecida com a presença diversa de todos os sujeitos. Neste sentido, pondero, mas uma vez, que a formação coletiva dos professores em uma perspectiva inclusiva é um dos fundamentos para sua concretude.

²⁴ O texto completo de Santos (2021) está disponível em: <http://apur.org.br/educacao-bilingue-para-surdos-e-inclusao-e-nao-segregacao/>.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO CONTINUADA E COLETIVA DOCENTE

É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores.

(NÓVOA, 2019, p.11)

Neste capítulo, discuto a formação continuada e coletiva docente, seus desafios e suas potências enquanto percurso necessário para instituições de ensino que se responsabilizam pela aprendizagem de todos os estudantes, contextualizando-as à realidade do Ifes e do campus Nova Venécia.

4.1. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE *ESPAÇOS TEMPOS* DE FORMAÇÃO CONTINUADA E COLETIVA DOCENTE: NECESSIDADES DE UMA INSTITUIÇÃO INCLUSIVA

A democratização do acesso à educação possibilitou a presença da heterogeneidade nos espaços escolares, pondo em xeque pilares seculares das instituições de ensino, que reproduziram por muitos anos uma sociedade em que direitos eram assegurados para poucos, sendo a escola marcada pela seletividade dos alunos, a fim de manter a estratificação social e numa tentativa, por vezes, bem-sucedida, de invisibilizar alguns sujeitos da história (FOUCAULT, 1979).

Contudo, tal perspectiva homogeneizadora, até idealizada enquanto educação escolar, deturpa e exclui, o que não poderia mais ser aceito na atual conjuntura de nossa democracia, trazendo por si só, à docência e à sua formação, consideráveis desafios. Esteve (1999), na década de noventa do século XX, ao discutir as mudanças sociais e os impactos para a escola e para o professor dentro da perspectiva europeia, mesmo sendo um contexto diferente, reforça o nosso entendimento quanto ao desafio para a docência.

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e

alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogêneas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante essa nova situação (ESTEVE, 1999, p. 96).

Nesse ínterim, Giesta (2005) também discute a complexificação da profissão docente devido aos contextos sociais, econômicos e políticos, afetados pelo desenvolvimento científico, tecnológico e pela urbanização, que trouxeram outras formas de ser, de comunicar, de entender e viver, sugerindo que uma ação necessária ao professor é utilizar os desafios oriundos dessas complexidades para começar a pensar as soluções a partir da análise de sua prática pedagógica.

Assim, esses novos modos e sujeitos mexem com os cotidianos educacionais de forma tal que, para termos instituições de ensino para todos, na qual todos aprendam e se apropriam criticamente do saber, é preciso rever o sistema escolar de forma ampla, desconstruir e reconstruir concepções de identidade, de igualdade, de diferença, da normalização, padronização dos sujeitos e, também, da formação docente. Imbernón (2009a, p. 12), ao discutir a redefinição da docência como profissão, fala da necessária renovação tanto da escola quanto da forma de educar, sendo exigidas do docente novas competências profissionais, “[...] em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente.”

A todas essas novas potências e desafios descritos, soma-se o acesso assegurado na legislação e nas políticas educacionais dos alunos com deficiência. Martins (2009, p. 93) ao relatar a experiência de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que tinham como objetivo investigar os processos inclusivos das pessoas com deficiência em escolas municipais e assessorar a equipe destas escolas, problematiza que a inclusão apresenta várias exigências para o sistema educacional. Dentre elas destaco:

[...] a conscientização da comunidade escolar e da sociedade em geral sobre a nova maneira de entender e educar todos os educandos; o investimento sério na preparação inicial e continuada dos profissionais da educação (docentes, técnicos, administradores e dos funcionários que atuam na escola [...]).

Assim, os *saberesfazeresseseres* da docência, desde aqueles que atuam na educação básica, quanto aqueles que atuam nos cursos superiores, não são mais os mesmos. Planejar uma aula na qual se espera que todos os alunos aprendam da mesma forma e ao mesmo tempo não é mais coerente. Para tanto, os currículos com seus saberes selecionados e disciplinarizados, a ação pedagógica do professor, os parâmetros de aprendizagens dos alunos precisam ser problematizados, talvez reinventados em espaços de formação, compreendendo assim que não é possível falar, propor e assumir a inclusão sem falar em formação de professores, visto que “[...] não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar [...].” (MANTOAN, 2015, p. 64)

Sendo assim, nesse novo projeto, com novas exigências para a docência e para as instituições de ensino, a formação ganha destaque. Mais uma vez apoio-me em Imbernón (2009a, p.15) para reforçar esta defesa:

Neste contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora.

É importante demarcar que quando me refiro à formação, não o faço dentro de uma concepção instrumentalista e utilitarista, baseada numa racionalidade técnica, que perdurou e ainda perdura na história da profissionalização docente (NÓVOA, 1992; 1999) ou a que Imbernón (2009a) chama de funcionalista. Refiro-me à concepção que compreende a formação de forma mais ampla, polissêmica, dentro de uma perspectiva humanista (CUNHA, 2015) e como processos coletivos e colaborativos entre os pares nos seus espaços de trabalho, enquanto produtores de saberes.

Tais perspectivas assumem, ainda, o docente como ser social e cultural, protagonista da ação pedagógica, enquanto crítico-reflexivo de sua prática e, sabido de seu inacabamento, propenso ao diálogo e aprendizagens. Tais pressupostos alicerçam-se, especialmente, em Freire (1983; 1996), Nóvoa (1992; 2009; 2017;

2019), Zeichner (1993), Pimenta (2012); Imbernón (2009a; 2009b; 2010); André (2016).

É a partir dessas considerações que busco refletir também sobre a especificidade da educação especial, na perspectiva inclusiva. Pimentel (2012) nos ajuda a perceber a formação docente enquanto requisito para a inclusão dos estudantes, sob risco de termos o que ela chama de *pseudoinclusão*, visto que os saberes e as práticas de ensino continuarão projetando um estudante modelo e ignorando a diversidade.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo, podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão (PIMENTEL, 2012, p. 139).

Em vista disso, a formação continuada docente torna-se terreno fecundo para as mudanças necessárias na/da educação e para o entendimento/atendimento das complexidades dos sujeitos presentes nas salas de aula. Para tanto, o espaço e o tempo de encontros precisam ser garantidos. Educação se faz com boa vontade, mas não apenas com ela. Formar-se é dever, mas também direito. Um direito de o coletivo docente de poder parar, respirar, pensar, aprender, desaprender e reaprender, em *espaçotempos* de reflexão, de investigação e de pesquisa. Ainda, Pimentel (2012) corrobora com essa discussão, ao dizer que:

É certo que nenhum processo formativo tratará de um compêndio de práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, portanto a ação pedagógica numa escola inclusiva irá requerer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar de modo que seja possível o aprendizado de todos. Isto requer investimento constante em práticas investigativas, problematizando o que acontece no cotidiano da sala de aula e buscando referenciais teóricos e epistemológicos que favoreçam a compreensão da aprendizagem (PIMENTEL, 2012, p.145).

Podemos depreender, assim, que se espera que o professor de uma instituição de ensino inclusiva seja aquele que reflete constantemente sobre seu trabalho, analisando as consequências dele para seus alunos e projetando as mudanças necessárias na sua práxis.

Dessa forma, ao pensar a reflexão *na* e *sobre* a ação docente, o faço reportando-me a Zeichner (1993); Freire (1996); Pimenta (2012); Imbernón (2009b; 2010), que discutem que os professores reflexivos são aqueles profissionais que refletem *sobre* e *nas* suas ações, conservando, assim, a capacidade de visitar, analisar, modificar e aprender com a própria experiência. Que imbuídos de teorias, investigam e refletem sobre a prática, entendendo ambas como partes complementares de sua ação pedagógica. Ainda, que assumem a reflexão como ação que emancipa, ao rejeitar a ideia do professor como um prático, executor de teorias criadas nas Universidades, ou de soluções pensadas por outros, ao contrário, entendem que os professores criam e recriam teorias em suas práticas cotidianas a partir da reflexão sobre suas experiências.

Ademais, André (2016, p. 19) esclarece que não é simplesmente a reflexão, mas, sim, a reflexão crítica sobre o próprio trabalho, a fim de observar o que precisa ser melhorado, tendo em vista garantir as condições de aprendizagem para todos os alunos. Vejamos:

Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias.

Nesse ínterim, Zeichner (1993) destaca que é preciso considerar também as condições sociais que influenciam o ensino e a aprendizagem dos alunos, portanto, o trabalho em sala de aula e, por fim, corroborando mais uma vez com a proposta em discussão na presente pesquisa-interventiva, reforça o coletivo no processo de formação e de reflexão crítica sobre a prática ao apontar o risco que há na “[...] insistência na reflexão dos professores individuais, que devem pensar sozinhos sobre o seu trabalho” (ZEICHNER, 1993, p. 23), destacando que o processo de reflexão ganha força quando assumido como prática social, por possibilitar que os professores possam “[...] apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros”. O que reforça que os espaços coletivos de formação são mecanismos de fortalecimento da ação docente e precisam ser garantidos institucionalmente. Tais constatações são reforçadas por KalanchoêR1 e por OrquídeaR2 ao discutirem os desafios da presença dos alunos com deficiência em sala de aula.

Acho que o professor encara a presença do aluno com deficiência muito com um peso para ele dar conta sozinho. Acho que a ideia, talvez, é compartilhar com mais gente para diminuir essa carga, essa ansiedade. (KalanchoêR1, 2022)

[...] E aí o professor, por exemplo, você se sente sozinho, sem saber o que fazer, mesmo que haja um núcleo para apoiá-lo, mas esse núcleo não foi também devidamente preparado para esse desafio, está aprendendo a fazer fazendo. Não tem uma proposição. É, vamos dizer assim, no caso dos estudantes com problemas, por exemplo, de ordem neurológica, nós não temos um especialista que tenha vindo aqui conversar conosco. Essa é uma ação que eu considero que poderia ser feita[...]. (OrquídeaR2, 2022)

Dessa forma, partirei do pressuposto de que é no cotidiano do espaço escolar, dos sujeitos que praticam a educação, sejam eles professores ou alunos, nos desafios por eles vivenciados, na sua problematização, que teremos o *lócus* para pensarmos, colaborativamente, a formação continuada, reforçando que “[...] a reflexão crítica sobre o vivido, alimentado por diferentes olhares teóricos, pode ajudar os professores a se formarem em processo” (VIEIRA; JESUS, 2017, p. 129).

Ademais, nesse espaço tão rico de produção de conhecimento que é a sala de aula, com seus tantos e diversos professores, com seus estudantes concretos, com tantas especificidades, é que a inclusão precisa ser garantida, mesmo sabendo que vivê-la e praticá-la, além de uma profunda crença e respeito na humanidade, exige abertura à mudança, ao novo, ao improvável. Exige se dispor a enxergar os sujeitos da educação especial com outros olhos. Olhos que veem para além do não poder, do não saber, do não parecer. Que enxergam potencialidade onde muitos só veem fracasso. Profissionais implicados, curiosos, comprometidos com o ensinar, mas sobretudo, com o aprender e o auto aprender. Como nos explica Mantoan (2015, p. 81-82),

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] No questionamento da própria prática, nas comparações, na análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso escolar, os professores vão definindo pouco a pouco, as suas “teorias pedagógicas”. A intenção é que eles sejam capazes de explicar o que antes só sabiam reproduzir com base no que aprendiam exclusivamente em cursos, oficinas e palestras. Tal proposta de formação visa incentivar os professores a se encontrarem regularmente com os colegas de escola, a fim de estudarem juntos e colaborarem com seus pares, trocando ideias, dirimindo dúvidas,

buscando opiniões com outros especiais internos e externos à escola. Enfim, descobrindo os caminhos pedagógicos da inclusão.

Esses caminhos novos, outros, para garantir as condições de aprendizagem de todos os estudantes, requerem uma postura crítica do educador, que perceba a necessidade premente de mudar os rumos da educação, de construir novos possíveis, abandonando certezas arraigadas e introduzindo a perspectiva da construção de momentos pedagógicos, necessários para recriar a prática. Desta forma,

[...] o momento pedagógico é o instante que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia [...]. Esse instante que o professor, sem negar seu projeto de transmitir, descobre que o aluno, diante dele, escapa ao seu poder [...] (MEIRIEU, 2002, p. 57-58 apud VIEIRA, 2010, p. 114).

Esse momento pedagógico inquieta, mas também pode mover o professor a buscar soluções e a inovar, criando outras formas possíveis de ensinar. Neste sentido, Cunha (2015), ao pensar a formação docente, reporta-se a Vaillant e Marcelo Garcia (2012), os quais alertam que há uma forma particular de aprender do adulto, que requer a tomada de consciência sobre si e que utiliza suas experiências, suas vivências como pontos de partida para refletir e problematizar a ação docente, assim,

[...] A intervenção ocorre com a participação consciente dos envolvidos no processo com vista a objetivos específicos, assumindo que é a inter-relação entre pessoas que promovem contextos de aprendizagem que facilitam o desenvolvimento complexos das pessoas entre si (CUNHA, 2015, p. 93).

A consciência de si que possibilita a reflexão e a aprendizagem me reporta a Freire (1983, p. 28), que discute a capacidade do ser humano de continuar a aprender com a compreensão de seu inacabamento, de sua incompletude. “A sabedoria parte da ignorância”, diz ele. Desta forma, o professor sabedor deste coloca-se em processo permanente de aprender para ensinar, mas, consciente que o saber é relativo e não absoluto, reconhece que o outro que aprende também tem muito o que ensinar. Neste sentido, insisto mais uma vez na formação continuada e coletiva docente como oportunidade de efetivar os pilares de uma instituição de ensino inclusiva, reforçando a potência do “estar junto” na educação, isto pois,

apoiando-me novamente em Freire (1983, p. 30), “[...] O homem está no mundo e com o mundo”.

Nesse sentido, espaços instituídos para partilhas de saberes, de relatos de experiência, de produção e sistematização de conhecimentos são imprescindíveis para o docente encontrar as condições favoráveis para o reencontro com seu estudante e com suas necessidades. Afinal, “é importante salientar que todo ser humano é capaz de aprender, desde que estimulado e devidamente mediado” (PIMENTEL, 2012, p. 145).

Posto isso, ao pensar esses espaços e processos formativos tão necessários, Nóvoa (2009) apresenta preciosas contribuições ao delinear cinco pontos essenciais a serem observados na formação docente:

A formação de professores deve assumir uma forte componente **prática**, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar [...]

A formação de professores deve passar para «**dentro**» da **profissão**, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens [...]

A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às **dimensões pessoais** da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico [...]

A formação de professores deve valorizar o **trabalho em equipa** e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola [...]

A formação de professores deve estar marcada por um princípio de **responsabilidade social**, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação [...]

(NÓVOA, 2009, p. 32-43, grifos nossos).

Dessa forma, reforça-se a preponderância da prática enquanto lugar de saber, reflexão e proposição; a defesa urgente dos professores para (re)assumirem os saberes e fazeres de sua formação e dos colegas, assim como a compreensão do professor como pessoa, não apenas como técnico, e o ensino como relação de humanos. Ainda se observa a defesa contundente do professor coletivo, gestado em espaços de reflexão e partilha, ou seja, não mais o professor fechado em sua sala de aula, a pensar os processos individualmente, responsabilizando a si ou a terceiros pelas dificuldades suas e dos alunos, isto pois, “[...] o objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação

de professores ao desenvolvimento de projetos educativos da escola” (NÓVOA, 2009, p. 41).

Destarte, os projetos educativos das instituições de ensino precisam ser construídos e assumidos coletivamente para que elas constituam-se capaz de ensinar a todos os estudantes, visto ser seu fundamento, sua obrigação e o motivo pelo qual diuturnamente é procurada pelas famílias que a veem ainda como uma instituição capaz de efetivamente contribuir com a formação de seus filhos, afinal, a “[...] inclusão também se legitima porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso ao conhecimento” (MANTOAN, 2015, p. 59). Portanto, torna-se um compromisso humano e cidadão a garantia de que todos os estudantes tenham assegurado o seu direito a aprender.

Assim, assumindo a formação como ação imperativa à inclusão, reporto-me mais uma vez a Imbernón (2015), que evidencia a necessária formação permanente, discutindo que “[...] sem formação docente, não há futuro, há rotina, chateação e má qualidade do ensino” (IMBERNÓN, 2015, p. 80), destacando assim, que esta deve fomentar

A reflexão prático-teórica sobre a própria prática por intermédio da análise da realidade, da compreensão, da interpretação e da intervenção sobre ela.

A capacidade docente de gerar conhecimentos pedagógicos por meio da prática educativa.

O intercâmbio de experiências entre pares e com a comunidade para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e para aumentar a comunicação entre os professores.

A união da formação a um projeto de trabalho central. Uma formação no local de trabalho, onde se deem, as situações-problema, o que significa uma formação a partir de dentro [...] (IMBERNÓN, 2015, p. 80-81).

Assim, uma formação que gere reflexão, intercâmbio, que se abra para mudança, que parta das realidades vividas deve primar pelo respeito às diferenças, pelo respeito aos saberes e experiências dos educandos, mas também, precisa problematizar a valoração, produção e hierarquização deste ou daquele saber em detrimento de outros (FREIRE, 1996), o que interfere sobremaneira no processo inclusivo dos alunos com deficiência quanto à produção de seu sucesso ou fracasso escolar e de onde depreende-se que as mudanças necessárias à consolidação da escola inclusiva requerem dos professores e das instituições de ensino novas formas de saber, de pensar, de ser e de atuar.

Nesse sentido, dialogo, também, com Arroyo (2014), ao apresentar-me os outros sujeitos e suas outras pedagogias, provocando-me com uma pergunta que descentra: “Se os educandos são Outros à docência, os docentes poderão ser os mesmos?” (ARROYO, 2014, p. 26). A resposta parece-me inequívoca: não é possível que sejam! As mudanças se fazem pujantes.

Com essa compreensão, entende-se que garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes traz desafios para sua concretude, mas que, se queremos ser verdadeiramente democráticos, não podemos desprezar as reais necessidades de aprendizagens deles, mesmo que elas sejam um desafio a ser desvelado pelo professor, um problema concreto a ser discutido no dia a dia das instituições de ensino, como nos ensina Oliveira (2009):

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais tornou-se para alguns educadores um problema para a escola, que antes não era problema, porque eles estavam fora do espaço escolar, não pertenciam ou pertenciam de forma segregada ao grupo de educadores da escola. De invisíveis, passaram a ser visíveis, de não problema, passaram a ser problemas, evidenciando não a inclusão, mas a passagem, a transição qualitativa de um estado de negação a um estado de problematização (OLIVEIRA, 2009, p. 39).

Assim, problematizando a escola, reporto-me àqueles que me despertaram para o projeto intervenção: os alunos público-alvo da educação especial, outros sujeitos da história, segregados por tanto tempo na sociedade e dos espaços escolares, que agora estão sendo ocupados por eles, ainda que, com uma gama de direitos a serem assegurados, o que passa necessariamente, embora não apenas, pela reflexão cotidiana sobre os *saberesfazeresses* das instituições de ensino, dos seus professores e dos seus tão diversos estudantes, caso contrário, teremos apenas um processo de exclusão com outra roupagem. Por consequência, é preciso reconhecê-los como produtores de conhecimentos e de novas pedagogias.

Nas pedagogias escolares se avança também no reconhecimento de que com os Outros Sujeitos, outras crianças, adolescentes, jovens e adultos que chegam às escolas e às universidades chegam outros conhecimentos, outras vivências de mundo, logo outras leituras de mundo, de cidade, do campo. Chegam outras formas de ser/viver a infância, a adolescência, a juventude, logo outras leituras de si mesmos (ARROYO, 2014, p. 34-35).

É possível compreender esse reconhecimento necessário de novas pedagogias, novos saberes, de vital percepção do outro invocando o lema do

movimento das pessoas com deficiência, “Nada sobre nós, sem nós”²⁵, que configura o direito das pessoas com deficiência de participar, influir, concordar, discordar, sugerir em todos os processos que tratam de seus direitos e necessidades (SASSAKI, 2007)²⁶. Desta forma, elas passam a ser percebidas não como receptoras passivas de informações, mas sim como sujeitos com quem se dialoga, apresentando para as políticas públicas a percepção daqueles que vivem a deficiência, em toda sua potencialidade e desafio.

Dessa forma, o reconhecimento e a vivência deste direito, destas outras formas de ser, viver e aprender desestruturam a linearidade pretendida na sociedade, e, como não pode ser diferente, nas instituições de ensino, nos instigando, mais uma vez, a analisarmos a premência da formação continuada e coletiva, demonstrando que precisamos de mais. Mais formação, mais participação, mais reflexão, mais pesquisa, mais tempo e espaço para pensar práticas educativas que contribuam efetivamente para a aprendizagem de todos os sujeitos.

Com esse entendimento, recorro mais uma vez aos ensinamentos Freireanos, que reforçam a educação como prática emancipatória, sendo a formação do professor espaço singular para este fim, com vistas à construção da autonomia do educando. Assim, Freire (1996) salienta que

[...] é fundamental que, **na prática da formação docente**, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escreveram desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. [...] Por isso, é que **na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica**

²⁵ SASSAKI (2007, p. 22) esclarece que: “A Declaração de Madri (23/3/2002) é o primeiro documento internacional com a frase “Nada Sobre Pessoas com Deficiência, Sem as Pessoas com Deficiência”, numa versão mais explícita do lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós”. Este documento internacional foi aprovado por mais de 600 pessoas reunidas no Congresso Europeu sobre Deficiência, em Madri. Nele se destacam dois trechos: “Todas as ações devem ser implementadas mediante diálogo e cooperação com as relevantes organizações representativas de pessoas com deficiência. Tal participação não deve estar limitada a receber informações ou endossar decisões. Mais do que isso, em todos os níveis de tomada de decisões, os governos precisam estabelecer ou fortalecer mecanismos regulares para consulta e diálogo que possibilitem às pessoas com deficiência através de suas organizações contribuir para o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de todas as ações”. [...] (Declaração de Madri, 23/3/02).

²⁶ Importante esclarecer que os estudantes com deficiência não foram sujeitos partícipes da pesquisa, visto que, no primeiro momento, busquei identificar o olhar dos professores sobre a inclusão e seus processos formativos, contudo, o projeto de intervenção que aponta a possibilidade da formação continuada e coletiva docente para os professores do curso de Engenharia Civil que trabalham com os estudantes surdos ou com deficiência auditiva terá com uma de suas propostas a participação destes estudantes como agentes formadores dos seus professores.

sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 39, grifos nossos).

Torna-se mister reafirmar, mais uma vez, que este projeto de intervenção, além reflexão sobre, na e com a prática, atenta-se à necessidade de revisitar a teoria, buscando seu fortalecimento e problematização, isto por entender que teoria e prática são partes indissociáveis do processo de formação continuada dos professores. Wengzynski e Tozetto (2012) analisam que, para muitos professores, a formação volta-se para uma fundamentação da ação prática, ausentando destes maior reflexão sobre sua própria ação docente e da relevância da teoria para a prática, o que não é a concepção de formação aqui assumida, como já exposto.

Denota-se, portanto, que para os professores a formação continuada tem mais a ver com as questões práticas da sala de aula do que com aquelas que nascem do campo teórico para depois refletirem no seu cotidiano escolar. Fica evidente a carência da reflexão prático-teórica nos momentos formativos destes professores, ou ainda, a pouca clareza da importância teórica na construção de suas práticas. Em oposição a essa representação, Libâneo (1998) destaca a importância da assimilação e produção de teorias como marco para o avanço das práticas de ensino, de modo que se verifique o potencial transformador das práticas (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 08).

Nóvoa (2009, p. 44-45) também nos faz compreender que a formação a partir da prática não ignora as contribuições das universidades, da teoria, das ciências, ao contrário, defende

Uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

Assim, corroborando com a discussão, destaco também a experiência do grupo de pesquisa em Educação Especial: Formação de Profissionais, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão Escolar, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, coordenado pela professora Denise Meyrelles, que, ao relatar as experiências formativas nos espaços escolares, *com* os professores, reforça o necessário aporte teórico e o domínio do conhecimento para pensar formas de torná-lo acessível para o aluno

(VIEIRA; JESUS, 2017). Neste sentido, Vieira e Jesus (2017) referenciando Pimenta (2005), relatam que

Esse movimento tem levado muitos educadores a pensarem como Pimenta (2005), quando argumenta que, para um trabalho de qualidade, os professores precisam vivenciar experiências de formação que relacionam os fundamentos da educação, o domínio dos conhecimentos a serem trabalhados e a reflexão crítica da didática utilizada, pois são aspectos importantes para falarmos de ensino de qualidade para todos os alunos (VIEIRA; JESUS, 2017, p. 131).

Desta feita, nesta conjugação dos conhecimentos da *práxis*, do reconhecimento do direito à aprendizagem de todos os estudantes, mas também da assunção da limitação de nossos próprios conhecimentos e de nossas ações diante da diversidade humana, compreendendo, ainda, que “[...] os desafios da contemporaneidade não se resumem aos alunos [...]” (VIEIRA; JESUS, 2017, p. 131), é que defendo a formação continuada e coletiva docente como essencial para sermos efetivamente uma instituição inclusiva, sendo fortalecida com a percepção de BegôniaR2 (2022), ao narrar os desafios de seu encontro com os alunos com deficiência.

Eu acho que quando traz como um desafio [a presença dos alunos com deficiência em sala de aula], eu me lembro da primeira vez que tive contato com aluno com deficiência foi o [aluno], no técnico em Mineração, lembra? [...] E aí o primeiro sentimento que eu tive foi medo. Medo do desconhecido, medo por não saber como lidar com aquela situação, medo de não conseguir chegar até o aluno. Consegui tocar o aluno, no sentido da partilha entre professor e aluno, então, assim, essa é a primeira coisa que penso ao ter o aluno em sala. (BegôniaR2, 2022)

Posto isso, é preciso questionar as ausências de espaços e tempos destinados a encontros reflexivos e propositivos para construirmos as condições propícias para o fortalecimento e aprimoramento das práticas inclusivas no campus Nova Venécia.

4.2 A PRESENÇA/AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTES NO IFES: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO.

Ao analisar a Educação Especial na perspectiva inclusiva do Ifes campus Nova Venécia e a necessária formação continuada e coletiva docente, reporto-me mais uma vez à realidade discutida por Pimentel (2012), a qual destaca em suas pesquisas que a formação inicial dos licenciados ainda não abarca os saberes necessários para uma educação inclusiva, cujo foco está na aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência. Desta forma, evidenciam-se mudanças nos processos formativos, com

[...] uma sólida formação teórica durante a Licenciatura acerca dos pressupostos epistemológicos do ensino do conhecer e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, de forma que subsidie o fazer pedagógico, a avaliação da ação e a investigação sobre o ensino e a aprendizagem (PIMENTEL, 2012, p. 153).

Contudo, a autora, mesmo defendendo tais mudanças, problematiza que a formação inicial não conseguirá garantir aos futuros professores todas as aprendizagens que lhe serão requeridas no exercício da profissão:

Por outro lado, diante da amplitude deste processo formativo, reconhece-se que o tempo de graduação não é por si só suficiente para a abordagem sólida de todo este saber, por isso defende-se também, neste trabalho, que a formação continuada dos profissionais da educação seja uma prerrogativa e condição para qualificar o processo educacional (PIMENTEL, 2012, p. 153).

Libâneo (2000), ao tratar das novas exigências da profissão docente, reforça a preocupação com a formação inicial dos professores nas universidades, as quais, segundo o autor, formam mal os professores, sem as competências necessárias para os desafios contemporâneos. Ele aponta como possíveis soluções, além da valorização do professor, desde o início “integrar os conteúdos das disciplinas em situações das práticas que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria” (LIBÂNEO, 2000, p. 95), dando possibilidade ao futuro professor experienciar, durante toda sua formação, situações a partir de alunos concretos.

A preocupação com a formação docente também está presente nas pesquisas de Gatti (2016), ao apontar que currículos das licenciaturas têm como foco os conhecimentos das disciplinas específicas, sendo reservado um tempo

pequeno para os estudos sobre conhecimentos educacionais, ou seja, a formação pedagógica é posta em segundo plano. Ainda pondera que

A análise das ementas das disciplinas ligadas à educação e as suas práticas mostram-se genéricas, com repetições e superposições entre si, não havendo abordagem interdisciplinar entre os conhecimentos de área e existindo pouca abordagem de práticas educativas a educação básica (GATTI, 2016, p. 41).

Ao refletir sobre tais perspectivas, compreende-se que a formação de professores no Brasil, tendo como ponto de análise as licenciaturas, ainda guarda muitas desafios para as escolas, por não ser capaz de englobar todos os desafios da prática docente. Posto isso, o que podemos dizer de instituições de ensino cuja parte considerável de seu corpo docente são bacharéis, com pouca ou nenhuma formação pedagógica? Realidade essa presente nos Institutos Federais, por conseguinte, também no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Contribuindo com essa análise, Gonçalves, W., Gonçalves, V. e Firme (2016) realizaram a pesquisa *Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES*. A pesquisa teve como partícipes da pesquisa os docentes (efetivos e contratados) dos campi Aracruz, Linhares, São Mateus e Nova Venécia. Os autores esclarecem que o objetivo da pesquisa era “Identificar a atual situação de formação e capacitação dos docentes do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) em relação a inclusão dos discentes com deficiência auditiva em sala de aula regular” (GONÇALVES, W., GONÇALVES, V. e FIRME, 2016, n. p.). A pesquisa teve a participação de 185 docentes, que representavam 84,09% do universo total e foi possível identificar²⁷ que:

[...] 81% dos entrevistados possuem graduação em engenharias ou ciências exatas e da terra, e não têm qualquer formação voltada ao ensino, assinalando, com isso, a necessidade de discussão considerando as práticas pedagógicas recorrentes, visto que, no cotidiano, as dificuldades das pessoas com deficiência auditiva exigem conhecimento técnico e uma prática aplicada a cada caso.
[...] 76,6% dos respondentes possuem até 10 anos de experiência em ensino, entretanto, 68,4% não possuem experiência com pessoas com deficiência auditiva, sejam discentes ou não, destacando a ausência de vivência e conseqüente falta de conhecimento tácito.

²⁷ Para saber mais sobre a pesquisa, acessar: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400005>.

[...] 89,2% dos respondentes não terem realizado, nos últimos 5 anos, qualquer atividade de formação ou capacitação, para atuarem com pessoas com deficiência auditiva, sejam discentes ou não (GONÇALVES, W.; GONÇALVES, V.; FIRME, 2016, p. 877).

Dessa forma, enquanto considerações finais, tendo por base os dados levantados e neles a percepção dos próprios docentes participantes da pesquisa, os autores apontaram como urgente que haja na instituição um programa de capacitação de professores para inclusão dos alunos com deficiência auditiva e que ele aconteça a partir de um planejamento prévio.

Para corroborar essa discussão, aproximando-me ainda mais do território da pesquisa, tendo como fonte de dados a Plataforma Lattes-CNPq, ano de 2022, a partir da relação dos docentes efetivos do Ifes campus Nova Venécia, identificou-se que dentre os 53 professores, 32 são bacharéis, sendo que destes 09 também fizeram uma licenciatura. Quanto à formação continuada, a grande maioria dos licenciados e mesmo dos bacharéis optam por fazerem cursos e pós-graduações na sua área de formação, sendo que apenas 22 fizeram uma pós-graduação na área de ensino/pedagógica, destes, 11 eram professores cuja formação inicial é o bacharelado. Quando analisamos os docentes que têm algum curso na área da educação especial/inclusiva, o cenário ainda é mais preocupante, visto que apenas 10 professores têm cursos na referida área, sendo apenas 01 em nível de pós-graduação. Quanto aos 36 docentes cujas áreas de formação podem atuar no curso de Engenharia Civil, conforme PPC do curso, 08 fizeram cursos da área de educação especial/inclusiva.

Quadro 02 - Docentes do Ifes campus Nova Venécia e sua formação

Formação	Quantitativo*
Bacharelado	32
Licenciado	30
Bacharel e Licenciado	9
Pós-graduação na área da formação específica	45
Pós-graduação na área da educação	22**
Curso em educação especial ou inclusiva	10***
Fonte: Elaboração da autora (2022).	
*São 53 professores efetivos, contudo, como há professores que apontam em seus currículos terem tanto o bacharelado quanto a licenciatura, estes foram contabilizados duas vezes, ultrapassando os 53.	
*** Desses, 11 tem com formação inicial o bacharelado.	

*** Desses, 8 são professores de área que trabalham na Engenharia Civil.

As constatações acima são reforçadas pelas falas dos professores que participaram das rodas de conversas para levantamento de dados desta pesquisa interventiva e demonstram também que a realidade apresentada por Gonçalves, W, Gonçalves, V. e Firme (2016), ainda se faz presente no ano de 2022, sem grandes alterações. Assim, quando perguntados se acreditavam que a formação inicial (Graduação) era suficiente para o trabalho com os alunos com deficiência, além de retóricos NÃO, disseram, para citar apenas alguns:

A minha graduação, não foi nem preparando para a docência, porque no meu caso, sou bacharel, então, a formação inicial, não tinha essa preocupação. (LírioR1, 2022)

E mesmo para quem é licenciado né? As licenciaturas que tratam da perspectiva do aluno com deficiência, essa legislação é muito atual. No meu curso, nem se discutia. Você não tem na grade, não tinha na grade do curso de licenciatura nenhuma discussão, nenhuma discussão de trabalho com aluno com deficiência, nenhuma! (Flor-de-Maior1, 2022)

São esses profissionais, comumente chamados de professores da área profissional ou área técnica, que tem como primeira graduação o Bacharelado, em conjunto com os licenciados, que compõem a equipe docente do Ifes campus Nova Venécia, cuja responsabilidade, dentre outras, é a corporificação de princípios norteadores dos Institutos, tais como:

I- Compromisso com a **justiça social, equidade, cidadania**, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; [...] IV- **Inclusão** das pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas (IFES, 2010, art. 3º, grifos nossos).

Denota-se, a partir desses princípios, que a inclusão está na essência dos Institutos, o que também é reforçado na análise da dimensão simbólica dos Institutos Federais realizada por Pacheco (2010), à época, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, ao escrever que:

Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como

princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses, que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais (PACHECO, 2010, p. 16).

Desta feita, temos o hercúleo desafio de prover uma educação humana, integral, cidadã, inclusiva, que garanta a aprendizagem para todos os alunos, sob a responsabilidade de profissionais que, por vezes, por melhores iniciativas que tenham, aprenderam em suas graduações apenas a técnica de determinada profissão, e, por vezes, reproduzem as mesmas práticas de seus antigos professores, sem reflexão crítica sobre tal processo. Ao dizer isso, não pretendo defender que tais problemas não estejam também na prática dos licenciados, mas apenas pretendo salientar as necessidades requeridas pela profissão docente.

Ratificando essa análise, Silva e Borges (2020) discutem que muitos professores dos Institutos Federais, mesmo sendo mestres e doutores, carecem de formação pedagógica para o exercício da docência e reportando-se a Pimenta e Anastasiou (2002), discutem que:

[...] Esses profissionais, embora com ampla experiência em suas áreas específicas, encontram-se muitas vezes despreparados para exercer o magistério (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37). As autoras destacam que o processo de pesquisa (inerente à pós-graduação) difere daquele do ensino. Neste sentido, alertam que, o fato do professor ser um bom pesquisador não significa que ele tenha excelência pedagógica, ou seja, a formação em cursos de pós-graduação lato e stricto sensu possibilita o exercício da docência, mas não garante a excelência profissional. [...] (SILVA; BORGES, 2020, p. 139-140).

Ainda chamam a atenção para a responsabilidade dos institutos em promoverem a formação pedagógica necessária ao pleno exercício da docência.

Uma vez possibilitado o ingresso no âmbito do IF, vem à tona a necessidade de formação pedagógica, inexistente no currículo do professor bacharel. Diante dessa lacuna na formação, as instituições se deparam com o desafio de proporcionar a esse profissional a formação necessária para que o mesmo desenvolva efetivamente a sua docência, pois a atuação se dará em vários níveis e modalidades de ensino no âmbito da instituição (SILVA; BORGES, 2020, p. 140).

Ao pesquisar nos repositórios institucionais artigos e dissertações de mestrado, percebe-se que a preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação, especialmente dos professores, é um tema constante de

investigação nos Institutos Federais de todo o Brasil. Tais estudos são motivados por discussões comuns à rede federal de educação, o que não é espantoso, devido às proximidades históricas e administrativas de nossa constituição enquanto instituição de ensino. Assim temos pesquisas de Castaman e Vieira (2013); Almeida (2016); Souza (2016); Oliveira e Silva (2012); Barros (2018), apenas para referenciar alguns que problematizam e apontam caminhos tendo como disparadores temáticos que tocam o trabalho docente tais como: o novo perfil do aluno, fruto da democratização do acesso ao IF e aos atuais processos de interação e informação oriundo das novas tecnologias; a ausência de formação pedagógica dos professores, especialmente os bacharéis e a possibilidade desta afetar de forma negativa sua prática; os desafios evidenciados pelo acesso dos alunos com deficiência aos IFs e as peculiaridades da educação profissional.

Na perspectiva de pensar a formação docente, Tardif (2014) reforça as aprendizagens necessárias ao professor, a fim de exercer sua profissão, apontando que precisa ser

[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2014, p. 39).

Nesse prisma, Sacristán (1999, p. 67) também nos ajuda a pensar sobre a profissionalização docente e os saberes inerentes a sua prática, quando aponta que a função social do professor “[...] define-se pelas necessidades sociais que o sistema educacional deve dar respostas, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem pedagógica.”

Compreendem-se, assim, as exigências inerentes ao trabalho docente e quantos conhecimentos e ações precisam ser mobilizados para que haja a mediação entre o conhecimento e o estudante, que, como apresentado, não cabe apenas na formação inicial, dada a dinâmica do próprio conhecimento, dos sujeitos e da vida, o que aponta, mais uma vez, para a necessidade do fortalecimento das ações de formação coletiva.

Importante, ainda, destacar que muitos profissionais dos Institutos Federais, por força da resolução CNE/CEB 6/2012²⁸ (revogada pela resolução CNE/CP 1/2021²⁹), que em seu art. 40, § 2^a, aponta que os professores não licenciados e efetivos, tinham “[...] assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas” (BRASIL, 2012b). Também, no § 3^o, destaca que o prazo para os docentes em efetivo exercício da profissão fazerem a formação pedagógica era o ano de 2020.

Sendo assim, muitos professores fizeram a formação pedagógica, o que, acredita-se, contribuiu para que novas aprendizagens fossem agregadas a estes profissionais. Contudo, vislumbram-se outras necessidades formativas para configurarmos a efetivação do processo de democratização do ensino nos Institutos Federais, como a reflexão crítica sobre a *práxis*, além, é claro, dos saberes necessários aos sujeitos da educação especial, dentro de uma perspectiva inclusiva.

Ressalto que a referida democratização de acesso aos Institutos Federais, como já mencionado, iniciou-se a partir de 2008, com a Lei nº 11.892 de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que promoveu considerável expansão da educação profissional no Brasil.

Saliento que o ponto central da expansão foi a interiorização dos Institutos, com aumento expressivo do número de vagas, com vistas a contribuir para o desenvolvimento local e regional de muitos Estados e municípios. O que possibilitou, ainda, o acesso de estudantes que residiam distante dos grandes centros urbanos, onde, majoritariamente, estavam localizados os Institutos Federais.

Reforçando o mencionado processo de mudanças dos Institutos, cabe ainda ressaltar a Lei nº 12.711 de 2012, que dispôs sobre a forma de ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de ensino técnico de nível médio, que estabelece em seu artigo 1^o a reserva de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012a), o que viabilizou o acesso aos Institutos de

²⁸ A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

²⁹ A Resolução CNE/CP nº 1/2021 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

estudantes em condições sociais menos favorecidas e com diferenças consideráveis quanto ao fluxo de aprendizagem pouco vistas até então, dada a propagada alta concorrência (relação candidato/vaga) em seus processos de seleção, ressaltando elementos ainda mais complexos para o trabalho docente.

Giesta (2005, p. 31), ao discorrer sobre a expansão da escola pública antecipa alguns pontos que atualmente vivenciamos nos institutos, apontando que é preciso buscar novas alternativas para garantir na mesma proporção o crescimento quantitativo e qualitativo das escolas, o que passa necessariamente, de forma ampla, pela avaliação e reavaliação dos processos formativos docentes.

Ao discutir e atuar na educação escolarizada não se pode deixar de considerar que o sistema educativo passou, dada a política de expansão escolar, de um ensino de elite, para um ensino de massa, mais flexível ao acesso, mas incapaz de assegurar em todas as etapas, um trabalho adequado às características e interesses dos alunos, por mais que se propalasse tal necessidade. Isso provoca a queda na motivação do aluno para estudar e o declínio da valorização social do sistema educativo.

O que imputa aos profissionais da educação a responsabilidade já referida de problematizar os espaços escolares, assim como, de resgatar o valor social das instituições de ensino com espaços para todos os alunos, indistintamente.

Desta feita, adentrando mais no processo de democratização, agrega-se a Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, que garantiu a reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino para pessoas com deficiência. Saliento que a promulgação desta lei e suas repercussões no Ifes campus Nova Venécia foi um dos disparadores para meu projeto de intervenção, como já exposto.

Nesse contexto, a fim de garantir não apenas o acesso, mas, também, as circunstâncias para a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, algumas ações foram implementadas nos Institutos Federais, sendo uma das primeiras e mais relevantes o Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – TecNep, cujo objetivo era inserir as pessoas com deficiência nos cursos de formação profissional da rede federal (PAULA; MELO, 2019). Os autores esclarecem ainda que as ações do programa se estruturam em 4 (quatro) momentos, dos quais destaco, por sua importância para esta pesquisa interventiva, a consolidação dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (Napne).

Ainda, quanto às ações inclusivas no IFES, Paula e Melo (2019) destacam a criação do Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Ifes (FONAPNE)³⁰ e ressaltam, também, como ações integradas do Napne e FONAPNE, a elaboração e implantação de dois documentos norteadores dos trabalho nos campi, as resoluções do Conselho Superior (CONSUP) nº 34/2017 e CONSUP nº 55/2017, que direcionam as ações com os estudantes da Educação Especial, com suas famílias e com os docentes, acrescentando que as diversas etapas dos atendimentos apresentada nos documentos são “[...] perpassadas, paralelamente, pelas formações continuadas” (PAULA; MELO, 2019, p. 19).

Os autores identificam, ainda, barreiras para além das arquitetônicas a serem ultrapassadas no Ifes e que interferem na plena acessibilidade de todos, como as barreiras atitudinais e as pedagógicas, e apontam, à guisa de conclusão, mais uma vez, que “O Ifes tem trabalhado nesses aspectos com formações continuadas oferecidas a comunidade escolar” (PAULA; MELO, 2019, p. 25).

Destaco que, quanto à formação continuada descrita pelos autores, é preciso que se faça um contraponto, visto que, mesmo reconhecendo os avanços abordados, é importante ressaltar que a formação continuada apontada é uma ação, em minha análise, tendo como ponto referência o campus Nova Venécia e análise do Relatório de Gestão 2019 e 2020 do Ifes, ainda incipiente e pouco vivenciada. Há sim ações isoladas que são importantes, tais como os relatos de experiências inclusivas nos cursos Técnico em Mineração e Técnico em Meio Ambiente do Ifes campus Nova Venécia (PEROVANO, 2019)³¹, presentes no livro no qual o artigo de Paula e Melo (2019) se inclui, contudo, faltam ações institucionalizadas que garantam espaços e tempos para que os professores possam estudar, analisar contextos políticos, refletir sobre a prática, propor novos modos de avaliar e de ensinar a todos os estudantes, visto que, uma instituição de ensino inclusiva, onde todos aprendem, requer mais do que ações individuais. Exige reflexões e ações coletivas em busca de objetivos comuns.

³⁰ Paula e Melo (2019, p. 19) esclarecem que o Fonapne “[...] que tem como principais objetivos a elaboração de documentos norteadores para ações do Napne com a finalidade de unificar as diretrizes, o funcionamento, composição e os procedimentos [...]”.

³¹ Os relatos de experiência são: Trabalho colaborativo: relato de experiência inclusiva no Curso Técnico em Meio Ambiente no Ifes campus Nova Venécia/ES (ALVARENGA; PIROLA; ZIVIANI) e Experimentando a educação inclusiva no ensino Técnico em Mineração (LE MOS; SOUZA; VALE) (PEROVANO, 2019).

Os professores LírioR1 (2022) e Flor-de-MaioR1 (2022) também reforçam o exposto. Quando perguntados se há espaços de formação coletiva no campus, respondem:

Eu vejo apenas aquele pontual de início de semestre, mas é um momento muito restrito [...]. (LírioR1, 2022)

Eu vou falar aqui o que eu falei na pesquisa de [outra respondente], que é a questão de a gente não ter esse tempo aqui de formação. Então, você começa um semestre e não planejou nem a sua disciplina direito. Você não teve esse momento. (Flor-de-MaioR1, 2022)

Nessa perspectiva, com Pimenta (2012), retorno mais uma vez à premência do professor reflexivo enquanto possibilidade de transformação de práticas aligeiradas, reforçando o “poder” da teoria na formação, por

[...] oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo, como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2012, p. 31).

A autora reforça que o processo reflexivo não pode ser uma reflexão sobre a prática esvaziada, descontextualizada dos espaços e dos sujeitos que a vivem e convida-nos a perceber esta prática, a da reflexão, como coletiva.

Para potencializar e ampliar a discussão, recorro a Alarcão (2011, p. 47), que aponta que o professor reflexivo precisa de uma escola reflexiva, e aponta que “[...] o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalização docente”. Para tanto, afirma ela, “[...] a escola, esta tem que ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individual e coletivas.”

Portanto, é necessária a constituição de espaços coletivos de reflexão nos campi, a vista de, se não o fizermos, não conseguiremos ser o que nos propusemos, negando nossa própria missão.

Outrossim, no Projeto Pedagógico Institucional, constante no Plano de Desenvolvimento Institucional (IFES, 2019, PDI - 2019/2 a 2024/1), é possível também encontrar os subsídios para nos materializarmos como uma instituição inclusiva. Ao tratar do seu amparo legal, o documento aponta que todo o trabalho educacional está pautado na legislação que orienta e normatiza as ações da

educação no âmbito nacional, salientando que, no que diz respeito à educação especial na perspectiva inclusiva,

[...] considera que todos os cursos oferecidos na instituição devem ser organizados de forma a garantir não apenas acessibilidade, mas também condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, adequando e ressignificando currículos e práticas (IFES, 2019, p. 60).

Ademais, quanto ao item 3.3.2, Políticas, que trata das principais políticas definidas para o desenvolvimento do Ensino na instituição, temos:

[...] Efetivação de processos de ensino pautados pelo direito à aprendizagem integral de todos os sujeitos; Implementação de políticas sistêmicas de formação continuada e em serviço para os profissionais da educação, voltadas para o aprimoramento profissional e, conseqüentemente, para a melhoria dos serviços prestados e da qualidade social da educação; Criação e implementação da política de educação especial na perspectiva inclusiva, garantindo o pleno direito das pessoas com necessidades específicas de realizar seu percurso formativo em todos os níveis e modalidades; [...] (IFES, 2019, p. 73).

Ainda no mesmo documento, no item 3.3.3, temos a definição das diretrizes institucionais, das quais destaco, pela relevância para o presente trabalho:

[...] Promover práticas inclusivas e adequações curriculares que atendam às necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
 Promover políticas de formação dos servidores (docentes e técnico-administrativos) nas diversas áreas, obrigatoriamente, em Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação para as Relações Étnico-raciais, Educação a Distância, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual, entre outros;
 Capacitar os servidores para uso e aplicação das tecnologias assistivas e acessibilidade;
 Fortalecer ações de inclusão, permanência e sucesso, promovendo uma educação fundamentada na atenção à diversidade;
 Promover a adaptação de materiais didático-pedagógicos visando a acessibilidade para atendimento aos discentes com necessidades educacionais específicas; [...] (IFES, 2019, p. 74-75).

Nesse sentido, entre o prescrito e o vivido, há uma lacuna considerável, embora, como dito, não podem ser negadas algumas ações institucionais e locais no sentido de promover espaços de formação para os docentes. No entanto, o que temos são tentativas descontinuadas, que por mais que sejam boas iniciativas, ainda

não garantem aos professores as reflexões e aprendizagens para potencializar, pensar, repensar e recriar sua prática num contexto inclusivo.

Ainda, ao observar o Relatório de Gestão do Ifes (2019)³², disponível no site institucional, analisando as ações elencadas pela Pró-Reitora de Ensino, ao observar o quadro das Ações realizadas, temos o Fortalecimento da Educação Especial, e na coluna Compromissos, temos a criação de Grupo de Trabalho (GT), dentre eles o de GT de Formação.

Contudo, observa-se ainda, neste mesmo documento, que, quanto ao fortalecimento da Educação Especial, foi levantada na coluna Dificuldades uma relação de pontos, dos quais destaco: “Criação de uma política institucional de formação inicial e continuada para servidores, discentes e comunidade externa na área da Educação Especial” e “Não realização das atividades dos Grupos de Trabalho em 2019 devido à sobrecarga de atividades e demandas nos campi impactando na participação dos servidores nas reuniões e realização dos estudos e propostas” (IFES, 2019).

No relatório de Gestão 2020, a Pró-Reitora de Ensino esclarece que as atividades de ensino foram fortemente afetadas pela pandemia, e que só depois de a instituição organizar as atividades pedagógicas não presenciais “[...] foi possível retomar as pautas do planejamento de 2020 e atuar nas ações de fortalecimento do ensino, buscando atender o desenvolvimento das principais políticas definidas para o ensino na instituição” (IFES, 2020, p. 30), as quais destaco para fins da discussão nesta pesquisa interventiva: 01) efetivação de processos de ensino pautados pelo direito à aprendizagem integral de todos os sujeitos; 02) implementação de políticas sistêmicas de formação continuada e em serviço para os profissionais da educação, voltadas para o aprimoramento profissional e, conseqüentemente, para a melhoria dos serviços prestados e da qualidade social da educação; 03) criação e implementação da política de educação especial na perspectiva inclusiva, garantindo o pleno direito das pessoas com necessidades específicas de realizar seu percurso formativo em todos os níveis e modalidades.

Entre as pautas destacadas anteriormente, apenas identifiquei detalhada em ações, no relatório de gestão 2020 do Ifes, a que discute o Fortalecimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Para melhor compreensão desta,

³² Para conhecer os relatórios de gestão completos, acessar <https://prodi.ifes.edu.br/component/content/article/2-uncategorised/16276>

apresento o quadro abaixo, no qual destaco algumas ações e nelas suas dificuldades, resultados e compromissos que corroboram com minha discussão.

Quadro 03 - Fortalecimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Ifes

Ações	Dificuldades	Resultado	Compromisso
Ações afirmativas garantindo a reserva de vagas para pessoas com deficiência.	<p>Monitoramento da ocupação das vagas ofertadas.</p> <p>Conscientização sobre a acessibilidade institucional, principalmente devido ao ingresso crescente (a partir de 2018) de alunos com necessidades específicas, por meio da reserva de vagas</p>	Restringiu-se a trazer informações sobre o quantitativo de vagas reservadas conforme modalidade.	Divulgação da oferta de reserva de vagas para as comunidades, movimentos, conselhos e associações de pessoas com deficiência
Fortalecimento da educação especial	<p>O acúmulo de funções por parte dos servidores envolvidos com o Napne, além da falta (ou escassez) de carga horária específica para se dedicarem às atividades do Núcleo, o que prejudica a qualidade do serviço prestado. As barreiras pedagógicas e atitudinais enfrentadas, especialmente no que se refere ao envolvimento do corpo docente nas questões inclusivas.</p> <p>Criação de uma política institucional de formação inicial e continuada para servidores, discentes e</p>	Oferta de cursos na área da Educação Especial pelo Centro de Referência em Formação e Educação a Distância do Ifes (Cefor). Grupos de trabalho (GT) em Formação e Pesquisa e Extensão em Educação Especial Inclusiva;	Continuidade e ampliação das ações de promoção de eventos e fóruns que possibilitem o debate sobre Educação Inclusiva e Acessibilidade, assim como trocas de experiências entre os campi, no intuito de contribuir na construção do trabalho junto aos discentes com necessidades específicas.

	comunidade externa na área da Educação Especial.		
--	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Dessa forma, é possível analisar, a princípio, que há uma efetiva dificuldade institucional em realizar algumas ações, em especial no que tange à política de formação continuada docente, sobretudo quanto à formação para a educação especial, assim como dificuldade de envolver os docentes em questões inclusivas, o que fortalece os objetivos pensados para o meu projeto de intervenção. Nota-se, por exemplo, que o grupo de trabalho (GT) de Formação continuada criado em 2019 é novamente descrito em 2020 como resultados, mas sem especificar/apresentar quais resultados foram alcançados pelo GT.

Destaco ainda que enquanto resultados, o relatório de gestão aponta a oferta de curso em educação especial pelo Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância – CEFOR. Cabe ainda salientar que o CEFOR foi criado por meio da Portaria nº 1602 de 11 agosto de 2014 e traz em suas atribuições e objetivos regimentais a responsabilidade de:

- I - Promover a integração sistêmica com os campi, para a consolidação das políticas institucionais de apoio à EaD e de formação inicial e continuada de professores e técnicos administrativos da educação;
- II - Ofertar cursos, nos diferentes níveis e modalidades, relacionados à formação inicial e continuada de professores e técnicos administrativos da educação; (IFES, 2014).

Nessa ótica, pode-se observar no website do CEFOR³³ a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada e de Pós-graduação *lato sensu*, abordando temáticas ligadas à Educação Inclusiva e à Educação Especial, ofertados para o público interno e externo ao instituto. Entretanto, avalio que o formato das formações ofertadas parece não possibilitar o encontro do coletivo, que é o que acredito e proponho enquanto formação, por possibilitar espaços de debate e reflexão sobre o estudado e o vivido, ações estas necessárias para problematizarmos a prática docente.

³³ Maiores informações sobre o CEFOR e seus cursos estão disponíveis em: <https://cefor.ifes.edu.br/index.php/cursos>

Desse modo, tais constatações fazem-me refletir sobre a concepção de formação que norteia as ações do Ifes. Para tanto, recorro à Política de capacitação dos servidores do Ifes (resolução CONSUP Nº 46/2018)³⁴, cujo público-alvo são os servidores do Ifes pertencentes às carreiras do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e os Técnico-Administrativos em Educação. A política é justificada visto o Ifes ter que empreender estratégias para

[...] a capacitação de seu quadro de pessoal, pois é preciso atenção contínua na atualização e qualificação dos servidores, já que o sucesso, quanto ao alcance de suas metas, e, ao cumprimento de sua missão institucional, apoia-se na capacidade e competência de sua força de trabalho (IFES, 2018, p. 6).

Sendo objetivo geral

[...] garantir a oferta de um amplo e diversificado conjunto de **eventos de capacitação**, em diferentes níveis de ensino e metodologias, com o fim de contribuir na integração, formação e desenvolvimento profissional dos servidores, de forma a valorizar o indivíduo e atender os objetivos estratégicos da Instituição. Ela deve se refletir na integração, formação e desenvolvimento profissional dos servidores, de forma a valorizar o profissional e atender à missão institucional do Ifes (IFES, 2018, p. 6, grifo nosso).

Pode se depreender que a formação no Ifes assume, assim, um caráter de qualificação, demasiadamente técnico, o qual não denota, em princípio, preocupação com aprendizagem e reflexões coletivas, contextualizadas, críticas, mas, sim, ocupa-se de fornecer aos servidores capacitações, treinamentos para o exercício de determinada função.

Reconheço a importância da política e de suas proposições, o que demonstra interesse institucional em promover a formação de seus servidores, mas avalio que ainda é insuficiente, não sendo essa a concepção de formação que este projeto de intervenção está defendendo. Igualmente, analiso que ainda estamos distantes das discussões e das ações que apontem para a concretização de espaços possíveis de problematizar o *saberfazer* docente, o que também é percebido pelos docentes, como OrquídeaR2 (2022), ao responder se o campus tem espaços coletivos de formação.

³⁴ Para saber sobre a política, acessar https://ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2018/politica_capacitacao_V6.3.pdf

Só individual. Existe um tempo individual que todos nós temos, que são as horas de planejamento. Então, agora, não existe nem o fomento, a meu ver, nem o espaço organizado, por exemplo, numa grade de horário, para que haja essas conversas no coletivo. (OrquídeaR2, 2022)

Desse modo, recorro uma vez mais a Imbernón (2010), que apresenta considerações importantes para pensarmos a formação docente, em especial ao reafirmar o protagonismo do professor enquanto parte integrante deste processo, sem o qual não é possível haver mudanças concretas no cotidiano da sala de aula, das práticas docentes e dos processos de inclusão de todos os alunos, entendendo que, “[...] afinal, são eles, do início ao fim, os executores das propostas educativas, os que exercem sua profissão em escolas concretas, situadas em territórios com necessidades e problemas específicos” (IMBERNÓN, 2010, p. 30).

Entende-se assim, por fim, que garantir o acesso, as condições para a permanência, a participação, a aprendizagem e a conclusão com aproveitamento dos alunos com necessidades específicas passa pela compreensão de nos constituirmos efetivamente como uma instituição de ensino inclusiva, e nesta, a formação continuada e coletiva é requisito essencial.

CAPÍTULO 5

A POTÊNCIA FORMATIVA DO ENCONTRO: O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO?

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.

(FREIRE, 2005, p. 97)

Conversar com os professores sobre seus *saberesfazer*s cotidianos é uma tarefa desafiadora, porque envolve o descortinar das práticas, lançar-se para o outro que ouve e dialoga, expondo visões que podem não ser acolhidas ou compreendidas. Envolve pontos de vista que se aproximam, mas que também se afastam. Envolve encontros, desencontros e reencontros. Exige um olhar macro, para pensar o todo, para tecer considerações, mas também, exige olhar para si e pensar nas suas ações, nos seus alunos. No caso deste projeto, nos alunos com deficiência.

Desafio também proporcional coube a este projeto de intervenção, que se comprometeu a representar ao máximo possível a fala dos professores partícipes da pesquisa, suas críticas, anseios e proposições, sendo reforçado, ao final, que qualquer proposta pensada para o ensino precisa ser construída em conjunto com os professores.

Importante esclarecer ainda que o roteiro das perguntas problematizadoras foi pensado a fim de responder aos objetivos propostos para o projeto de intervenção, de forma tal, que no decorrer deste capítulo, será apresentada a percepção dos professores sobre o aluno sonhado, mas, também, e, principalmente, sobre o aluno concreto, sobre as demandas, dificuldades e possibilidades que este aluno traz para a formação dos professores e que ações são necessárias para garantir as condições de aprendizagem de todos os alunos.

5.1 COM QUE SALA DE AULA SONHAM OS DOCENTES?

Qual escola e qual aluno é idealizado pelos professores? Há um ideal que permeia o imaginário docente? O ideal é possível? A fim de identificar as percepções dos docentes, trouxe para a discussão o questionamento de qual era a sala de aula ideal para exercerem a docência. Esta questão foi proposta objetivando que os professores pensassem sobre o que eles desejam, para que depois, nas perguntas seguintes, refletissem sobre o que é real em suas salas de aula e quais forças, saberes, ações precisam ser mobilizados para construir as condições propícias para ensinar a todos os alunos. Observemos que ao serem indagados sobre a sala ideal para o exercício da docência, assim se posicionaram.

Tabela 03- Sala de aula ideal para exercerem a docência

Subcategorias	Frequência	Percentual %
Que tenha alunos proativos	5	29.41 %
Alunos com conhecimentos básicos	3	17.65 %
Poucos alunos em sala	2	11.76 %
Estrutura física adequada	2	11.76 %
Crítica à separação dos alunos com e sem deficiência	1	5.88 %
Que tenha pessoas diferentes aprendendo juntas	1	5.88 %
Estrutura para apoio ao trabalho do docente	1	5.88 %
Respeito e liberdade	1	5.88 %
Espaços de aprendizagem para além da sala de aula	1	5.88 %
Total	17	100%

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Ao analisar a tabela acima, percebe-se que alguns professores trouxeram aspectos ligados à *estrutura física* da sala de aula (11,76%), *espaços alternativos à sala* (5,88%) e *apoio à docência* (5,88%), embora tenham sido esclarecidos que o foco eram as pessoas e não a estrutura, sem desconsiderar, é claro, a importância dos pontos apresentados.

Os partícipes Copo-de-LeiteR2 (2022) e OrquídeaR2 (2022) ajudam a compreender melhor tais aspectos ao colocarem:

Ter estrutura adequada. Também, quadro, datashow, espaço físico. (Copo-de-leiteR2, 2022)

Eu acho que, pensando nessa questão do espaço, eu creio que ter os recursos

fundamentais para trabalhar: uma boa iluminação, boa higiene, temperatura adequada, porque isso aqui é crítico, porque quando a gente ficou sem ares-condicionados ficou praticamente impossível dar aula no ambiente interno de alguns prédios. Isso é tão básico, tão fundamental, que uma sala de aula tem que ter isso como recurso, vamos dizer assim, como requisito. Não é nem uma coisa assim, para ser uma sala ideal não, mas sim para ser uma saúde utilizável. Eu creio que a questão do conforto térmico e visual são muito importantes [...]. (OrquídeaR2, 2022)

A professora BegôniaR2 (2022) também destacou que o quantitativo de alunos em sala é um aspecto importante, enquanto possibilidade de atender adequadamente aos estudantes, o que chama a atenção, também por esta ótica, que não basta o acesso para que haja a inclusão. As condições de trabalho do professor e de aprendizagem do aluno precisam ser consideradas.

[...] e a questão do quantitativo de alunos para mim faz muita diferença. Você ter 40 alunos em sala de aula, você não consegue se aproximar de uma maneira, não sei se seria eficaz ou efetiva, mas se aproximar de fato do estudante. Quarenta na sala de aula? Não consegue não. (BegôniaR2, 2022)

Quando se discutiu o ideal enquanto coletivo de alunos, nota-se que o desejado, em sua maioria, é ter alunos *proativos* (29,41%), autônomos, que tenham capacidade de iniciativa. Que respondam adequadamente ao que o professor propõe e que ainda possuam os *conhecimentos básicos* necessários (17,65%) para acompanhar a explicação do professor. Observa-se que estas duas subcategorias somadas correspondem a 47,06%, o que representa quase metade das respostas, demonstrando sua importância na análise do ideário de sala de aula para os professores participantes da pesquisa.

Corroborando com essa discussão, LírioR1 (2022) discute de forma muito clara o que seria a sala de aula ideal, sendo acompanhado por Flor-de-MaioR1 (2022) e AzaleiaR2 (2022).

Eu acredito que seja assim, aquela sala de aula onde nós vamos encontrar os alunos que estejam em busca de conhecimento, trazendo toda a experiência deles também, de forma que nós possamos associar as teorias colocadas com as práticas identificadas no mercado, e essas, às experiências dos alunos. Hoje me vem muito isso assim, ter aqueles alunos que querem aprender. Não sei se o termo correto seria esse, querer aprender, mas que estejam disponíveis em buscar este conhecimento e contribuindo com o conhecimento dos colegas também. (LírioR1, 2022)

Dispostos a fazer as leituras indicadas e a resolver as atividades propostas. É isso que seria uma sala ideal. Você chegar e ter como dialogar com o aluno. Acho que é nessa perspectiva. (Flor-de-MaioR1, 2022)

Alunos que tivesse mais ou menos o mesmo nível de compreensão, essa é a sala ideal. (AzaleiaR2,2022)

Dentro da perspectiva de ter alunos ativos, enquanto alternativa ao modelo tradicional de sala de aula, as professoras Flor-de-LisR1 (2022) e JasmimR1 (2022) descrevem a possibilidade de diferentes metodologias. A professora Flor-de-LisR1 (2022) defende a sala de aula invertida enquanto metodologia que busca a autonomia do aluno.

Bom, como é um curso técnico, Engenharia Civil, e eles vão exercer a função, a sala de aula ideal e que já vem sendo implementada em várias universidades, inclusive no Instituto Militar de Engenharia, é a sala de aula invertida, que eu tenho procurado fazer isso aqui. Postar no AVA com muita antecedência para que quando eu abordar o assunto, eles já tenham lido. Então é isso. E aí nós discutiríamos em sala, aquilo que eles já leram e não professor pela primeira vez passar aquele conteúdo que eles nunca viram, que eles não assimilam. Então, a sala de aula invertida é uma tendência. A Finlândia, que é o primeiro em educação do mundo, o Equador que é na América Latina, imbatível na educação. Eles trabalham com a sala de aula invertida, que tem funcionado muito bem. Mas infelizmente o nosso aluno não tem essa disciplina de estudo. (Flor-de-LisR1, 2022)

Enquanto a professora JasmimR1 (2022) reconhece na aprendizagem baseada em problemas uma alternativa para despertar no aluno a centralidade de sua formação.

Em termos de metodologia também, [outra respondente] levantou a sala de aula invertida, que é uma metodologia pedagógica e outra que eu vejo também, que é essencial num curso técnico, num curso dessa categoria, acho que na verdade, em todos, é a aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em problemas, que já são utilizadas também em diversas universidades, por sair do modelo tradicional, mas nós não temos como fazer isso agora. É só através de um processo que a gente vai chegar. Ao invés do estudante aprender diferentes disciplinas e depois de formado ele ter que juntar tudo isso no cérebro dele, ao longo do curso ele já vai aplicando cada situação, baseado em problemas. (Jasmim R1, 2022)

Destaca-se que as duas professoras veem as novas metodologias como possibilidades de trabalho, mas entendem que os seus alunos ainda não estão prontos para elas. Ou seja, talvez possa-se inferir que os professores caminham entre o sonho da escola ideal e a realidade da escola concreta.

Nesse sentido, é importante discutir que a autonomia do estudante que tanto se deseja e que definitivamente é necessária para aprendizagens efetivas e significativas não surge ao acaso, mas sim, é fruto de ações intencionais da

instituição de ensino e do coletivo de docentes. Gadotti (2008, p. 92, grifo do autor) em artigo que discute as ideias de Paulo Freire para a escola do século XXI, corrobora essa discussão, ao apontar que

A escola é um **espaço de relações**. Nesse sentido cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem tanto contribuído para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo.

Dessa maneira, a autonomia do aluno, sua postura ativa em sala, tão requerida nos processos de aprendizagem, devem ser gestadas nas práticas pedagógicas da escola e de seus docentes. Assim, é válido refletir: nossa escola/campus propicia a inércia ou contribui para a transformação? Nosso trabalho é coletivo e colaborativo ou as práticas individuais ainda predominam? Nossas ações dão vozes aos alunos? Seus *saberesfazes* são acolhidos pelo currículo? Oferecemos apenas as respostas ou instigamos as perguntas? Esses e tantos outros pontos devem pautar o diálogo dos professores, visto que é preciso compreender que “O fracasso de muitos projetos educacionais está no fato de desconhecer a participação dos alunos” (GADOTTI, 2008, p. 94).

OrquídeaR1 (2022) corrobora a discussão ao apresentar em sua fala a crença em uma escola democrática:

Eu me lembro de um livro que foi lançado na década de 90 chamado A jaula de aula. Não sei se você [pesquisadora] chegou até ter contato com este livro. Eu vou procurar porque fiquei curioso. Não li o livro na época, não gostei do título, não cheguei a me interessar pelo livro. [...] Eu não sei se é um artigo dentro do livro ou se era o livro que tem esse título, não me lembro, mas falava sobre a jaula de aula e eu fiquei me perguntando sobre isso. Será que as pessoas estão encarando a metáfora utilizada para sala de aula, como uma metáfora de aprisionamento, de tolhimento de possibilidades? Se é isso, não é a sala de aula ideal. Por isso que para mim, em contrapartida, a sala de aula ideal é aquela em que há liberdade, em que as pessoas podem realmente se expressar, elas têm voz. Então, a sala de aula ideal é aquela em que as pessoas podem falar democraticamente, mais alguns elementos são fundamentais, por exemplo: respeito, porque eu não posso admitir o desrespeito para com o outro no espaço em que eu estou ali gerindo como professor, nem em relação ao outro, nem em relação a mim, e nem eu em relação a eles. Bom, então, quando você tem respeito, quando você tem um acordo, vamos dizer, um acordo com a turma, um acordo social, um contrato social não escrito, às vezes, nem verbalizado, mas as pessoas entendem esse acordo, e elas se respeitam, e elas têm voz, para mim aí esse é o ambiente ideal para o aprendizado acontecer. (OrquídeaR2, 2022)

Posto isso, é possível analisar que pensar a escola idealizada nos coloca em conflito com a democratização do acesso à educação escolar, tão defendida e palco de tantas lutas, o que exige ressignificar a própria instituição de ensino, seus currículos, seus modos de fazer educação, visto que o ideal se aproxima-se de uma escola que era para poucos. Arroyo (2014, p. 26) nos ajuda a pensar sobre este processo ao apontar que quando os Outros Sujeitos da história chegam às escolas e às universidades, os fazem “[...] trazendo outras indagações para o pensar e fazer pedagógico [...]”.

Dentro dessas outras/novas indagações, interessante notar na tabela 03 que apenas 01 professora entende como sala de aula ideal aquela que *acolhe a diversidade* (5.88%), sendo este também o mesmo percentual de resposta que apresenta para o debate da sala de aula a *presença dos alunos com deficiência* (5.88%). Vejamos:

No contexto da Educação Especial, essa sala de aula ideal, na verdade, eu acho que nós herdamos não é? Um modelo de educação que nós vivenciamos a longo prazo no nosso país, quase que nesses últimos anos, que é a separação de alunos com deficiência, dos alunos sem deficiência, sem atestados. E eu acho que essa não é a sala de aula ideal, nesse contexto da Educação Especial. E acho que precisamos dessa atenção para a gente não reproduzir este modelo que era das APAEs com os deficientes e o nosso, dentro da sala de aula, com as pessoas com condições cognitivas, sem atestado, com condições de acompanhar as atividades num ritmo uniforme [...]. (JasmimR1, 2022)

Reporto-me, assim, mais uma vez a Arroyo (2014, p. 27, grifo nosso), que referindo-se às reflexões acerca da prática educativa de Paulo Freire, que se assentava sobre os novos sujeitos, nos ensina que

Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica **para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e culturas**. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados e formação.

Não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são.

Entendo, assim, que uma possibilidade de ação para vivermos na escola real e diversa, com possibilidades concretas de aprendizagens, é refletirmos coletivamente como temos captado, percebido, entendido nossos alunos e alunas, com seus tantos *sabresfazeresseres* no processo educativo. Não é uma tarefa

simples, mas é necessária, afinal, há outra possibilidade se efetivamente desejamos uma instituição inclusiva?

5.2 QUANTOS DESAFIOS E SENTIDOS ACOMPANHAM OS ESTUDANTES SURDOS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM SALA DE AULA NA VISÃO DOS PROFESSORES?

Aprofundando ainda mais a reflexão pretendida por este projeto de intervenção, os professores informantes foram convidados a relatar como era para eles terem alunos com deficiência em sala de aula e quais dificuldades encontravam para dar aulas, especificamente para os alunos com deficiência auditiva ou surdez. Buscou-se com essas perguntas que os professores analisassem e expusessem como percebem seu trabalho e nele, os desafios e possibilidades do percurso.

Importante salientar que os desafios do trabalho docente permearam toda a conversa nas duas rodas, sendo refletido também em outras perguntas, contudo, nesta há maior especificação. Vejamos.

Tabela 04 - Presença dos estudantes surdo ou com deficiência auditiva em sala de aula

Subcategorias	Frequência	Percentual %
Desafios na comunicação	13	13%
Desafios das adaptações metodológicas necessárias para à inclusão	10	10%
Defasagem de conteúdos básica	9	9%
Especificidade de cada aluno	6	6%
Crítica à educação básica	6	6%
Falta de (in) formação	5	5%
Desafiador	5	5%
Atuação do tradutor e intérprete de Libras e Português	5	5%
Comprometimento do aluno para superar dificuldades	5	5%
Carga horária e sobrecarga docente	5	5%
Percepção da defasagem em surdo, mas também em ouvinte	4	4%
Número de disciplinas cursada pelo aluno	4	4%
Autonomia do estudante	4	4%
Medo e insegurança	3	3%
Importância da afetividade para a aprendizagem	3	3%
Diálogo com a família para compreensão dos desafios do curso superior	2	2%
Despreparo institucional	2	2%
Possibilidade de autoavaliação	1	1%

Oportunidade de rever metodologias para todos	1	1%
Educação inclusiva enquanto novo paradigma educacional	1	1%
Aprendizado constante	1	1%
Acreditar na capacidade do aluno	1	1%
Visão capacitista do surdo	1	1%
Tempo insuficiente para pensar estratégias e adaptações para o aluno com ele já em sala	1	1%
Formação/planejamento anterior à presença do aluno em sala de aula	1	1%
Falta de tempo para o docente	1	1%
Total	100	100%

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Analisando a presente tabela, observa-se que os professores relatam, sobremaneira, muitas faltas e lacunas, tanto associadas aos alunos, como à instituição de ensino, como a eles, docentes. Apenas 5% associaram a presença dos estudantes a fatores positivos, como *possibilidade de autoavaliação (1%)*, de *aprendizagens constantes (1%)*, de *rever metodologias (1%)*, de *crer na capacidade do aluno (1%)* e como *novo paradigma educacional (1%)*, o que enseja novas perspectivas para os institutos.

Quando falam deles mesmos, observa-se que os professores relatam que trabalhar com os alunos com deficiência é seguramente um *desafio (5%)* e mesmo aqueles que não expressaram com palavras, o fizeram de forma não verbal quando os colegas o disseram. Dois professores falaram do *medo e da insegurança (3%)* ao terem alunos com deficiência em sala, outros expressaram a dificuldade em *não ter informações e formação sobre a deficiência (5%)*.

Rosa do DesertoR1 (2022) aborda de forma muito clara os sentimentos de medo e a insegurança ao saber que teria uma aluna com deficiência em sala e acrescenta a ansiedade por “[...] *não saber o que virá pela frente.*” no contato com a aluna.

Essa questão do desafio, do medo eu compartilho assim, cento e cinco por cento. Quando eu recebi a notícia que eu ia ter meu primeiro aluno com deficiência, eu não sabia o que fazer, o que esperar. E então, tem a questão também de um pouco de ansiedade que gera em nós professores, de não saber o que virá pela frente. É o caso da [estudante]. Com a [estudante] eu ficava pensando como eu vou fazer para ela entender um material de construção, só mostrando? Mas como ela vai entender as propriedades, que é uma coisa subjetiva? Mas aí, depois, quando as coisas foram andando, a gente vai se adaptando ao que precisa [...]. (Rosa do DesertoR2, 2022)

OrquídeaR2 (2022) acrescenta o despreparo, que não é apenas do professor, e que se pode entender como potencializador de sentimentos negativos ao pensar o trabalho com os alunos com deficiência.

Sobre essa questão do aluno, nós estamos falando algumas palavras-chaves como medo, desafio, não é? E para ser bem sintético, tem uma palavra também, despreparo. E não é só nosso, não é só do docente, é da instituição também [...]. (OrquídeaR2, 2022)

Figueiredo (2002, p. 68), em artigo que discute a importância da escola na constituição do sujeito e a gestão da aprendizagem na diversidade, nos ajuda a entender o panorama apresentado pelos professores e nos convida a pensar que a inclusão requer o redimensionamento da escola, visto que

Inserir na escola aqueles que dela foram excluídos, sem que esta seja redimensionada dentro de um novo paradigma, é dar continuidade ao movimento de exclusão, visto que a escola permanece com práticas excludentes e concepções político-pedagógicas conservadoras, esses alunos serão excluídos ou permanecerão sem obter nenhum sucesso em sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

E aponta ainda ser necessário investir na diversidade como potência para a aprendizagem, enquanto reconhecimento das singularidades dos sujeitos e como possibilidade de atender de forma efetiva as necessidades de todos os alunos, o que não acontecerá como obra do acaso, ou em ações individualizadas, mas, sim, como defendido nesta proposta interventiva, através do envolvimento dos docentes em processo reflexivos de formação (FIGUEIREDO, 2002).

Nesse ínterim, BegôniaR2 (2022) é muito assertiva ao expor a sua insegurança em seu primeiro encontro com um aluno surdo e coloca a falta de informação e formação como fatores cruciais para essa condição.

[...] A primeira coisa que eu senti, eu senti muito falta, falta de informação, com IN entre parênteses, assim, porque falta a formação e a informação da realidade daquele aluno, porque além da gente precisar conhecer a deficiência desse aluno a gente precisa conhecer a realidade deste aluno. O [estudante], por exemplo, não tinha o domínio da língua, da Libras. Ele não tinha o Português, ele não tinha Libras, e a gente precisava se comunicar com ele, como? Aquilo sinceramente, a princípio, foi um sentimento de medo, então, assim, depois a gente vai se deparando com outros desafios, mas esse foi algo que me marcou muito no primeiro contato que tive com o aluno com deficiência. (BegôniaR2, 2022)

BegôniaR2 (2022) em sua fala aponta também um outro aspecto muito importante para a trabalho com os alunos, que é conhecê-los, estar próximo, compreender suas especificidades, para assim pensar estratégias de ensino. Mantoan (2015, p. 79) também reforça que ao trabalhar com a inclusão, a diferença precisa ser assumida com potência, visto que

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as.

Tais diferenças evidenciam *as especificidades (6%)* que há em cada aluno, o que fora reforçado pelos professores, ao pensarem o trabalho com os alunos, demonstrando que para eles as particularidades ensejam um olhar pormenorizado ao pensar a aula, o que é um aspecto necessário para a inclusão, mas, também, gera desespero por ter que (des)cobrir cada aluno que ingressa, com seus saberes e não saberes. LavandaR1 (2022) aborda tais pontos com clareza.

[...] A particularidade! Eu acho que quando a gente pensa no ensino para os alunos nesse perfil, a gente sempre vai ter o desafio e a questão de ser particular. A gente já tem que fazer esse exercício com os nossos alunos normalmente. Você tem uma turma inteira, você ensina generalizado. Então, você tem um aluno que encontra lá, que tem uma particularidade, mas aquele menino não consegue entender a mesma coisa que você falou, ele não entende, e você vai lá e dá um auxílio. Quando vai para esse público [da educação especial], aí a particularidade tá explícita, não tem como fugir dela. Sempre vai ter um, oh, como eu vou pensar para fulano? Eu estou preparando a minha aula, mas e para fulano, o que vou fazer para fulano? (LavandaR1, 2022)

Flor de MaioR1 (2022) também corrobora a discussão, evidenciando em sua fala preocupação com sua prática, com a aprendizagem dos alunos, mas, também, demonstra ter crenças equivocadas quanto à (in)capacidade dos alunos com deficiência, ao perceber que sua aluna conseguia realizar as atividades junto com a turma.

Temos uma problemática em relação a esses alunos, que é como [outro respondente] colocou, da particularidade de cada aluno, porque quando [estudante] chegou, a gente entrou em desespero. Uma aluna surda, como é que vai fazer? E aí a gente deu uma relaxada, porque, olha ela pega o livro, ela estuda, ela consegue acompanhar. Se você cometer um erro no quadro, ela é a primeira a enxergar o erro que você cometeu e diz, mais aí não é um sinal de mais, é de menos, de onde saiu, sabe? E, então, isso deu uma tranquilizada, mas quando chegam os novos alunos, a questão da particularidade de cada um volta e a gente entra em desespero novamente. [...] (Flor-de-MaioR1, 2022)

Dorziat (2009) ajuda-nos a entender a relevância do olhar para a especificidade ao falar sobre a importância de compreender as características linguísticas do aluno surdo e o que envolve *ser surdo* como ponto de partida para o trabalho.

A clareza sobre essas questões em torno da surdez pode influenciar significativamente nos encaminhamentos do trabalho pedagógico do professor. A prática ou *como* desenvolver as atividades em sala de aula tornar-se-á vazia e inócua, na medida em que não tiver pontos de partidas e pontos de chegada. A concepção de surdez pode ser considerada um ponto de partida relevante para procurar meios de mudar a realidade, reinventado outros caminhos e proporcionando o registro de outras histórias, com base na condição presente (DORZIAT, 2009, p. 85, grifo do autor).

Nessa ótica é importante discutir que a inclusão escolar abarca o olhar individualizado sobre o aluno, necessário para pensar suas especificidades, para romper com estigmas, no entanto, ela requer ações, práticas para um coletivo, ou seja, não é preparar uma aula para o aluno surdo e outra para os outros alunos da turma. Inclusão requer uma aula com estratégias e metodologias que atendam a todos os alunos. Desafiador? Sim, absolutamente; mas há caminhos, experiências que podem nos inspirar, inclusive, entre os próprios pares.

Zerbato (2018), ao pesquisar em sua tese a potencialidade e os limites do desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar no âmbito da formação docente, discute que a inclusão requer muito mais do que intenção e documentos, requer ações que garantam o atendimento das demandas dos alunos e que provocam ricas situações de aprendizagem. E continua tendo por base Gonçalves (2016),

Tais práticas, normalmente, recaem sob a responsabilidade única da figura do professor do ensino comum que precisa reconhecer a diversidade existente em sua sala de aula para o atendimento às diferentes demandas, como a diversificação de atividades, modificações no espaço físico da sala de aula, estratégias para participação de todos e acesso ao conteúdo, entre outras. Porém, a realização de tais modificações no ato de ensinar não é tarefa fácil e nem simples de se executar. A função do professor, dessa forma, torna-se uma prática árdua, diária e desafiadora, pois exige do profissional conhecimentos diversificados sobre quais estratégias devem ser utilizadas e mais informações sobre o seu aluno e suas reais necessidades (GONÇALVES, 2006 apud ZERBATO, 2018, p. 30).

Mesmo compreendendo e defendendo que a inclusão escolar não é tarefa única do docente, mas sim uma política institucional sistêmica que envolve vários outros profissionais em colaboração, o que Zerbato (2018) também reconhece entende-se que o pensar a aula, seu planejamento e execução é função docente, embora não solitária, e é neste sentido, como contribuição efetiva, que a referida autora apresenta o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) “[...] como ferramenta em potencial no desenvolvimento de práticas que possibilitem a acessibilidade e a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva” (ZERBATO, 2018, p. 54). Ainda esclarece que

O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Desse modo, auxilia os educadores e demais profissionais na adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes para a elaboração de formas mais justas e aprimoradas de avaliar o progresso de todos os estudantes (ZERBATO, 2018, p. 56).

Esclareço que não é objeto deste projeto de intervenção discutir o DUA³⁵, sendo apresentado apenas para contextualizar que a inclusão escolar exige pensar o aluno integrado à turma e, desta forma, é fundamental que as práticas pedagógicas garantam as condições para que todos consigam acessar o currículo. Reforço que não estou defendendo que não haja ações individualizadas, a depender do caso elas são necessárias para a consolidação da aprendizagem, mas que, enquanto pressuposto inclusivo, o ensinar e o aprender no coletivo precisam ser privilegiados.

JasmimR1 (2022) corrobora a discussão quando, ao falar sobre a importância de materiais adaptados, aponta que os benefícios vão muito além do aluno surdo.

[...] quando nós fizemos um curso aqui [no Ifes campus Nova Venécia], que foi uma oficina sobre ciências [...], e eu me lembro que isso foi bem discutido, a questão desse desenvolvimento do material. Da gente ter os materiais que vão materializar o que a gente

³⁵ O DUA foi desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2013) e apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, em 1999, em Massachusetts. A inspiração para o seu surgimento se deu a partir da projeção de edifícios e espaços públicos pela arquitetura fundamentada no conceito do *Design Universal*, de modo que todos pudessem ter acesso, sem qualquer limitação (NELSON, 2014 apud ZERBATO, 2018, p. 30). Para saber mais sobre a pesquisa de Zerbato (2018) e sobre DUA, acessar <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>.

está falando, para ele poder ver, para poder pegar, porque ajuda o estudante surdo e ajuda todos os outros a entender os conceitos, as vezes mais básicos daquela linguagem técnica [...]. (Jasmim R1, 2022)

Em outro momento da discussão, ao falar novamente sobre o trabalho com os alunos com deficiência, JasmimR1 (2022) reafirma a necessidade de *rever metodologias* para alcançar o aluno surdo, o que implica, para ela, *rever para todo o coletivo*, visto que as mudanças trazem benefícios para todos. Importante pontuar que essa percepção representa apenas 1% da fala dos docentes nesta categoria, embora, no decorrer das rodas, outros professores também abordaram sua importância.

A preocupação de JasmimR2 encontra eco no depoimento de Lucio Coelho (2010, n.p.), que ao participar do documentário *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*, ajuda-nos a entender este contexto ao dizer como que ambientes não acessíveis podem aumentar sua deficiência.

A minha deficiência aumenta ou diminui de acordo como meio ambiente que eu estou. Apesar de andar, se vocês me colocarem num lugar cheio de escadas sem corrimão, certamente a minha deficiência vai aumentar, mas se me botarem num lugar de rampas, de fácil acesso, com condição acessível, a minha deficiência cai, as vezes pode zerar. Então, não é só eu que sou deficiente, mas o meio ambiente também.

A dificuldade da assunção desse entendimento pelos docentes pode demonstrar que o paradigma inclusivo não esteja sedimentado, sendo as percepções docentes ainda marcadas pela necessidade de o estudante integrar-se ao que é ofertado pela instituição de ensino, ou ainda, de fato, podem encontrar dificuldades para fazerem planejamentos que alcancem a diversidade, o que reforça a necessidade de investir em formações coletivas e colaborativas. Também, pode-se depreender, pela fala dos próprios docentes, que existe um contexto institucional que dificulta as ações necessárias à inclusão.

Nesse íterim, ao se reportarem à instituição Ifes, os professores reclamam da limitação administrativa quanto à *carga horária docente (5%)*, o que provoca uma sobrecarga quando têm alunos com deficiência na turma. Nessa ótica, temos outros que apresentaram o *tempo insuficiente para pensar estratégias e adaptações para o aluno com ele já em sala (1%)*, o que seria minimizado se tivessem *formações e planejamentos anteriores (1%)* à presença do aluno em sala de aula, sendo ainda

apresentada a *falta de tempo* (1%) como um outro problema e, por fim, nessa linha de discurso, apontam o *despreparo da instituição* (2%) para atender os alunos com deficiência. Essas análises somadas correspondem a 10% dos apontamentos dos professores sobre a presença dos estudantes surdos e com deficiência auditiva em sala de aula.

JasmimR1 (2022) deixa muito claro em sua fala as complexidades acima descritas.

A minha dificuldade foi conciliar, no mesmo intervalo de tempo e espaço, assim, naquele período letivo em andamento, ter que compreender como que o estudante raciocina. A partir do entendimento de como que ele raciocina, pensar no material, então, pensar no material, executar algum material e o período correndo. Então, o meu principal desafio foi o tempo, foi o tempo. Inclusive, a disciplina foi bem estendida na APNP [atividades não presencias], onde contei com a ajuda do Napne. Eles foram muito acolhedores, dividindo algumas atividades comigo nesse sentido, porque nem sempre, entendendo como ele raciocina, eu tinha a ideia na hora, de como resolver aquilo, então eu tinha que pensar. (Jasmim R1, 2022)

GirassolR2 (2022), nesse sentido, apresenta pontos relevantes quanto à carga horária e à concepção de inclusão ainda aligeirada, ao demonstrar a preocupação em não atrasar os outros alunos, como também, é importante observar em sua fala a presença de ações pedagógicas por empatia e não enquanto política institucional.

E outra, na sala de aula, por exemplo, com a [estudante], a gente fazia o que dava para fazer de forma a não atrasar os outros alunos. E depois, no contraturno, a gente complementavam com a [estudante]. Então, era uma carga horária que a gente oferecia, mas que a gente não tem sobrando. Mas que faziam pela pessoa, pelo bem dela, com empatia a ela, entendeu? Mas não é uma carga horária que a gente tem. E se a gente continua fazendo dessa forma? (Girassol R2, 2022)

É importante destacar que a carga horária docente é uma discussão que atravessa a inclusão escolar no campus Nova Venécia. Nas reuniões pedagógicas que coordeno e nas reuniões do Napne de que participo, recorrentemente a falta de tempo/carga-horária está em pauta, enquanto empecilho para a efetivação de ações inclusivas.

Quanto à carga-horária, a resolução do Conselho Superior do Ifes nº 103 de 30 de setembro de 2022, que regulamenta as atividades docentes no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo, esclarece em seu art. 2º que as atividades

docentes compreendem atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional (IFES, 2022a).

Quanto às atividades de ensino, subdividem-se em: atividades de aulas, que seria ministrar aulas em cursos devidamente institucionalizados; Atividades de planejamento e manutenção do ensino e atividades de apoio ao ensino, que englobam o atendimento ao aluno no contraturno e atividades de mediação pedagógica a distância (art. 3º). Em seu art. 12, inciso I, traz que a carga horária de aula docente será de, no mínimo, 14 h semanais para os docentes em regime de tempo integral³⁶. Ainda, no art. 13 inciso I, aponta que para cada uma hora semanal de aula deverá ser alocada uma hora semanal para o conjunto das atividades de planejamento e manutenção do ensino, no caso do regime de tempo integral. A resolução ainda destaca em seu Art. 15, §5º, que as demandas de carga horária para atendimento de estudantes com necessidades específicas deverão ser avaliadas junto ao Napne e definidas pela diretoria de ensino (IFES, 2022).

Sabendo dessas demandas, o Napne³⁷, após buscar informações junto à gestão do campus, passou a orientar os professores que fosse registrado em seu Plano Individual de Trabalho (PIT), além da carga horária prevista na referida resolução, até no máximo, a mesma quantidade de carga horária prevista para a turma. Por exemplo: se o professor na turma A tem 2 h regulares de planejamento, tendo um ou dois alunos com deficiência, poderá acrescentar até o máximo de duas horas para planejamento, tendo, no total, 4 h de planejamento semanal para aquela turma.

Tais orientações foram reforçadas ao Napne em reunião com a gestão do campus, conforme ata de reunião de 03 de maio de 2022, quando se definiu que

³⁶ É importante registrar que a resolução CS nº 103 de setembro de 2022 substituiu a resolução CS nº 18/2019 e aponta como principal alteração o registro apenas da carga horária mínima para o docente. O texto da resolução anterior trazia em seu art. 12 que: “A soma da carga horária de aulas com a carga horária de mediação pedagógica à distância, de que tratam respectivamente os incisos I e IV do Art. 3º desta Resolução, deve ser de: I – No mínimo, 10 horas e, no máximo, 20 horas semanais para os docentes em regime de tempo integral. II – No mínimo, 8 horas e, no máximo, 12 horas semanais para os docentes em regime de tempo parcial.” (IFES, 2019). Importante ressaltar que todas as vezes que os professores se reportam à carga horária nas rodas de conversas e a própria pesquisadora no decorrer do texto, o fazem tendo por base o que era estipulado pela legislação anterior, com limites mínimos e máximo de carga horária.

³⁷ Esclareço que enquanto pesquisadora eticamente implicada, algumas das ações/práticas que descrevi e que descreverei no decorrer desse projeto de intervenção devem-se ao fato de eu atuar no Napne e na coordenação de Gestão Pedagógica do campus Nova Venécia, o que me coloca na condição privilegiada de partícipe do que ora relato, o que é também consubstanciado por ata de reuniões, registro, relatório de gestão e outros documentos, todos sob a responsabilidade do e guarda do Napne.

essa carga horária extra engloba também a carga horária necessária para planejar os atendimentos individuais, quando for o caso.

Posto isso, é importante reforçar que é prevista carga horária adicional de planejamentos aos docentes que têm em suas turmas alunos com deficiência, mas se ainda assim os professores apresentam tal ponto como um problema, podemos deduzir que elas não são suficientes? Que elas não são adequadamente usadas pelos docentes? Estarão os docentes carentes de práticas colaborativas de planejamento? Ou estarão ainda os professores presos ao que Mantoan (2015) chama de identidade fixada de aluno, ao esperar padrões de aprendizagem, de resposta, de comportamento, dificultando assim a flexibilidade de seu planejamento? Ou, de outra maneira, existem especificidades dos alunos que demandem individualizações tão consideráveis que mesmo com uma proposta metodológica inclusiva para todos os alunos, não é possível alcançá-los? Enfim, entendo que tendo por base as reflexões dos docentes, que todas essas questões convivem e se cruzam no espaço institucional no campus Nova Venécia, o que reforça a formação continuada enquanto condição imprescindível ao atendimento do aluno com deficiência.

Quanto aos aspectos evidenciados pelos professores que dizem respeito à informação e acompanhamento, é importante demarcar mais uma vez que, por compreender o tamanho do desafio para o professor, o Napne, a cada início de semestre letivo agenda reunião com os professores que trabalharão com os alunos com deficiência.

Quando é um aluno ingressante, apresentam-se aos docentes informações e orientações a partir do registro de atendimento inicial do aluno com necessidades específicas (RAI), anexo da resolução do Conselho Superior do Ifes nº 55/2017, que sistematiza informações obtidas a partir do diálogo com o estudante e sua família, assim como, quando for o caso, do contato com escolas ou instituições que o estudante frequentou. Quando o estudante é aluno do campus, acrescentam-se informações e orientações mais consolidadas a partir de nossa experiência, assim como, sendo possível, relatos de experiência relativa ao trabalho de outros docentes com o estudante. Por fim, no decorrer dos semestres letivos, os servidores que atuam no Napne, em especial a professora de AEE e o tradutor e intérprete de

Libras e Português, no caso dos alunos surdos ou com deficiência auditiva³⁸, acompanham tanto os alunos quanto os professores que assim o requerem.

Pode-se inferir que talvez seja necessário maior diálogo com os docentes para compreendermos os aspectos a serem potencializados nesses encontros. Outrossim, importante refletir coletivamente se os professores fazem uso desta possibilidade de trabalho colaborativo e, se não o fazem, esclarecer os motivos de não fazer, afinal, sendo desafiador o trabalho com alunos com deficiência, assumi-lo de forma isolada apenas intensifica as dificuldades, o que pode ser percebido na fala de LírioR1 (2022), que ao narrar sua experiência, faz-me entender que a inclusão é linda quando está externa a nós, mas quando nos deparamos com ela, dureza e *boniteza* se misturam.

[...] falando da experiência que eu tive, eu tive os dois alunos da Engenharia Civil numa turma, e para mim foi desafiador, porque até então, toda questão que eu ouvia falar, a gente precisa ter uma atenção, maior, preciso estimular a turma para que tenham empatia, que saibam trabalhar em equipe. Enfim, era muito lindo, mas eram casos lá de fora, e aí eu tive que passar por essa experiência [...]. (LírioR1, 2022)

Mais uma vez Oliveira (2009, p. 39) nos ajuda a compreender esse caminho, por vezes defendido, mas também contestado da educação inclusiva, ao dizer que de forma geral a fala dos docentes demonstra que eles concordam e compreendem o direito e a importância da educação das pessoas com deficiência, além do que, reconhecem a relevância da educação inclusiva, aceitando seus pressupostos,

Mas por outro lado, os conflitos e as contradições concretas escolares evidenciam problemas para sua operacionalização, porque exigem mudanças estruturais e pessoais no sistema educacional, daí a desconfiança, o medo e a dúvida.

Nesse sentido, analisando mais uma vez a tabela 04, observa-se que quanto à descrição dos desafios, os professores apontam que a *dificuldade de comunicação* (13%) com os alunos surdos ou com deficiência auditiva compromete muito o trabalho, assim como, a *defasagem de conteúdos básicos* (9%), em especial pelos alunos estarem no curso superior de Engenharia Civil, apresentando ainda desafios quanto às *adaptações metodológicas necessárias para a inclusão* (10%), e quanto à

³⁸ É importante registrar que não é atribuição do tradutor e intérprete de Libras e Português acompanhar os alunos com deficiência auditiva, contudo, em nosso campus o intérprete oferece aulas de Libras para os alunos e suas famílias, o que o aproxima do processo de aprendizagem destes, fazendo com que muitas vezes, seja referência no apoio a estes alunos e a seus professores.

atuação do tradutor e intérprete de Libras e Português (5%), no sentido da necessidade de este compreender os conteúdos que interpretará. Tais apontamentos somados chegam a 37% do percentual de resposta dos docentes.

Quando os professores discutem os desafios na comunicação³⁹, trazem que quando o aluno se comunica através da Libras tem desafios, como não ter um diálogo direto com o estudante, por depender da mediação do intérprete de Libras para efetivar a comunicação ou por terem dúvidas se o intérprete compreende o que é dito pelo professor e, por conseguinte, traduz assertivamente para o aluno. Todavia, apresentam que é ainda mais desafiador quando o aluno não faz uso da Libras e nem desenvolveu de forma satisfatória outras formas de comunicação. Flor-de-MaioR1 (2022) deixa tal situação evidente em sua fala.

O problema que eu vejo maior, é o trabalho com os alunos, as dificuldades encontradas com os alunos que não têm o domínio da Libras, porque se com a Libras você já tem essa problemática da comunicação, imagina para aquele que faz a leitura labial, que você não está sabendo se ele entende. Então, ele vai virar para você e vai dizer entendi, mas você pede para ele repetir, ele vai falar uma coisa que não tem nada a ver, e que às vezes, só repete, igual, aos meninos [estudantes com deficiência auditiva], eles têm uma fala que também não é clara, e aí você também não compreende de volta, sabe? Então você tem dificuldade de saber se o que você falou chegou e dificuldade de entender se chegou mesmo, porque a conversa é daqui para lá e, de lá para cá não tem. (Flor-de-MaioR1, 2022)

LírioR1 (2022) apresenta, ainda, a necessidade de atendimento individual, para conseguir trabalhar melhor o conteúdo e a comunicação com os alunos.

[...]Não que eles não participavam, eles participavam da aula também, mas depois eu trabalhava individual, porque eu precisava de um contato próximo, mais próximo com eles para entender, porque eles não se comunicam por Libras, então fica mais difícil. Para mim foi um desafio maior ainda. (LírioR1, 2022)

Pereira e Muniz (2015) em artigo que discute a presença dos surdos na universidade, referindo-se a Botelho (2002), nos ajudam a compreender a complexidade vivida pelos professores ao explicarem que

³⁹ Para compreender a discussão dos docentes nas rodas de conversa, mister contextualizar que no curso de Engenharia Civil do Ifes campus Nova Venécia há uma estudante surda que se comunica por Libras e dois estudantes com deficiência auditiva que se comunicam por leitura labial, sendo oralizados, contudo, estas possibilidades de comunicação são avaliadas pelos profissionais que lidam com eles no espaço escolar como insuficientes, e ainda são realizadas de forma distinta por ambos. Esses dois alunos estão fazendo aulas de Libras, mas ainda não se comunicam através dela, assim os professores convivem com situações bem diversas quanto à comunicação com os três alunos.

[...] a aquisição de Libras como L1 para os surdos é fundamental para torná-lo capaz de dominar a Língua Portuguesa; a autora defende, em sua pesquisa, que a imersão de crianças surdas em processos de oralização pode ser disfuncional, sendo mais potente e recomendável para o seu desenvolvimento linguístico a aquisição de Libras como L1 (PEREIRA; MUNIZ, 2015, p. 60).

Nessa perspectiva, Silva (2015, p. 59) esclarece a riqueza da aquisição da Libras para o desenvolvimento da pessoa surda, ao discutir que

Os estudos de aquisição da linguagem em crianças surdas revelam que o seu desenvolvimento segue as mesmas etapas das crianças ouvintes, pois seguem princípios universais como a existência de um viés substantivo e a relação entre o tamanho do vocabulário e da complexidade gramatical.

Em contraponto, destaca as perdas para as crianças que não tiveram acesso à Libras:

Mesmo que a criança surda receba próteses auditivas ou implantes cocleares e participe de um programa de reabilitação auditiva, a língua oral terá de ser ensinada sistematicamente, ensino que requer tempo que equivale há anos. Sem a língua de sinais, esses anos passam sem a criança internalizar os conceitos das coisas e acontecimentos à sua volta, apenas fazendo o esforço para repetir sons, o que levará a um atraso visível na linguagem percebida até mesmo por leigos (SILVA, 2015, p. 60).

Tais constatações ganham ainda mais força quando nos reportamos à perspectiva histórico-cultural da educação de Vygotski, entendendo a linguagem enquanto “[...] sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre os indivíduos que compartilham desse mesmo sistema de representação da realidade” (REGO, 2008, p. 54) e desta forma,

O desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de basear-se em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações, conceitos etc.) (REGO, 2008, p. 62).

Tais pressupostos explicam algumas das complexidades apresentadas pelos professores e robustecem as necessidades formativas, assim como o acompanhamento sistemático desses alunos e suas famílias, a fim de fortalecer parcerias para ajudar a dirimir as *suas* e *nossas* dificuldades.

Ademais, tendo como ponto de análise a abordagem socioantropológica⁴⁰, é preciso aprofundar a discussão quanto aos desafios dos processos comunicativos e de aprendizagem do aluno surdo, sendo necessário pontuar que ele, ao comunicar-se por Libras, precisa ter sua condição linguística, suas realidades psicossocial e cultural respeitadas (QUADROS, 1997), o que não se esgota com a presença do intérprete em sala de aula. Desta forma, não seria razoável ensiná-lo, avaliá-lo pelo crivo ouvinte, sendo necessário respeitar as peculiaridades da constituição do saber a partir da aquisição da Libras, o que demanda do professor estudo e planejamento.

Apresento tais perspectivas para reafirmar o monumental desafio que se apresenta à instituição e aos professores, como eles mesmos trouxeram, contudo, como dito por OrquídeaR2 (2022), em que pese os processos vividos por eles, agora são nossos alunos e se não sabemos como fazer para ensiná-los, precisamos aprender, reafirmando a necessidade de termos formação coletiva e continuada em processo.

[...] Mas o ponto que eu quero dizer é o seguinte, eles não sabe reconhecer, porque o "mas" está na oração, porque que o "mas" está ali, que é contradição. Então, isso é resultado do fato de que eles podem ter passado 11 ou 12 anos na escola, na educação básica e terem saído de lá praticamente analfabetos funcionais. Analfabetos funcionais, e aí eles chegam à instituição. Por isso que eu disse que a instituição às vezes não está preparada para receber este estudante, nessa condição [...] e eu não sei nem o que dá para fazer para recuperar os que ainda estão por vir, porque esses que já estão aqui, a gente precisa cuidar deles, estão aqui, mas os que estão por vir? [...] (OrquídeaR2, 2022)

Posto isso, corroborando com as discussões, acrescento a fala dos professores quando apontam que, além das dificuldades na comunicação, vivenciam também a realidade dos alunos terem considerável *defasagem de conteúdos básicos (9%)*, em especial por estarem em um curso de graduação. OrquídeaR2

⁴⁰Importante esclarecer que, segundo Miranda e Coutinho (2017, p. 36-37, grifos nossos), reportando-se a Capovilla (2022), “A **abordagem clínica** baseia-se na concepção de que a surdez é uma deficiência e a educação visa à reabilitação, a tornar o surdo o mais próximo possível do padrão de normalidade ouvinte (CAPOVILLA, 2000). Já a **abordagem socioantropológica** compreende a surdez enquanto uma diferença cultural e linguística, que singulariza um grupo. A surdez deixa de ser tratada para ser vivida, problematizada, politizada e construída diariamente a partir da relação dos surdos com seus pares e dos outros grupos sociais dos quais estes fazem parte. Esta abordagem apresenta, como opção pedagógica, a educação bilíngue, segundo a qual o surdo, por meio da relação com seus pares (colegas e professores surdos), irá adquirir a língua de sinais, e toda a cultura que lhe é própria, naturalmente. Sendo assim, a LIBRAS é a primeira língua (L1) e deve ser a língua de instrução e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, é a segunda língua (L2). Já para os ouvintes, inseridos em um contexto bilíngue, a Língua Portuguesa, em suas modalidades oral e escrita, é a L1 e a LIBRAS é a L2 (CAPOVILLA, 2000).”

(2022), AzaléiaR2 (2022) e Flor-de-MaioR1 (2022) nos fazem compreender melhor os problemas oriundos da defasagem:

[...] Por isso que quando você pergunta, que desafios, acho que a maior dificuldade para dar aula para esses alunos, é o fato de não conhecer ainda o ponto de partida deles, porque parece ser ensino fundamental para muitos deles. O ponto de partida com eles, não é o ponto partida que você deverá ter com a turma, então, eles não poderiam ser da mesma turma. (OrquídeaR2, 2022)

A [estudante] reprovou comigo em Química. Parece que era primeira vez que ela tinha visto aquilo. Não sabia. Eu conversei com ela e expliquei, olha, não têm como avançar em engenharia sem saber isso. Mas é isso que você falou, ela não sabia realmente. Ela passou o ensino médio todinho e não conseguia minimamente diferenciar uma coisa da outra. (AzaleiaR2, 2022)

[...]E aí você tem ainda a problemática de alunos em um curso de engenharia que não sabem, no meu caso, Matemática básica. Então, você tem a questão deles não saberem Libras para facilitar a comunicação, de não saber, não dominar Matemática básica, para realizar a disciplina de Cálculo 1. Igual, a gente vê as atividades que são desenvolvidas e você não consegue caminhar. Não tem como caminhar. (Flor-de-MaioR1, 2022)

Os professores apontam que muitos desses estudantes passaram anos na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e não foram adequadamente estimulados, ensinados, desenvolvidos em suas potencialidades, com isso, ao ingressarem no curso superior, trazem uma gama de defasagem em relação aos objetivos de aprendizagem requeridos para o ensino médio, que em alguns casos compromete que esses alunos, mesmo com toda adaptação, acompanhem a aula com os demais alunos da turma.

Apontam ainda que nesse contexto, é exigido do aluno *maior comprometimento com seus estudos (5%)*, além do que, as *famílias* precisam estar cientes das *dificuldades que os alunos encontrarão (2%)*. Flor-de-MaioR1 (2022) é enfático sobre este ponto.

Eu entendo assim, que tudo tem que ser, igual, a instituição tem que pensar, tem que repensar, como vai fornecer aos profissionais as condições para atuar com essas pessoas, mas também, é preciso, aquilo que foi falado lá no início da sua pergunta. Primeira pergunta, da sala de aula ideal. O aluno que chega, também tem que ter condições, tem que ter ciência do que o espera. Então, se o aluno chega aqui sem saber Libras, sem saber, sem saber Matemática básica, tem que ter ciência de que o curso de Engenharia Civil vai ser em 20 anos. Porque ele não vai sair daqui em cinco, nem em sete. (Flor-de-MaioR1, 2022)

Ainda, quanto à *defasagem*, os professores apontam que ela não é apenas do aluno surdo, *mas também do ouvinte (4%)*, visto que muitos chegam ao curso superior também sem conhecimentos básicos. Tal percepção reforça o que foi apontado por alguns professores e por este projeto de intervenção, qual seja: rever metodologias, pensar nos alunos concretamente contribui para a aprendizagem de todos os alunos. Contudo, OrquídeaR1(2022) apresenta que, para ele, o processo torna-se ainda mais complexo para a pessoa surda e justifica.

Sim, está generalizado, não é só aluno surdo não. Mas esse aluno, como ele passa uma vida acadêmica inteira com alguém dizendo: não, pode ir, está bom, fez o mínimo aqui, está bom. Ele também nos desafia mais, e se alguém que está escutando tudo o que você está dizendo, tem dificuldade com aquela matéria, imagina quem não está ouvindo, a dificuldade é maior. Então, o esforço, a atenção dele também precisa ser maior. Tem que haver uma contrapartida, esse é o ponto. (OrquídeaR2, 2022)

O contexto apontado pelos professores é árduo, o que exige efetivo trabalho colaborativo e formativo, além do que, Mantoan (2015, p. 71) faz alguns apontamentos que nos ajudam a pensar nas possibilidades para ensinar a turma toda:

Parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio e de acordo com seus interesses e capacidades. Também é fundamental que o professor nutra elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares.

Acreditar que todos podem aprender é acreditar na escola inclusiva e no direito de todos estarem nela, visto que a descrença, em um contexto de baixas expectativas em relação aos estudantes, a responsabilidade em não apreender será atribuída exclusivamente ao aluno (DORZIAT, 2009).

Dessa forma, o Napne, partilhando com os professores a responsabilidade pela escolarização dos alunos surdos ou com deficiência auditiva e ciente das dificuldades apontadas por eles, mantém constantes diálogos com as famílias dos alunos que acompanha, discutindo as barreiras do processo de ensino e de aprendizagem, assim como propondo em conjunto estratégias para dirimi-las.

Oferece, também, encontros presenciais semanais com os alunos com deficiência auditiva desde 2021, com o objetivo de possibilitar aos estudantes o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, promovendo, assim, o acesso a outra

forma de comunicação além da leitura labial. Também são ofertados às famílias desses estudantes encontros presenciais semanais com o objetivo de possibilitar o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, a fim de que possam se comunicar com seus filhos em Libras. Ainda, realizou o encaminhamento dos alunos com deficiência auditiva a atendimento com fonoaudióloga do município de Nova Venécia no ano de 2022 e, por fim, mas sem esgotar as ações, faz atendimento educacional especializado semanal para reforço, especificamente em Matemática e Língua Portuguesa na modalidade escrita com professor de Língua Portuguesa e professora de AEE (PLANO DE AÇÃO - NAPNE NV, 2019, 2021, 2022).

Outrossim, é preciso reforçar, mais uma vez, que a inclusão difere da integração. Que o compromisso e comprometimento do estudante com sua aprendizagem são cruciais, no entanto, a necessidade de se dedicar não pode ser confundida com a visão integralista na qual o aluno precisa adaptar-se ao que está posto, como se a não acessibilidade aos espaços e currículos fosse sua responsabilidade (SASSAKI, 2010).

Tal constatação não visa, em contrapartida, responsabilizar os professores, ao contrário, visa a problematizar, com eles, que não há atalhos para os docentes também, referindo-me à fala de Copo-de-LeiteR2 (2022), ou seja, precisamos de tempos e espaços formativos para que possamos nos debruçar sobre nossos problemas e traçar caminhos possíveis para os alunos.

Posso completar o que o [outro respondente] disse? Ali, que a [estudante] de fato, é um ponto fora da curva. Acho que a maioria dos alunos surdos que vão entrar nos cursos superiores vão vir com defasagem enorme dos conteúdos básicos. E aí, o problema é quando você dá aula de Cálculo, por exemplo, que precisa de todo o conteúdo básico bem feito, inclusive que os alunos ouvintes tem muita dificuldade. Esses alunos chegam aqui com defasagem imensa, mesmo você fazendo atendimento no contraturno semanalmente, eles não dão conta de acompanhar junto com a turma, ou seja, eles podem ter as duas aulas, os dois dias normais de aula, mais dois dias de atendimento e eles não vão dar conta. Não tem atalho, entende? Não tem como ter atalho. Ele tem que aprender toda a parte de função bem feita primeiro. (Copo-de-leiteR2, 2022)

Compreende-se que tal realidade pode e tem gerado um desalento e, em certa medida, descrença na capacidade dos estudantes enquanto sujeitos capazes de aprender, desenvolver, romper com as barreiras. Posto isso, é importante reforçar que o tempo de aprendizagem de cada aluno é único e quando se trata de alunos que trazem dificuldades tão marcadas, o tempo pode ser maior ainda. Dessa forma,

Marques (2009, p. 150), ao apresentar as contribuições de Vygostsky, Freire e Foucault ao discutir a diversidade humana, nos ajuda a entender que

A educação libertadora proporciona ao indivíduo condições de atuar na transformação de si e da realidade. Freire e Vygostsky têm uma profunda crença na capacidade do sujeito de se construir mediado por um processo educativo. O aluno é considerado acima de tudo, um ser ativo, capaz de pleno desenvolvimento, desde que lhe sejam dadas as condições para tal. Assim, a educação deve ser encarada como um quefazer humano, que ocorre num tempo/espaço específico e principalmente entre homens em suas relações uns com os outros.

A presente assertiva reforça que, apesar dos desafios que nos impõe a realidade, o processo pedagógico é fulcral, assim, precisamos alentar a crença no aluno, a crença na educação e nas ações docentes, que não pode ser solitária. Estar no mundo e com o mundo, nos ensina Freire (1983).

A presente fala não busca simplificar as dificuldades narradas, ao contrário, pretende evidenciar tantas práticas exitosas, imbuídas de esperança, mas, também, as práticas que foram frustradas, que precisam ser reformuladas ao não conseguirem alcançar o aluno em seu potencial, devido ao não saber, ao não comunicar de forma efetiva. Devido a processos aligeirados de escolarização ou a crenças sedimentadas do que é ensinar e do que é aprender, acarretando para os professores dificuldades metodológicas necessárias à inclusão, como eles evidenciam.

Como defendido neste projeto de intervenção, a inclusão é um novo paradigma e como tal, ao ser assumido pela instituição de ensino, congrega um arcabouço de exigências, de acessos, de novos fazeres, novos olhares, novos possíveis, novas pedagogias (ARROYO, 2014).

Ao apontarem os *desafios para as adaptações metodológicas*, os professores relatam dificuldades para gerir a sala de aula dividindo tempo e atenção entre os alunos com e sem deficiência, dificuldade de se adaptarem, assim como a turma, à presença do tradutor e intérprete de Libras e Português em sala, dificuldades para adaptar o tempo de explicação ao tempo do aluno surdo, necessidade de adaptar conteúdos, duração temporal da avaliação, dificuldades para gerir o ensino dos alunos com acentuadas defasagens de conteúdos junto à turma, enfim, todas aprendizagens e mudanças necessárias para uma instituição inclusiva, mas que ao

serem incorporadas ainda causam estranheza. Nesse ponto, JasmimR1 (2022) faz um paralelo importante, de profunda reflexão:

Uma das questões que [outro respondente] levantou foi sobre a defasagem, que eu acho que, para ficar bem justo, assim, é preciso dizer que existem estudantes com deficiência da surdez que tem [...], que tem essa característica que ele já narrou. E tem estudante que não é surdo, e que para mim, tem a mesma característica. Só que aí qual a diferença? Ninguém vem para me perguntar se fulano, que não é surdo, vai dar conta de concluir em cinco anos, vinte anos. E para o surdo sim. E para o surdo existe essa cobrança. E até as vezes de pessoa de fora do lfes. Tem um surdo lá? Ele vai dar conta? Olha, isso é preconceito! Já é crime falar isso? Deve ser, então, por que não está me perguntando dos outros alunos? Tem uma aluna com dificuldade maior ainda, maior ainda, mas ninguém está me perguntado se ela vai dar conta. Sabe? Então, é preconceito, é uma sociedade preconceituosa. (JasminR1, 2022)

A potência da reflexão escancara nossos dilemas e conflitos, achismos, preconceitos e visões capacitistas que, por vezes, acompanham a vida dos alunos com deficiências, ora marcados por ações demasiadamente protetivas, outras que os desmerecem enquanto sujeitos capazes de ocupar todos os espaços, em ambas, a incapacidade os marca, mas acredito que não será essa nossa opção de ação! Dorziat (2009) é muito clara quanto a essa discussão:

Incluir é necessariamente, proporcionar o enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e diferentes expressões de pensamento. Uma inclusão que considera aceitável atropelar e limitar potenciais e dificultar o acesso ao conhecimento e à cidadania é paradoxal aos próprios princípios educacionais. Por isso, ao invés de corroborar visões preconceituosas e estereotipadas, a escola deve procurar vias de mostrar à sociedade que os alunos, independente de suas diferenças, podem ser bons aprendizes, se lhes forem proporcionadas condições, através de uma educação apropriada. Pelo contrário, o que se observa nos sistemas de ensino é o total descaso com a vida e com os valores de seus educandos (DORZIAT, 2009, p. 69).

Talvez essas visões permeiem as práticas pedagógicas de muitos docentes, mas não pode ser essa nossa opção! Se nossa crença e defesa for a da inclusão efetiva, mesmo em meio a denúncias, lamentos, medos, frustrações, devemos reforçar os anúncios de aprendizagens, de práticas de sucesso, que se intensificam e multiplicam-se cada vez mais ao serem compartilhadas em espaços formativos e colaborativos.

5.3 FATORES QUE GARANTEM AS CONDIÇÕES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS SURDOS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Após discutir com os professores os desafios e as possibilidades evidenciadas com a presenças dos alunos surdos ou com deficiência auditiva nos espaços de sala de aula, refletimos sobre os fatores que podem produzir as condições favoráveis para a aprendizagem destes alunos.

Sob essa perspectiva, evidenciam-se três categorias: a primeira apresenta fatores diversos de livre exposição dos docentes, a segunda trata da presença do tradutor e intérprete de Libras e Português e, por fim, a terceira fala sobre o planejamento diferenciado. Vejamos a primeira.

Tabela 05 - Fatores que garantem as condições de ensino e de aprendizagem aos alunos surdos ou deficiência auditiva		
Subcategorias	Frequência	Percentual %
Tradutor e intérprete de Libras e Português com acesso ao conteúdo das aulas com antecedência	9	26.47%
Flexibilização prazo acadêmicos	6	17.64%
Garantia de maior disponibilidade de carga horária para o docente	5	14.70%
Formação	4	11.76%
Tradutor e intérprete de Libras e Português especialista na área do curso	3	8.82%
Garantia de maior disponibilidade de carga horária para o tradutor e intérprete de Libras e Português	2	5.88%
Formação técnica, com especialista	1	2.94 %
Tecnologias assistivas	1	2.94%
Formação de docentes e tradutor e intérprete de Libras e Português alinhada	1	2.94%
Ava enquanto recurso de aprendizagem para potencializar autonomia do aluno surdo	1	2.94%
Semestre ou disciplinas preparatórias para alunos com defasagem	1	2.94%
Total	34	100%

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Ao analisar a tabela 05, nota-se que os professores se colocam pouco no processo e o fazem apenas quando se referem à necessidade de *formação* (14,70%), assim como quando discutem *maior disponibilidade de carga horária* (11,76%).

Quando discutiram a formação, em todos os contextos da roda de conversas, apontam tanto formações que os ajudem na comunicação com os alunos surdos, como aquelas com especialistas, na área da deficiência, visto que eles percebem

necessidade de terem informações técnicas para planejar as ações pedagógicas, o que OrquídeaR2 (2022) nos ajuda a entender.

Uma ação poderia ser alguém, um especialista que viesse conversar com a equipe. Olha gente, um aluno que tem autismo é assim. Porque não adianta o educador falar isso, porque eu como educador vou ter algumas leituras de alguns referenciais. Você como educadora vai ter alguns referenciais, ele e cada um vai ter um, só que nós temos os nossos prediletos, então, o autor tal vai por uma linha, mais construtivista, outro mais tradicional. Mas o médico, o especialista naquele espectro, pode dizer algo sobre isso e, de repente, isso poder clarear algumas coisas, algumas limitações que nós não enxergamos porque não temos a informação técnica sobre isso. A questão, por exemplo, da surdez, a primeira vez que eu tive contato com um aluno surdo em sala, foi [estudante] da Geografia, então, eu fiquei chocado a primeira vez que eu vi o [estudante] na sala de aula com um aparelho auditivo me respondendo em português. Pensei: tem alguma coisa errada aqui! A primeira coisa que eu pensei é: esse menino escuta e eu estou gastando tempo, com o profissional de Libras, gastando um tempo para falar direcionado para ele. Foi essa a dúvida que eu tive, porque que eu não tinha esclarecimento nenhum sobre isso. E aí eu conversei com a intérprete longe dele. Falei assim, mas ele está me respondendo, ele está escutando. Então, ela me explicou um fenômeno: não, ele escuta sim, ele tem um resíduo auditivo. A questão é que todos os sons que ele capta pelo aparelho, todos os sons são amplificados. Esse som que você está escutando do ar-condicionado, é um turbilhão na cabeça dele, como uma turbina de avião. Então, ele prefere não usar o aparelho ou diminuir o máximo possível, porque ele prefere não te ouvir e ter o acesso por Libras para não ter o incômodo de ouvir todos os barulhos altos no ouvido. O que quero dizer é que eu era totalmente ignorante disso, e nós somos ignorantes daquilo que não conhecemos de perto. Então, o primeiro impacto de ter um aluno com deficiência em sala de aula é que a gente passe por uma por uma preparação a respeito daquela deficiência antes.
(OrquídeaR2, 2022)

É importante discutir, nesse rico e detalhado relato, que a formação é um fator para garantir as condições de aprendizagem, mas, também, para minimizar erros e visões estereotipadas em relação aos alunos, visões que, por vezes, selam a trajetória escolar deles, desta forma seguramente não há como pensar a inclusão sem que haja a assunção pela instituição escolar e por seus profissionais de novas formas de ver o outro, de comunicar-se com o outro, de entender como ele aprende e o quanto também pode ensinar.

Ainda, quanto à formação, os professores relatam as necessidades de ações voltadas para minimizar os desafios da não comunicação direta com o aluno surdo, o que Flor-de-MaioR1e (2022) aponta como *desesperador*.

[...] porque é igual [outra respondente], estava falando, você não tem aquele momento de contato só com o intérprete ali do seu lado e se o aluno entra em contato com você e você não consegue sequer se comunicar com ele, isso é muito constrangedor. Então, para nós, a formação também é muito importante, no aspecto de comunicação com o aluno surdo, pois é desesperador quando você não consegue se comunicar. (Flor-de-MaioR1, 2022)

Dorziat (2009) e Barros (2018) corroboram essa necessidade apresentada pelos docentes, mas a partir do olhar dos sujeitos surdos que apontam que, embora, a presença do tradutor e intérprete de Libras e Português seja essencial nos espaços escolares, a aquisição da Libras pelos ouvintes, como no caso dos professores, é ferramenta necessária para romper efetivamente com as barreiras da comunicação, pedagógicas e com visões equivocadas em relação a pessoa surda.

Nesse contexto, Dorziat (2009, p. 70) reconhece a capacitação como indispensável à inclusão, e chama mais uma vez a atenção para as questões atitudinais decorrentes de uma escola arraigada, normalizadora e padronizadora, sendo este um problema que afeta e limita as práticas pedagógicas e ainda traz a interação como base do processo educativo, visto que “[...] é interagindo, professores e alunos, que os conhecimentos podem passar a ter sentido, sendo ferramenta substância de transformação de si e de outrem [...]”. O que reforça as falas dos professores quanto às necessidades formativas e, acrescento, que sejam reflexivas, a fim de termos discussões efetivas de práticas e de atitudes frente às diferenças, para promover na instituição espaços ricos de interação e de aprendizagens.

De outra forma, é preciso, também, analisar que, sendo facultada ao professor a participação em cursos, embora não seja este o formato de formação defendido por esta proposta interventiva, tendo por base a tabela 01 sobre formação dos docentes do Ifes campus Nova Venécia e as dificuldades relatadas, poderia se esperar que houvesse maior procura por cursos voltados para a educação inclusiva. Se não acontece, precisamos problematizar os motivos. Não há interesse efetivo? São outras as prioridades? Falta tempo, como apontado pelos docentes?

Mantoan (2015, p. 80) apresenta algumas hipóteses da não aceitação dos professores em participar de formações dentro de uma perspectiva inclusiva, as quais também podem servir de hipóteses para as indagações apresentadas:

*esperam que os formadores lhes ensinem a trabalhar, na prática, com turmas heterogêneas, com base em aulas, manuais e regras transmitidas do mesmo modo como eles ensinam em sala de aula-ensino frontalizado, livresco, unidirecional;

* acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldades de aprender referem-se sobretudo à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências; que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicos para aprendizagem escolar desses alunos se tiverem que “aceitá-los” em suas salas de aula;

* querem saber como resolver problemas pontuais com base em regras gerais.

Dessa forma, quando os professores percebem que esses cursos não vão apontar as respostas que almejam podem se desmotivar a participarem, assim como, tal questão pode dificultar o engajamento em outros formatos de estudo, como a que defende esta proposta, por julgá-la inócua.

Mas, para além dos motivos, sendo a comunicação e a interação imprescindíveis para que ocorra o ensino e a aprendizagem, o Napne, dentro de suas limitações de profissionais, ofertou dois cursos básicos de Libras, respectivamente em 2019 e 2022. Em 2019 foram ofertadas 30 vagas, sendo 10 delas exclusivas para docentes. Em 2022 foram ofertadas 60 vagas, sendo distribuídas nos turnos matutino e vespertino, sendo 30 destinadas para servidores. Destas, 07 foram preenchidas por professores, mas apenas 4 concluíram o curso. São cursos que não abarcam todas as necessidades, nem todos os professores, mas demonstram que há no campus um movimento pela inclusão.

Ainda observando a tabela 05, enquanto possibilidade, os professores sugerem o uso de *tecnologias assistivas e o ambiente virtual de aprendizagem (AVA)* como recurso para fortalecer *os processos de aprendizagem e autonomia dos alunos (2.94%)*, além do mais, é discutida a possibilidade *de semestre ou disciplinas preparatórias para alunos com defasagem (2.94%)* e a *flexibilização de prazos acadêmicos (17.64%)* para os alunos com deficiência.

Na possibilidade de *semestre/disciplinas preparatórias*, mesmo reconhecendo a importância da sugestão e o seu contexto, há muitas variantes que precisam ser discutidas, como, por exemplo: por vezes a defasagem de aprendizagem do aluno com deficiência não difere da defasagem dos demais alunos, como os próprios professores apresentam, desta forma, como selecionar apenas aqueles para a preparação/reforço? A participação seria obrigatória? Se fosse apenas para os alunos com deficiência, poderia ser entendido como AEE e, se assim o for, como obrigar o estudante se o atendimento educacional especializado é um direito do aluno e não um dever? Outro ponto a considerar é se a possibilidade apresentada seria integrada à proposta curricular do curso. Se for, exige reformulação do PPC e ampla discussão coletiva. Enfim, seja como for, sendo entendida como possibilidade pela comunidade escolar, carece de estudos para saber de sua efetividade, portanto, é uma proposta de longo prazo de execução.

Ainda, quanto à *flexibilização dos prazos acadêmicos (17.64%)*, quando apontada pelo professor respondente como uma possibilidade, demonstra em certa medida desconhecimento da legislação, assim como das práticas institucionais, visto que a flexibilização dos prazos é algo que acontece no campus quando o professor, em conjunto com o Napne e o setor pedagógico, avaliam como necessário para garantir o pleno desenvolvimento do aluno, respeitando seu tempo de aprendizagem em cada componente curricular. Esclareço, também, que a flexibilidade/temporalidade se aplica tanto para avaliações e extensão de componentes curriculares, quanto para a própria conclusão do curso (IFES,2017), sendo um direito de que os alunos do campus podem usufruir.

5.3.1 Algumas percepções dos professores quanto ao trabalho do Tradutor e intérprete de Libras e Português (TILSP)

O trabalho do Tradutor e intérprete de Libras e Português, por sua recorrência nas discussões, exige uma análise singularizada, dessa forma, quando observa-se novamente a tabela 05, embora os professores apresentem outros fatores para garantir as condições de aprendizagem dos alunos surdos ou com deficiência auditiva, percebe-se que a discussão situa-se consideravelmente no TILSP, sendo apresentadas pelos docentes situações diversas que envolvem diretamente o trabalho do intérprete como: *tradutor e intérprete de Libras e Português com acesso ao conteúdo das aulas com antecedência (26.47%)*, *tradutor e intérprete de Libras e Português especialista na área do curso (8.82%)*, *garantia de maior disponibilidade de carga horária para o tradutor e intérprete de Libras e Português (5.88%)* e *formação de docentes e tradutor e intérprete de Libras e Português alinhada (2.94%)*.

Nota-se que as referidas subcategorias quando somadas correspondem a 44,11 % das respostas relativas ao que os professores elencam como condição para garantia das boas condições de ensino para a aprendizagem dos alunos. Um motivo possível seja que, na visão dos professores, o intérprete seja a principal ferramenta entre o ensino por eles ministrado e a aprendizagem dos alunos surdos, o que fora percebido também na análise dos planos de ensino individuais (PEI)⁴¹.

⁴¹ Os PEI são documentos construídos pelos docentes e ficam sob a guarda e responsabilidade da Coordenação de Gestão Pedagógica e do Napne.

Ao analisar 16 PEI referentes à aluna surda, anos 2019, 2021 e 2022, no item Estratégia de ensino facilitadoras de aprendizagem, a estratégia que mais foi indicada foi a mediação do intérprete de Libras em sala de aula ou em atividades práticas (15 menções). A segunda estratégia mais utilizada é o atendimento individual no contraturno (9 menções) e a terceira, dilatação do tempo, tanto da disciplina quanto das avaliações (6 menções)⁴². Outras estratégias importantes foram pouco citadas, como a utilização de imagens (4), disponibilizar material de apoio para o aluno (3), adoção de critérios em avaliações considerando a singularidade linguística (1), trabalho colaborativo com o Napne para planejar a disciplina e atendimento (1), adaptação das provas para otimizar recursos visuais (1), prova dividida em duas partes (1).

Quanto aos dois alunos com deficiência auditiva, foram analisados 8 planos de ensino individuais, sendo que os planos dos dois alunos continham praticamente os mesmos textos. Os anos de análise foram 2021 e 2022. Dentre as estratégias colocadas, destaca-se: posicionar os alunos na primeira fileira para melhor fazerem a leitura labial do professor (4 menções), atendimento individual, extensão dos prazos e produção de vídeos acessíveis foram citados igualmente (3 menções). Em seguida temos: criação de materiais individuais (lista de exercício e conteúdo), utilização de material concreto, aula expositiva e dialógica com apresentação de imagens e perguntas relacionadas ao conteúdo, simplificação da linguagem, todos com 2 menções.

Dessa forma, nota-se que são variadas as percepções sobre o papel do intérprete que ecoam nas falas e nas práticas dos professores. LírioR1 (2022), ao discutir necessidades formativas, traz a perspectiva da *formação em conjunto com o intérprete (2,94%)* para que este possa se apropriar dos termos técnicos, visto que tal ponto foi levantado como um problema.

Eu voltaria no item, quando você falou, no item 3, sobre o desafio. Um dos desafios é não ter garantido a formação, até do intérprete junto com o professor. Seja um horário de planejamento ou alinhamento com um curso. Pensar em algo assim para que esse intérprete tenha contato com os termos técnicos, aí como seria, se é uma formação direta com um grupo de professor, teria que pensar. (LírioR1, 2022)

⁴² Importante salientar que tais estratégias citadas pelos docentes são, antes de tudo, direitos assegurados aos alunos. No Ifes tais direitos estão compilados na resolução CS 55/2017.

Flor-de-MaioR1 (2022) também reforça a formação como possibilidade de o intérprete conhecer o conteúdo, enquanto OrquídeaR2 (2022) afirma a necessidade de o intérprete conhecer a matéria para saber interpretar.

Então, vem a formação, lembrando tanto para o intérprete quanto para a gente. Porque assim, o intérprete tem que ter acesso, ele tem que conhecer aquilo que você vai fazer em sala, o conteúdo da disciplina para ele poder atuar e a gente nem se fala [...]. (Flor-de-MaioR1, 2022)

Porque o intérprete, precisaria ser preparado um semestre antes, pelo menos, na sua matéria para acompanhar o que você está falando. (OrquídeaR2, 2022)

BegôniaR2 (2022) também reforça a necessidade de o intérprete ter acesso à aula, e vai além, sugere que o professor dê uma aula antes para o intérprete, preparando-o para a aula de fato.

Intérprete com acesso a aula, junto com o professor, porque, por exemplo, cálculo, eu fico imaginando a cabeça do intérprete, porque ele tem que entender aquilo, porque não é só, igual [outro respondente] falou, não é só traduzir, ele tem que entender aquilo para poder passar para o aluno. O [outro respondente] vai lá explicar os cálculos de Engenharia Civil, ele [intérprete] tem que entender para poder passar, então você tem que dar uma aula básica, do básico daquela disciplina para o intérprete, um semestre antes, para na hora que chegar o momento dele explicar para aluno, o intérprete já ter aquilo, sabe, mais claro na sua mente mesmo, em termo de conhecimento. (BegôniaR2, 2022)

Os professores, em suas narrativas, destacam questões cruciais para a aprendizagem do aluno. Por certo que o intérprete precisa ter acesso à aula e conhecer os termos técnicos e conteúdo a serem trabalhados. Talvez, até sem saber, os professores estão falando de trabalho colaborativo com o intérprete⁴³, mas contraditoriamente, o que apontam como necessidade e possibilidade deveria acontecer no dia a dia de suas práticas pedagógicas. Se não acontece, qual a dificuldade para tal?

Em muitos momentos, os professores alegam falta de tempo, inclusive do intérprete, mas não é possível priorizar o encontro no planejamento semanal? Às vezes uma prática simples de disponibilizar com antecedência materiais como textos e vídeos que serão utilizados nas aulas, possibilitando um diálogo sobre eles, já é

⁴³ Na dissertação *O professor tradutor/intérprete de Libras e o trabalho colaborativo com o professor regente no processo de ensino do aluno surdo*, Santos (2022) nos ajuda a entender a importância do trabalho colaborativo para a inclusão do aluno surdo. Está disponível em <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/47110>.

um processo colaborativo com vistas a garantir as condições de aprendizagem dos alunos. Outrossim, pode-se inferir que, por vezes, há uma transferência ou confusão sobre a responsabilidade do ensino, sendo percebida como majoritariamente do intérprete.

Quadros (2004, p. 27) esclarece que interpretar “envolve um ato COGNITIVO-LINGÜÍSTICO, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes.” E define este ato como extremamente complexo. Complexidade que se intensifica ao pensar o intérprete educacional, que é o especialista para atuar na educação e que, além da interpretação, deverá “[...] ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes” (QUADROS, 2004, p. 59).

É novamente Quadros (2004, p. 60) que aponta outro elemento desafiador para esse profissional, corroborando nossa discussão:

Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito.

Desta feita, é importante que os professores aprendam o contributo do intérprete, mas sem confundir que a responsabilidade de ensinar é do docente, em colaboração com o intérprete. Ainda, o trabalho colaborativo abarca o que eles estão apontando como necessidades e como muitos professores o fazem, conforme GirassolR2 (2022) apresenta, mesmo que aparentemente, sem sistematização.

Por vezes, você tinha que chegar antes e ver com a intérprete qual sinal que a gente vai usar para termo tal, que é um termo técnico. (GirassolR2, 2022)

Quadros (2004, p. 61-62) novamente nos ajuda a compreender um pouco mais esse processo ao apontar elementos para o trabalho do intérprete de Libras em sala de aula, dentre eles, destaco dois:

Os intérpretes têm o direito de serem auxiliados pelo professor através da revisão e preparação das aulas que garantem a qualidade da sua atuação durante as aulas. [...]

Deve-se também considerar que o intérprete é apenas um dos elementos que garantirá a acessibilidade. Os alunos surdos participam das aulas visualmente e precisam de tempo para olhar para o intérprete, olhar para as anotações no quadro, olhar para os materiais que o professor estiver utilizando em aula. Também, deve ser resolvido como serão feitas as anotações referentes ao conteúdo, uma vez que o aluno surdo manterá sua atenção na aula e não disporá de tempo para realizá-las. Outro aspecto importante é a garantia da participação do aluno surdo no desenvolvimento da aula através de perguntas e respostas que exigem tempo dos colegas e professores para que a interação se dê. A questão da iluminação também deve sempre ser considerada, uma vez que sessões de vídeo e o uso de retroprojetor podem ser recursos utilizados em sala de aula.

Com base nesses elementos, pode-se apreender, assim como trazem os professores, que o acesso à aula é essencial para que o intérprete realize seu trabalho de forma adequada, cabendo ao professor, em especial, a condução deste processo. Mas a autora vai além, identificando muitos outros elementos a serem considerados no trabalho colaborativo, como a discussão dos tempos necessários para o aluno e intérprete, o que, inclusive aparece na fala dos docentes, como apresentado anteriormente, enquanto desafios das adaptações metodológicas necessárias para a inclusão.

A questão de ter o intérprete na frente, a questão de você trabalhar o conteúdo de forma muito mais lenta em sala incomodava a turma. Porque você tem uma aluna surda, você tem que usar muito mais a escrita no quadro e aí isso demanda tempo e então, você tem que fazer tudo muito mais devagar [...]. (Flor-de-MaioR1, 2022)

A fala de Flor-de-MaioR1 (2022) reforça quantos elementos precisam ser observados em uma sala que abarca a diversidade cultural e linguística surda e que precisam ser considerados no planejamento docente, primando pela colaboração com o intérprete e refletindo, ainda, o olhar do próprio aluno sobre tais pontos.

Nesse sentido, ainda quanto à *garantia de maior disponibilidade de carga horária para o intérprete (14,70%)*, ao discutir a possível sobrecarga em seu trabalho, os professores propõem que haja um aumento do número de intérpretes, uma equipe e/ou que o intérprete pudesse ser *formado na área do curso (8.82%)* em que atuará e trazem esta última proposta como possibilidade para sanar a necessidade de os intérpretes conhecerem os termos técnicos.

Nessas colocações, há considerações que precisam ser feitas. Primeiro que estabelecer um trabalho colaborativo institucionalizado entre professor e intérprete, como prática rotineira de uma escola, de um curso que se propõe como acessível, pode dirimir muitos dos problemas descritos. Isto não quer dizer, de forma alguma, a negação da necessidade de pelo menos mais um tradutor e intérprete de Libras e Português efetivo⁴⁴, contudo, compreendemos que é preciso apresentar a demanda à gestão e, em contrapartida, trabalhar com as alternativas possíveis.

Por fim, quanto ao intérprete ser formado na área, é algo muito distante da realidade, afinal, teríamos que ter praticamente um intérprete para cada curso ou área do conhecimento, o que, no momento, os cursos de formação de TILSP não oferecem, como também, não se apresenta economicamente viável.

Todavia, talvez fosse mais viável o que Quadros (2004) sugere. Sendo a comunicação efetivamente essencial para a aprendizagem e para a inclusão do aluno surdo na dinâmica da instituição escolar, como os próprios professores reconhecem, é muito importante que o professor possua noções básicas de Libras, assim como de termos ligados ao seu componente curricular, o que é possível via cursos, como já apresentado neste projeto, mas também por meio da interação com o próprio intérprete e com o aluno surdo, prática realizada por alguns docentes.

Ademais, é importante salientar que os professores respondentes da pesquisa, ao serem perguntados sobre a importância do trabalho do tradutor e intérprete de Libras e Português, são categóricos ao dizer de sua essencialidade e mesmo aqueles que não expressaram com palavras, manifestaram sua concordância.

Tabela 06 - Importância do tradutor e intérprete de Libras e Português para garantir as condições de aprendizagem do aluno surdo.

Subcategorias	Frequência	Percentual %
Formação precária de intérpretes para atuarem na educação básica	5	50%
Reconhecem a importância	4	40%
Intérprete com vocabulário apropriado	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Elaboração da autora, (2022).

⁴⁴ Atualmente o campus Nova Venécia dispõe de um TILSP efetivo, com 40 horas semanais e um contratado de forma terceirizada, com 30 horas semanais. Ressalta-se que a contratação via terceirização precariza o trabalho, em especial, por não termos garantido a continuidade do serviço.

Reforço, por fim, tendo por base o diálogo com os docentes sobre o trabalho dos intérpretes, que são apontados pontos, em sua maioria, possíveis de serem implementados, visto que alguns dependem da ação do professor e do intérprete de Libras. Ressalto que esta afirmativa não objetiva aminorar as falas e nelas as demandas apresentadas pelos professores quanto aos desafios relativos à carga horária, apenas aponto enquanto possibilidade concreta, visto que, em meio a tantas demandas imprescindíveis e que fogem ao controle do campus, o trabalho colaborativo, também imprescindível, encontra-se em um plano possível de acontecer, a fim de garantirmos a inclusão de fato.

5.3.2 Planejamento diferenciado para dar aulas nas turmas em que há alunos com deficiência auditiva ou surdez

Dando continuidade às reflexões sobre o trabalho com os estudantes surdos e com deficiência auditiva do curso de Engenharia Civil, apontando suas possibilidades e desafios, os professores foram questionados se nas turmas em que há alunos com deficiência havia um planejamento diferenciado, ou seja, se a especificidade do aluno era considerada ao planejar a aula.

Tabela 07 - Planejamento diferenciado para dar aulas nas turmas em que há alunos com deficiência auditiva ou surdez

Subcategorias	Frequência	Percentual %
Planejamento em equipe/coletivo	9	19.15%
Cobrar ações institucionais que garantam o planejamento diferenciado	5	10.64%
Carga horária docente insuficiente para planejamento diferenciado	4	8.51%
Não houve adaptação do planejamento.	4	8.51%
Equipe multidisciplinar para ajudar o professor	4	8.51%
Necessidade de garantia de tempo estendido para o planejamento do professor	3	6.38%
Compreendem como necessário	3	6.38%
Cumprimento do planejamento pelo professor	2	4.25%
Sobrecarga de atividades para o Napne	2	4.25%
Adaptar o planejamento facilita a aprendizagem de todos os alunos	2	4.25%
Dificuldades para adaptar planejamento.	2	4.25%
Diferencial é o atendimento no contraturno	2	4.25%
Necessidade do comprometimento do aluno	2	4.25%
Nem sempre o planejamento feito alcança o aluno na sua execução	1	2.13%

Planejamento e formações prévias, antes do professor dar aula para o aluno	1	2.13%
Adaptação depende da especificidade do aluno	1	2.13%
Total	47	100%

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Observando a tabela 07, verifica-se que os professores apresentam dificuldades para realizar planejamento diferenciado, ao ponto de, em muitos casos, este não acontecer. Eles alegam, como já apontaram em outras perguntas, que a *carga horária docente é insuficiente para planejamento diferenciado (8.51%)*, que por isso há *necessidade de garantia de tempo estendido para o planejamento do professor (6.38%)*, também, que *não houve adaptação do planejamento (8.51%)*, por não verem necessidade ou por terem *dificuldades para adaptar o planejamento (4.25%)*, alegando que em muitos casos o *diferencial é o atendimento no contraturno (4.25%)*. Somadas, tais falas representam 31.9% das respostas dos docentes, demonstrando, assim, o percentual de professores que não adaptam seus planejamentos.

Flor-de-MaioR1 (2022) ressalta que deveria ter o planejamento, mas que a presença do aluno com deficiência não é considerada de forma adequada pela instituição, para efeitos de carga horária disponível para o planejamento docente.

Deveria haver. Quando você faz o seu planejamento um por um, que é o que a gente tem hoje, não leva em conta que tem salas com dois alunos com deficiência, sala que você tem um, sala que você tem mais. E aí o que que acontece? Ah, mas você tem, você pode fazer o registro do horário de atendimento individualizado, mas não é a mesma coisa. O seu planejamento de aula, não é o mesmo. O seu atendimento individualizado, não é um atendimento sem planejamento, não pode ser. Então, são demandas que a gente acaba não tendo como registrar. (Flor-de-MaioR1, 2022)

LírioR1(2022) fala da necessária cobrança à gestão para que tenham planejamento estendido e que as especificidades dos alunos exigem ainda mais do professor ao planejar aula.

E aí [outro respondente], eu penso assim, que talvez esteja faltando isso mesmo, para gente começar a pensar e cobrar uma forma de planejamento que venha garantir um planejamento mais estendido, porque o aluno, como [outro respondente] colocou no início, cada caso, é único. Então, não é porque você já passou por aquele aluno lá atrás, que se eu tiver que passar por outro aluno, vai ser igual. Então, para esse planejamento deveria ser garantido um tempo estendido para o aluno, para o professor que está atendendo esse aluno. Ah [a própria respondente], mas quando é a primeira vez na turma, você tem aquele semestre. Só que no momento que você vai estar executando esse planejamento com

aluno, vai se deparar com a especificidade dele e você vai precisar fazer alterações para poder atingir esses alunos, senão ela vai ficar para trás. (LírioR1, 2022)

LavandaR1 (2022) considera que há sobrecarga para Napne e docente, o que impossibilita o planejamento.

Há uma sobrecarga de tempo dos dois lados [referindo-se ao Napne]. Tem uma sobrecarga de tempo aqui do professor que está planejando, igual [outro respondente] deixou bem claro. A conta não fecha [...]. (Lavanda R1, 2022)

Enquanto AzaleiaR2 (2022) afirma que, mesmo avaliando que era preciso, não fez.

Não, eu acho que na época dei a mesma aula. Não há o planejamento diferenciado, mas deveria [...]. (AzaleiaR2, 2022)

Ressalto, como anteriormente apresentado, que há possibilidade de carga horária adicional para o planejamento nos casos de turmas com alunos com deficiência, o que abarca a aula e o atendimento individual docente, quando for o caso, sendo essa uma orientação que os docentes conhecem. Não discuto que seja suficiente, afinal, a prática desta atividade está com o docente, contudo, como tal contexto é o possível na atual conjuntura, ou, como nos ensina Vasconcellos (2012), é nossa Zona de Autonomia Relativa (ZAR)⁴⁵, sendo o que temos controle imediato e onde podemos interferir, é que faço algumas reflexões.

As falas reforçam, em mim, o que por vezes defendi nesta proposta interventiva, que é preciso mudança de paradigma, é preciso encontro. Se formos considerar os próprios pressupostos do planejamento, que chamarei aqui de regular – aquele que todo professor comprometido com sua práxis precisa fazer e que no lfes é assegurada que a cada hora aula haja uma hora de planejamento – ele, por si só, é uma ação inclusiva.

Segundo Libâneo (1994, p. 222), o trabalho docente “[...] é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou estudo dos alunos sob a orientação do professor.” Ainda, afirma que a aprendizagem, os conhecimentos, não têm fim em si mesmo, ao contrário, passam a ter sentido

⁴⁵ A ZAR é o espaço entre o limite externo (dado pela Natureza e Sociedade) e o limite interno (dado pela Projeção e/ou pela Contradição do Sujeito/Grupo). A ZAR configura-se justamente como um espaço possível para se caminhar, para se iniciar um novo *currículum* escolar (VASCONCELLOS, 2011a, p. 222 apud VASCONCELLOS, 2012, p. 1).

quando instrumentalizam o aluno enquanto “[...] agentes ativos e participantes da vida social”. Neste sentido, o planejamento é o processo que organiza e racionaliza a ação docente, não sendo possível construir um planejamento apartado dos diversos contextos sociais (LIBÂNEO, 1994). Desta forma,

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários de controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógica, e tendo **como referencial permanente as situações didáticas concretas** (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade que interagem no processo de ensino). (LIBÂNEO, 1994, p. 222, grifo nosso)

Portanto, no planejamento regular do professor, as especificidades dos alunos deveriam nortear suas escolhas metodológicas. Leal (2005, p. 4), em artigo que discute os aspectos pertinentes ao processo de planejamento, traz pistas preciosas sobre essa percepção.

No planejamento, ao elaborar o projeto de ensino, o professor antevê quais os métodos e as técnicas que poderá desenvolver com seu aluno em sala de aula na perspectiva de promover a aprendizagem. E, juntamente com os alunos, irão avaliando quais são os mais adequados aos diferentes saberes, ao perfil do grupo, aos objetivos e aos alunos como sujeitos individuais.

A autora ainda discute que ao optar excessivamente por um método ou técnica, o professor deixa de aproveitar as tantas possibilidades didáticas e privilegia alguns alunos em detrimento de outros, que aprendem de forma diversa, o que associa claramente com a aprendizagem singular do estudante surdo, que é um sujeito visual. Leal (2005, p. 4) acrescenta:

O medo de mudar, às vezes, impede o professor de arriscar novos caminhos pedagógicos. Daí o significado didático-pedagógico na formação do professor. Os paradigmas das experiências anteriores podem ser as referências de muitos professores. Assim posto, é válido para o docente buscar novas técnicas, desbravar novos caminhos, numa investida esperançosa de quem deseja fazer o melhor, do ponto de vista metodológico e didático. Tal atitude implica em estudar sobre a natureza didática de sua prática educativa.

Assim, talvez por medo, por acomodação, por não saberem, por não verem como necessário, por sentirem-se sozinhos, muitos professores não exploram todas as possibilidades que há no planejamento de aula que abarca a diversidade. Como

pode ser observado, por exemplo, na análise dos planos de ensino individuais anteriormente apresentados, nos quais, dos 16 planos analisados para a aluna surda, apenas 4 fizeram menções a utilizar imagens nas aulas.

Tais práticas acompanham professores extremamente comprometidos com a aprendizagem dos alunos, fazendo-me inferir, mais uma vez, o lugar privilegiado da escola enquanto espaço de estudo, de produção de saber, de planejamentos e formações coletivas e reflexivas, partindo do aluno concreto e do diálogo com os pares.

Essa possibilidade também foi apresentada pelos professores respondentes, que avaliaram como *necessário o planejamento diferenciado* (6.38%), contudo, para muitos, este precisa ser em *equipe/coletivo* com a participação dos membros do Napne (19,15%) e, também, de uma *equipe multidisciplinar* (8,51%).

Flor-de-LisR1 (2022) deixa muito clara sua necessidade de planejar acompanhada, o que também defende Flor-de-MaioR1 (2022):

[...] eu não tenho condições de fazer um planejamento sozinha, eu não tenho essa formação acadêmica. Eu até parableno vocês que tem essa vivência melhor, eu não tenho. Então, como eu vou fazer esse planejamento? (Flor-de-LisR1, 2022)

Fazer junto, isso aí e principalmente com o AEE. (Flor-de-MaioR1, 2022)

O professor KalanchoêR1 (2022) amplia a discussão e a necessidade para além da equipe do Napne.

Não só com o Napne, mas talvez com um NTE, [núcleo de tecnologia da educação] para desenvolver materiais de apoio, animações, recursos didáticos. Encomendar: eu quero uma aula sobre uma animação sobre traço de concreto e eles pegam o roteiro e fazem. (KalanchoêR1, 2022)

As necessidades de planejamento coletivo ou acompanhado por membros do Napne, como a professora de AEE apresentados pelos professores partícipes, é perfeitamente possível, sendo uma prática do Napne que a professora se coloque à disposição desde a primeira reunião de abertura do semestre letivo, o que é reforçado em contatos pessoais, por e-mail e nas reuniões pedagógicas, estando a professora presente no campus 8 horas por dia, 5 dias por semana.

Posto isso, entende-se que dadas as dificuldades apresentadas pelos professores, somadas ao fato de muitos não terem formação pedagógica ou/e para

a educação inclusiva, o trabalho colaborativo com o professor de AEE torna-se crucial para minimizar as dificuldades e potencializar as ações de ensino, em especial, pelo fato da professora de AEE também realizar semanalmente atendimentos com os alunos com deficiência, trazendo mais um olhar para o planejamento do professor. Desta forma, a colaboração e, por consequência, a interação entre os professores, possibilita criar compreensões, reflexões, possibilidades de ações que eles sozinhos podem não conseguir (DAMASCENO, 2016).

Sem o trabalho colaborativo, muitos planejamentos poderão ser frustrados e o professor continuará a sentir-se sozinho, todavia, entendo que a ação do planejar em conjunto precisa partir também do professor, tendo em vista suas necessidades, em especial devido ao Napne não ter acesso ao horário de planejamento dos docentes, que tanto pode acontecer no campus, quanto fora dele. Vasconcellos (2012) mais uma vez nos ajuda nessa discussão ao dizer que

Analisando as escolas que fazem diferença, os professores que fazem diferença, percebemos que não foram aqueles que ficaram esperando o mundo mudar para daí tentar fazer algo, mas sim aqueles que, ao mesmo tempo em que estavam comprometidos com a mudança do mundo, engajaram-se na mudança daquilo que era possível na escola (e que até então parecia impossível, nem tanto por uma análise criteriosa, mas muito mais pelo peso da tradição, do costume, do “sempre foi assim”, “uma pessoa não vai mudar a realidade”, “você é muito jovem, vai ver que não adianta”, etc.) (VASCONCELLOS, 2012, p. 1-2).

Comprometidos com a mudança, mas, também, em explorar as possibilidades existentes, os professores apontam a necessidade de *cobrar ações institucionais que garantam o planejamento diferenciado (10.64%)* como um ponto de discussão, o que é muito relevante, visto que, muitas vezes, a responsabilidade por cobrar, argumentar e contra-argumentar com a gestão restringe-se aos membros do Napne, como se não dissesse respeito a todo o coletivo, o que gera reiterados desgastes, mesmo em uma gestão parceira. Ao trazer a gestão em muitos pontos da roda de conversa, espera-se que haja um compromisso coletivo para requerer as demandas necessárias, como LírioR1 (2022) expõe.

Mas a gente tem que levar mesmo as demandas, apertar para eles perceberem que precisa. A equipe do Napne está pequena? Precisa de mais gente nesse momento? Acho que a gente tem que começar a fazer essa cobrança. (LírioR1, 2022)

A professora JasmimR1(2022) nos diz que precisa de muito mais que planejamento estendido e aponta a experiência que teve ao participar de um curso para preparar materiais de forma mais didática, destacando a importância de ter uma equipe para ajudar o professor.

*[...] Então, era o professor que fazia tudo gente? Não, tinha coordenador, coordenador só verificava se eu estava fazendo. Eu fazia as propostas, eu pensava a proposta, o estagiário executava uma parte e ainda, alguém fazia uma apostila e um programador fazia o aplicativo. Olha uma equipe composta de quantas pessoas, cinco? E aí a gente conseguiu ter o material e outra, não era obrigatório que no final o professor, essa equipe, conseguir no final chegar em objetivo, em materiais concretos, ela estava ali com obrigatoriedade de tentar e tudo isso era amparada pela instituição. Há 12 anos atrás, sabe, e a gente tem resultado disso. Vídeo-aulas, aplicativo, apostila e é possível. Então, quando eu vejo assim, você quer que expanda o seu horário quando tiver com a turma do estudante surdo? **Eu quero, mas eu quero muitas outras coisas também. Que eu já fiz isso pode acontecer, agora não tem como eu dessaber, que se isso pode acontecer. Que é possível.** (Jasmim R1, 2022, grifos nossos)*

Querendo muito mais e, como nos ensina JasmimR1, em virtuosa oposição ao “dessaber” de que é possível fazer, precisamos investir nos caminhos praticáveis, lutar pelos distantes e não nos apoiar ou desanimar devido os impraticáveis, e neste sentido, a formação continuada e coletiva docente é um caminho fecundo e de muitas possibilidades para o campus Nova Venécia.

5.4 OS PROFESSORES E SUAS FORMAÇÕES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

Após a análise da sala de aula desejada e as dificuldades e possibilidades do trabalho com os alunos surdos ou com deficiência auditiva, a roda de conversa com os docentes trouxe à discussão os seus processos formativos dentro de uma perspectiva inclusiva, embora, como apresentado, a formação tenha sido uma das temáticas que permearam toda a conversa, porém, a retomamos como temática principal.

Desta feita, ao serem perguntados se a formação inicial (Graduação) era suficiente para que eles trabalhassem com os alunos com deficiência numa perspectiva inclusiva, temos o seguinte panorama.

Tabela 08 - Formação inicial (Graduação) suficiente para o trabalho com os alunos com deficiência numa perspectiva inclusiva

Subcategorias	Frequência	Percentual %
Desafios da inclusão na universidade	8	36.36%
Respostas negativas	5	22.73%
Bacharelado: sem preparação para docência	5	22.27%
Legislação Educação Especial recente	4	18.18%
Total	22	100%

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Como podemos observar na tabela, os professores não veem presentes na formação inicial os conhecimentos necessários para o trabalho com os estudantes com necessidades educacionais específicas e alegam, para isso, tanto terem como *formação inicial o bacharelado (22, 27%)*, que não tem como objetivo a preparação para a docência, mas, também, mesmo aqueles cuja formação inicial é a licenciatura, argumentam que quando cursaram a graduação os estudos referentes à educação especial numa perspectiva inclusiva não se faziam presentes ou eram muito incipientes, *recentes (18,18%)*, como pode-se verificar nas falas de OrquídeaR2 (2022), BegôniaR2 (2022) e Flor-de-LisR1 (2022).

Não. Está muito longe de nos preparar. (OrquídeaR2, 2022)

Se vocês que são licenciados tem essa dificuldade, não imagina com a gente, que é bacharel, hem? [Outro respondente], a gente nem sabia que ia ser professor. (BegôniaR2,2022)

Mas essa lei é de inclusão é nova, né, gente? 2002, 2003, 2004, não estudei à época. (Flor-de-Lis R1, 2022)

Os professores também relatam a experiência formativa nas universidades, discutindo-as como não inclusivas na prática e na teoria, como apontam Rosa do DesertoR2 (2022) e GirassolR2 (2022).

Eu nem sabia que era possível ter surdos em disciplinas. Na [universidade], eu estava comentando essa semana como o [professor], nunca vi assim, dos cinco anos que passei lá, nunca vi um deficiente auditivo na graduação. (Rosa do deserto R2, 2022)

Eu tenho curiosidade para saber como a universidade lida. Como que lida? Não lida? Continua fechando os olhos para esses alunos, é isso? (Girassol R2, 2022)

Destarte, não há uma formação profissional que se encerre, enquanto conhecimento, na graduação, o que constitui certeza incontestável, em especial

profissões que tratam do humano e, portanto, lidam com a incerteza e a imprevisibilidade que lhes são próprias, sendo necessário que o professor assuma e comprometa-se com seu constante aperfeiçoamento (GIESTA, 2005).

Ademais, Nóvoa (2017), referindo-se a pesquisas em educação (GATTI, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011), discute a precariedade da formação dos professores, por vezes aligeirada em instituições privadas e na modalidade a distância, que, em boa parte, não demonstram muito compromisso com a qualidade da formação, no entanto, aponta ele que “[...] as universidades públicas, dotadas de um corpo docente qualificado e de boas condições acadêmicas e científicas, revelam uma grande incapacidade de proceder as mudanças institucionais de fundo.” (NÓVOA, 2017, p. 1115) e estabelece como fulcral que se construa “[...] um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores” (NÓVOA, 2017, p. 1115), aproximando, desta forma, o que se faz na universidade com o que se faz e vive efetivamente nas escolas, local de atuação dos futuros professores.

Nesse sentido, se a formação inicial não tem como contemplar todas as demandas e movimentos da profissão e da própria vida, se diuturnamente os professores são desafiados nos seus *saberesesfazeres*, encontrando dificuldades para ensinar a todos os alunos, como relataram na pesquisa, não sendo essa uma dificuldades deste ou daquele professor, mas compartilhada por um coletivo, portanto, da instituição de ensino, precisamos, enquanto coletivo, pensar estratégias para criarmos as condições favoráveis para garantir a aprendizagem dos nossos alunos, indistintamente. Assim, a formação continuada e coletiva se apresenta como imperativo à sobrevivência do professor enquanto profissional comprometido com sua prática e com seu aluno.

Mas, como formar-se em coletivo sem que o coletivo seja estabelecido? Há espaços e tempos no campus Nova Venécia que asseguram ao professor a formação coletiva com os pares? Essas perguntas moveram-nos às próximas reflexões nas rodas de conversas e por meio das quais os professores apontaram pistas valiosas para pensarmos institucionalmente a prática formativa.

5.4.1 Espaços e tempos assegurados para a formação coletiva docente: O caminho

Importante pontuar, antes de deter-me às respostas dos professores, que o servidor do Ifes tem assegurado por lei e referendado na Política de capacitação dos servidores do Ifes⁴⁶ o direito a participar de “ [...] um amplo e diversificado conjunto de eventos de capacitação, em diferentes níveis de ensino e metodologias” (IFES, 2018), com direito a horário especial de estudante, licença capacitação, afastamentos para participação em aperfeiçoamento e pós-graduação *Stricto Sensu*, gerando efeitos salariais (BRASIL, 1990), o que garante ao professor do Ifes uma condição necessária e essencial à profissionalização, negada a muitos colegas de outras redes.

Posto isso, ressalto, como apresentado anteriormente, que não é sobre este modelo de formação, já assegurada, a que se dedica este projeto de intervenção, isto pois,

É evidente que, em certos países, muitos professores em funções necessitam de uma formação complementar, seja nas áreas disciplinares em que lecionam, seja em domínios pedagógicos. Mas esta formação não deve ser confundida com a formação continuada que deve ter lugar na escola com a participação das *comunidades profissionais docentes* (NÓVOA, 2019, p. 11, grifo do autor).

Destarte, discuti com os professores respondentes da pesquisa interventiva que nossa discussão se referia à formação voltada à escola, aos seus alunos, aos seus profissionais. Uma formação construída dentro da profissão, que valorize os saberes e as experiências docentes gestadas no interior da profissão (NÓVOA, 2009). Vejamos os resultados.

Tabela 09 - Espaços e tempos assegurados para a formação coletiva docente

Subcategorias	Frequência	Percentual %
Críticas à organização do calendário letivo	8	25%
Formação enquanto política institucional obrigatória	7	21.88%
Não há espaço-tempo para formação coletiva	4	12.50%
Quando há oferta de formação, alguns professores não participam	4	12.50%
Organização institucional para garantir participação	3	9.38%
Iniciativas pontuais, por adesão individual	2	6.25%

⁴⁶ Para saber sobre a política, acessar https://lfes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2018/politica_capacitacao_V6.3.pdf

Estrutura legal da carga horária docente dificulta a formação coletiva	2	6.25%
Pontual e restrito	1	3.13%
Cultura do planejamento individual	1	3.13%
Total	32	100%

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Dessa maneira, ao observar a tabela, percebe-se que os professores relatam que *não há espaços tempo para a formação coletiva no campus (12.50%)*, o que há são espaços *pontuais e restritos (3.13%)*, ou *iniciativas pontuais por adesão individual (6.25%)*, sendo forte a *cultura do planejamento individual (3,13%)*, respostas que somadas correspondem a 25,01% das falas dos docentes. KalanchoêR1 (2022) apresenta um pouco deste contexto.

É cultura, não é? Acho que é a cultura do planejamento do professor, pelo pouco tempo que eu estou aqui, eu vejo que é mais individual. Se se reúne no início do ano, tem as diretrizes gerais e você se planeja, no máximo, junto com seus pares, com seus colegas arquitetos, engenheiro, da Matemática, enfim. (Kalanchoê R1, 2022)

KalanchoêR1 (2022) refere-se a uma percepção cultural do planejamento individual. Interessante que, enquanto componente de uma cultura institucional, o fazer individualizado foi aprendido, portanto, pode ser desaprendido para que se incorporem novas formas de fazer, o que demonstra a beleza de nossa inconclusão e do nosso inacabamento (FREIRE, 1983) e acrescento, enquanto ser de relação, que está viva em nós a capacidade de fazer cultura, visto que “[...] é o jogo criador desta relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas.” (FREIRE, 1983, p. 64), portanto, o que está estabelecido pode ser restabelecido.

Por vezes os professores, julgando ser mais prático, por gerar mais autonomia e flexibilidade nos seus horários, acomodam-se em planejar, estudar, capacitar-se, formar-se sozinhos. Talvez não esteja sedimentada a importância do grupo, do coletivo, do contexto, da reflexividade coletiva ou ainda, os professores não compreendam que tal prática gera o isolamento e que

Uma das consequências deste isolamento dos professores e da pouca atenção dada ao contexto social de ensino no desenvolvimento dos professores, é que estes acabam por ver seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos. Assim, assistimos aos aparecimentos de termos como

esgotamento ou stress dos professores, que desviam a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas enquanto instituições para a preocupação com os seus fracassos individuais. Se queremos um verdadeiro desenvolvimento dos professores, e não a fraude que frequentemente passa por desenvolvimento dos professores, temos que rejeitar esta abordagem individualista e de ajudar os professores a influenciarem colectivamente as condições do seu trabalho (ZEICHNER, 1993, p. 23-24).

Assim, compreende-se que o isolamento faz com que os professores não tenham a noção do contexto, sentindo-se cada vez mais frustrados, por vezes indiferentes, ao fato de não conseguirem ensinar todos os alunos, sendo, portanto, a formação permanente uma das formas de romper com este individualismo (IMBERNÓN, 2009b).

OrquídeaR2 (2022) reforça a ausência dos espaços para a formação coletiva, destacando algumas propostas individualizadas. O que também é apresentado por BegôniaR2 (2022), que discute que o que há são ações pontuais, que dependem da “boa vontade” e disponibilidade de horário dos docentes para participarem, não sendo uma política institucional.

Então, esse espaço de formação coletiva, que é a pergunta, se é assegurado no Campus Nova Venécia, a formação coletiva. Quer dizer, eu creio que a princípio, não. Creio que há intenção, assim, boa intenção do núcleo [Napne] de fomentar, por exemplo, está tendo formação em Libras, mas coletiva, não. (OrquídeaR2, 2022)

Mas, oh [outro respondente], eu fico pensando também, eu acho que entra nessa questão do fomento, é que também parte de uma organização desse espaço tempo, no sentido assim, igual, por exemplo, o Napne tá começando a criar a questão do grupo de estudos. Então eu não tenho certeza, mas houve uma outra época, que teve início desse movimento, que a gente até poderia colocar na nossa carga horária, lá no plano individual de trabalho do professor, e aí eu fico percebendo que esses espaços tempos são pensados e organizados, puxados por pessoas específicas. Essa formação coletiva, então, assim, se há um movimento que alguém está puxando, organizando, as vezes há uma adesão. Só que essa adesão é individual, é particular. Se é no horário que eu posso ou que não posso, se eu tenho interesse, ou porque eu não tenho, então parte mesmo de uma boa vontade. Vamos colocar assim, e para quando a gente tem carga horária possível, enquadrar dentro do PIT. (BegôniaR2, 2022)

Quanto à formação, o que os professores evidenciam é que a veem como importante, necessária, sendo desejada por eles, mas o que discutem é que sua consecução esbarra em questões burocráticas. Desta forma, fazem *críticas à organização do calendário letivo (25%)*, que, na visão dos docentes, não é pensado a partir das necessidades formativas deles, também, que a *estrutura legal da carga horária docente (6.25%)* não é flexível, o que dificulta a formação coletiva. Apontam

ainda a necessidade de *organização institucional* (9.38%) a fim de garantir a participação dos docentes, assim como a formação *enquanto política institucional obrigatória* (21.88%). Somadas, tais perspectivas representam 62,51% das falas dos professores. Observa-se, assim, que eles veem a necessidade da formação, mas apresentam empecilhos externos a eles, ligados à instituição.

É importante destacar, para além dos entraves apresentados, que os professores também discutiram que quando há ofertas de formações, *muitos professores não participam* (12.50%), mesmo tendo disponibilidade para tal, o que os professores classificaram como uma atitude inadequada.

Teve uma [formação] sobre currículo, trabalhos interdisciplinares no início do ano, só que aí eu percebi que, e eu nem estava como coordenador da formação geral, [...], mas eu vejo que tem esses movimentos dos docentes, há um esvaziamento de professores na inscrição presencialmente, que, por vezes aproveitam a oportunidade de dias sem aula, para ficar próximo da família e não participam da formação. (Girassol R2, 2022)

Flor-de-MaioR1 (2022) e JasmimR1 (2022), ao discutirem a organização do calendário letivo, apontam que, na visão deles, não tem como objetivo assegurar espaços tempos de formação para todos os docentes. Discutem ainda outras prioridades que se sobrepõem à formação⁴⁷.

[...] deixa eu só fazer uma fala, porque todo ano é o mesmo discurso, ah mas não cabem os 200 dias letivos. Esse ano enfiaram no calendário um semestre em quatro meses, o outro semestre em quatro meses, para caber o ano de 2022 em meio ano. Aí chega no ano que vem e não pode tirar três dias no início do semestre, sabe, não pode tirar três dias no início do outro semestre para uma formação, porque não cabe os 200 dias letivos, então eu vejo como muito incoerente. (Flor-de-MaioR1, 2022)

Evidencia o que é prioridade. A prioridade é ter o calendário certinho, porque somos uma rede ou porque a formação de todos os professores não é prioridade. (Jasmim R1, 2022)

O que se pode inferir dos apontamentos dos professores é que o campus precisa de um projeto de formação coletiva a ser gestado na instituição. O que é reforçado por BegôniaR2 (2022) e OrquídeaR2 (2022).

⁴⁷ Esclareço que os professores se referem ao calendário de 2022 do campus Nova Venécia, que foi organizado para que o ano letivo fosse concluído dentro do ano civil de 2022. Para tanto, apoiou-se na resolução do CNE/CP nº 2 de 5 de agosto de 2021, que permitiu usar atividades pedagógicas não presenciais, mediante o uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização de carga horária (BRASIL, 2021a,) e dessa forma regularizar os calendários letivos, contudo, esta possibilidade foi autorizada apenas para o ano de 2022.

Só que aí tem que ter essa estrutura. Você vai tirar o professor do serviço, vai deixar de dar aula. Então, você tem que depois repor essas aulas e então que vem o x da questão. (BegôniaR2, 2022)

Mas é porque não é uma política organizada. Se fosse uma política institucional de formação. Se houver uma política institucional de formação, como era lá no início, lembra [pesquisadora]? Quando a gente chegou, tinha o curso de ambientação, ele era obrigatório, não tinha conversa se ia fazer ou não. É o curso obrigatório, ele é institucional. Você tinha que fazer aquelas horas de formação inicial. Você entrava na instituição e tinha uns meses para fazer um curso de ambientação. (OrquídeaR2, 2022)

OrquídeaR2 (2022) continua sua fala com uma proposição de reorganização das horas de planejamentos para que estas sejam também coletivas, propiciando espaços para a formação.

Eu acho que uma coisa que poderia mudar na própria legislação institucional, porque hoje você tem uma coisa muito aberta. Você tem, por exemplo, 15 horas de aula e eu tenho direito a 15 de planejamento. Não poderia ser estabelecido um percentual de horas de planejamento que fosse prioritariamente para planejamento coletivo? [...] a proposição de um percentual da carga horária de planejamento que deixar de ser exclusivamente individual, ou seja, eu não tenho 15 horas individual, eu tenho 15 horas no total, mas dessas 15 horas, 03 horas são de planejamento coletivo, feito na instituição, com os pares. Isso se entrasse na legislação mudaria o cenário, porque agora não teria desculpa. Você não pode dizer que ninguém tirou suas horas de planejamento, que é o grande gargalo quando você tenta discutir com os professores na Instituição a questão de planejamento é ele falar que não pode mexer, porque não quer perder as horas de planejamento. Mas não é questão de perder as horas de planejamento, é destinar horas de planejamento, prioritariamente, para planejamentos coletivos, por exemplo, 20% da carga horária. Se eu tenho 15 horas de planejamento, 20%, 3 horas seria para o coletivo. (OrquídeaR2, 2022)

As fortes ponderações dos professores reportam-me a Alarcão (2011, p. 89), de quem tomo de empréstimo a sensível e profunda descrição que fez referente a como gostaria que fosse a escola:

[...] Não quero uma escola que lamente o insucesso como um pesado e frustrante fardo a carregar, mas uma escola que questione o insucesso nas suas causas para relativamente a elas, traçar planos de ação. Uma escola que reflita sobre os seus próprios processos e as suas formas de atuar e funcionar. Uma escola que analise, desconstrua e refaça as suas opções e a sua ação curricular. Uma escola que saiba criar suas próprias regras. Mas que, ciente de sua autonomia responsável, saiba prestar contas de sua atuação, justificar os seus resultados e autoavaliar-se para definir seu desenvolvimento. Em vez de uma escola que apenas cumpre as regras emanadas de outrem sem que ninguém avalie nada nem ninguém [...].

Esta escola sonhada não se dará por aspirações individuais, mas por força de um coletivo que se reúne e reflete criticamente sobre suas práxis.

Nesse sentido, enquanto percepção da conjuntura da rede federal, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF, em 2018, publicou o documento denominado Diretrizes Indutoras, cujo objetivo é induzir um alinhamento na oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPC, sendo indicadas 23 diretrizes. Dentre elas, destaco o item *Política Sistêmica de Formação e de Permanência e êxito*. Observem que, na visão, formação, permanência e êxito estão alinhados, não por coincidência, mas pela intrínseca ligação entre eles. Desta forma, é apontado como necessidade

19. Implantar política sistêmica de formação continuada dos profissionais da educação da instituição, direcionada aos fundamentos pedagógicos da Rede Federal, assumindo os princípios da formação humana integral, com o objetivo de promover o aprimoramento profissional, de forma permanente e vinculada ao planejamento institucional.

20. Garantir condições de tempo e espaço pedagógicos, preferencialmente, de um turno semanal para: a) reuniões de curso necessárias para o acompanhamento e a efetivação do currículo integrado; b) realização do planejamento integrado dos componentes curriculares; c) formação continuada dos servidores, em serviço, com propósito de favorecer a apropriação dos princípios que fundamentam as teorias e as práticas inerentes ao currículo integrado (IFES, 2018, p, 17).

Em 2018 o Ifes iniciou um ciclo de estudos nos campi, com vistas a fomentar e debater as diretrizes indutoras do CONIF, para posteriormente, construir de forma colaborativa a Minuta das Diretrizes Institucionais para os Cursos Técnicos Integrados. Em 2021, ainda como etapa deste ciclo, foi ofertada a formação continuada em serviço *on-line* com etapas síncrona e assíncrona intitulada “A Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio: textos e contextos”; tal ação teve o objetivo de fomentar o debate e o diálogo junto à equipe de profissionais do Ifes sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio com foco na forma articulada integrada (IFES, 2022).

Nesses encontros, especificamente nos debates de que participei com os profissionais do campus Nova Venécia, as discussões sobre a garantia do espaço tempo coletivo era tema recorrente, sendo registradas na minuta enviada

posteriormente à Pró-reitora de Ensino. Em novembro de 2022, a resolução que trata das Diretrizes Institucionais para a oferta de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na forma integrada, na modalidade presencial, no âmbito do Ifes⁴⁸ foi publicada, e em seu art. 26, indica que

A organização da distribuição de carga horária semanal deverá prever um momento de, no mínimo, 1(uma) hora, destinado ao planejamento integrado de atividades de ensino (por áreas do conhecimento/núcleos de formação ou por curso) e à **formação continuada de docentes** com foco na integração curricular. (IFES, 2022, grifo nosso).

O postulado está em sintonia com as diretrizes nacionais e com os anseios dos campi, sendo um avanço para propostas de formação coletiva, cabendo aos campi o planejamento a fim de materializá-las. Saliento ainda que, mesmo que o projeto de intervenção discuta as práticas docentes no curso superior de Engenharia Civil, as possibilidades formativas apontadas pelas diretrizes quanto ao tempo e ao espaço na carga horária docente alcançam todos os professores do Ifes, visto que atuam tanto nos cursos técnicos de nível médio quanto nos cursos superiores.

Posto isso, entende-se que a falta que os professores partícipes da pesquisa interventiva relatam é efetivamente uma falta percebida pela rede federal como condição, à priori, para que suas políticas educacionais efetivamente aconteçam, tanto que eles falam em implantar (14 anos depois da implantação do IF) uma política de formação continuada e evidenciam a preocupação em ter assegurado tempos e espaços pedagógicos coletivos para planejamento, acompanhamento e formação. Preocupação que se alarga, em minha análise, em meio à atual conjuntura, em especial pela presença concreta dos alunos com deficiência em sala de aula, impelindo-nos a estudar e delinear ações possíveis para recebê-los e ensiná-los com equidade.

Alinhados a essa preocupação, o Napne, em junho do ano de 2022, implementou o Grupo de Estudos em Educação Especial Inclusiva (GEEI), cujo objetivo é promover um espaço de estudo e reflexão sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial com vistas a ressignificar e potencializar as práticas desenvolvidas no campus. Os encontros acontecem uma

⁴⁸ Para conhecer a resolução CS nº 114 2022, que trata das Diretrizes para oferta de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, acessar a página do Conselho Superior do Ifes: <https://lfes.edu.br/conselhos-comissoes/conselho-superior?start=15>

vez por mês, sendo direcionados aos servidores do campus Nova Venécia, incluídos nestes os professores (IFES, 2022).

O projeto parte da discussão coletiva de leituras de textos, alinhados às vivências dos partícipes e às experiências com nossos alunos, o que se alinha ao proposto por Imbernón (2009b).

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. [...] A escola passa a ser o foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. [...] No entanto, para realizar uma formação das situações problemáticas será preciso partir das necessidades reais e que a estrutura escolar contemple a participação das pessoas (IMBERNÓN, 2009b, p. 54).

Acredito muito nessa ação do Napne, em seu aprimoramento e expansão, especialmente, quanto à ampliação da participação dos docentes, que ainda é tímida, em especial por entender o grupo de estudos como terreno fecundo para aprendizagens significativas que podem reverberar nas práticas de sala de aula.

5.4.2 Formação coletiva docente enquanto ação necessária para contrapor-se aos desafios do trabalho com alunos com deficiência: a construção

Por fim, finalizando nosso roteiro, os professores foram questionados, em meio ao rico debate, se a formação coletiva docente tendo como estudo a surdez e a deficiência auditiva seria uma estratégia necessária para contrapor-se aos desafios observados nos *saberfazerser* pedagógico dos docentes com estes alunos.

Importante dizer que a resposta a essa pergunta foi explorada em outros contextos das rodas de conversa e apresentada em outros pontos desse projeto de intervenção, porém, a tabela a seguir apresenta o panorama direto da discussão referente à materialização da formação coletiva docente.

Tabela 10 - Formação coletiva docente é ação necessária para contrapor-se aos desafios do trabalho com alunos com deficiência		
Subcategorias	Frequência	Percentual %
Necessidade de formação	9	52,94%
Dificuldades para participação do professor	5	29,41%
Formação coletiva para compartilhar práticas.	3	17,65%
Total	17	100%

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Ao analisar as informações contidas na tabela, observar-se que a formação é de fato uma *necessidade percebida pelos professores (52,94%)*, inclusive para *compartilhar práticas (17,65%)*. Contudo, apresentam dificuldades de compatibilizar o *horário de trabalho para participar (29,41%)* de curso ofertados pelo Napne.

Nessa discussão, sendo propositiva, LírioR1 (2022) discute que a atual organização administrativa do curso de Engenharia Civil favorece a formação prévia dos seus professores, sendo possível a sua organização.

No curso de Engenharia Civil, dado também a organização da [outra respondente] como coordenadora, que já sabe quem serão os professores, até a conclusão do curso, ou seja, o aluno entrou, ela já sabe indicar quem serão os professores, então, por essa organização, hoje, com a realidade que nós temos aqui, de já conhecer esses alunos com surdez ou com deficiência auditiva, eu identifico como possível e essencial a oferta dessa formação [...]. (LírioR1, 2022)

BegôniaR2 (2022) reforça a importância da formação para docentes e toda a comunidade acadêmica.

Eu acho que isso a gente comentou até lá na primeira pergunta. A gente começou falando desde a primeira pergunta da falta de formação para os professores atuarem, mas até mesmo de toda a comunidade acadêmica. A gente não sabe o que é a surdez. Igual essa diferença da surdez com deficiência auditiva para mim é novo, você acabou de trazer hoje [referindo-se à pesquisadora]. Então, olha que interessante, você saber essa diferença, por exemplo, quando o [outro respondente] falou do aluno surdo que chegou e estava com aparelho e você não sabe, a gente fala assim, ah, o que que é isso? Você até desconfia do aluno. (BegôniaR2, 2022)

Flor-de-MaioR1 (2022) e LírioR1 (2022) deixam muito clara a problemática dos horários, em especial quanto oferta de cursos acontecer em horário que estão em sala de aula, o que reforça que a formação precisa ser pensada institucionalmente.

Eu fui olhar esse ano para participar [do curso de Libras] de novo e não participei porque é um horário que eu não podia. (Flor-de-MaioR1, 2022)

Você está entendendo? Eu acho que pelo menos garantir esse momento em que o professor não vai estar em sala de aula, porque ele pode ter outro compromisso. Ele pode estar num projeto de pesquisa ou em outra coisa, mas a garantia dele não está na sala de aula naquele momento é necessário, e conscientizar: professor, nós estamos pensando em você também. (LírioR1, 2022)

Nóvoa (1992, p. 28-29) ajuda a pensar esta organização ao argumentar que

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola.

As decisões no domínio educativo têm oscilado entre o nível demasiado global do macro-sistema e o nível demasiado restrito da micro-sala de aula. Emerge hoje em dia um novo conceito de instituição escolar, essa espécie de entre-dois onde se decidem grande parte das questões educativas. Definem-se aqui os contornos de uma territorialidade própria onde a autonomia dos professores se pode concretizar.

E continua a discussão, apoiando-se nas contribuições de McBride (1989):

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais (MCBRIDE, 1989 apud NÓVOA, 1992, p. 29).

É claro que este projeto de intervenção não desconsiderou a complexidade da instituição de ensino (Campus-Nova Venécia) que atende em três turnos e com os mesmos professores trabalhando nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos concomitantes/subsequentes, cursos superiores e pós-graduações, mas o fato é que os desafios que acompanham a democratização do acesso ao ensino, com seus tantos e tão diversos alunos e a insuficiência da formação inicial, exigem das instituições pensar, incansavelmente, em um formato de organização escolar que permita, não apenas a participação em cursos, como aqueles ofertados pelo Napne e pelo CEFOR, mas, e principalmente, o encontro formativo e reflexivo entre seus profissionais.

Dessa forma, é urgente a constituição de ações institucionais no campus para a educação inclusiva, enquanto ações perenes, instituídas na carga horária do professor. Ações que hoje acontecem por intermédio do Napne, como os referidos letramentos em Língua Portuguesa ou atendimento para reforço em Matemática, por exemplo, que para serem ofertados, dependem da boa vontade do professor e de este ter disponibilidade de carga horária, sendo assim, tais ações, imprescindíveis

para a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva, não são garantidas, pondo em risco sua permanência, participação e conclusão com aprendizagem.

Outrossim, quando os professores apontam a necessidade da formação, sem desconsiderar que é uma demanda concreta, é importante pontuar que ao analisar onze Relatórios Coletivos docentes⁴⁹ (anexo da resolução CS Nº 55/2017) referentes aos anos de 2019, 2020 e 2022/1, que são preenchidos coletivamente pelos docentes em reunião pedagógica após a finalização do semestre letivo, no item “*Novos encaminhamentos necessários*”, não foi apontada pelos professores nenhuma necessidade formativa.

Em um relatório coletivo do ano de 2021/1, no contexto das atividades não presenciais, uma professora sugeriu a aquisição de alguns softwares de laboratórios virtuais, assim como que o campus viabilizasse um profissional para dar conta das demandas de edição e legendagem de vídeos. Em um relatório do ano de 2020/2 foi sugerida a necessidade de profissionais e recursos para atender as demandas específicas dos alunos com necessidades específicas da instituição, sem deixar claro quais seriam. No mesmo relatório, foi sugerido encaminhar junto à gestão do campus a necessidade de se estabelecer um fluxo com servidor ou setor responsável para edição dos vídeos. Os demais encaminhamentos estavam direcionados aos alunos, como, por exemplo, quais componentes curriculares deveriam cursar no semestre posterior.

Quando observamos os mesmos onze relatórios, no campo “dificuldades”, estas foram associadas ao aluno e a sua formação, como por exemplo: dificuldades na compreensão dos registros escritos da aluna surda, defasagem de conteúdos básicos, dificuldades na comunicação e na interpretação de texto escrito, não sendo apontadas dificuldades nas práticas dos professores.

Uma hipótese para que nos relatórios não sejam também as necessidades formativas dos professores é o fato de os docentes, de modo geral, terem dificuldades para fazerem uma avaliação do processo de ensino, colocando-se nele, ou seja, identificando também as suas lacunas no processo. Condição que reforça o apelo por formações coletivas, que resgatem o professor reflexivo, para que este volte sua atenção também para si, para sua prática, problematizando-a, avaliando-a, modificando-a, assim como para o seu estudante concreto e para as condições

⁴⁹ Relembro que os referidos relatórios estão sob a guarda e responsabilidade do Napne-Campus Nova Venécia.

sociais onde se materializa a prática (ZEICHNER, 1993). Isso não exclui a responsabilidade que cabe ao aluno, ao sistema, à família, apenas chamo a atenção para a necessidade de reflexões mais detidas quanto a tais ausências, inclusive, com os próprios professores (GIESTA, 2005). Contudo, ao mesmo tempo que apontam os problemas, que se ausentam em certa medida, os professores também apontam caminhos, propõem, demonstram ser possível termos espaços coletivos e colaborativos no campus.

Tabela 11 - Possibilidade e sugestões de formação coletiva

Subcategorias	Frequência	Percentual %
Formação obrigatória	18	42.86%
Formação orientada, com especialista.	5	11.9%
Ouvir o aluno surdo	5	11.9%
Formação prévia, antes de começar a trabalhar com o aluno	3	7.14%
Formação voltada a prática, para o concreto	3	7.14%
Outras formações além de Libras	2	4.76%
Institucionalizar grupos a partir do mapeamento dos horários dos professores	1	2.38%
Importância de uma cultura institucional de formação coletiva	1	2.38%
Formação coletiva docente no início dos semestres para todos	1	2.38%
Formação: parte presencial e AVA	1	2.38%
Planejamento coletivo como fortalecimento das ações inclusivas.	1	2.38%
Curso de Libras direcionado ao conteúdo do curso de Engenharia civil	1	2.38%
Total	42	100%

Fonte: Elaboração da autora (2022).

O primeiro ponto que se destaca ao analisarmos as informações da tabela e que também foi apresentado anteriormente é a *formação obrigatória* (42.86%), não por adesão, e ao discutirem, os professores trazem possibilidades, como ser obrigatória no plano individual do trabalho docente (PIT) a ser apresentado no início do ano letivo e depois comprovada no relatório individual de trabalho (RIT) em reunião de coordenação no encerramento do ano letivo.

Também cobram convocação para as formações e punições para aqueles que não participarem, o que podemos ver nas declarações contundentes de OrquídeaR2 (2022), Copo-de-LeiteR2 (2022) e BegôniaR2 (2022).

Então, eu acho que para uma formação como essa funcionar, a única maneira que eu vejo,

é que ela fosse um instrumento institucionalizado, obrigatório, com uma redundância na questão do planejamento individual de trabalho e no RIT. Aí você tem que apresentar ali, para o RIT uma declaração de conclusão daquele curso ou o certificado, certificado do curso. Declaração ou certificado, então assim funciona [...]. (OrquídeaR2, 2022)

Posso colocar no plano individual de trabalho e na hora de fazer o relatório individual, então, vai ter que ter lá, aqui, oh, o certificado que ele participou da formação continuada. No PIT e depois o RIT. (Copo-de-leiteR2, 2022)

Mas isso, infelizmente na realidade que a gente tem, no caso dos ruins, os bons pagam. E aí tem que ter uma penalidade de alguma forma, assim, que seja ter que contar em progressão, ou sabe, alguma coisa, porque não tem condição, assim simplesmente não querer participar. (BegôniaR2, 2022)

Interessante que, quanto à obrigatoriedade, até enquanto contraponto à cultura do fazer individual apresentado anteriormente, um professor aponta que a resistência pode acontecer no início, mas, aos poucos, será sedimentada uma *cultura institucional de formação coletiva (2.38%)*. “[...]É ruim no início, porque aí você tá formando uma mentalidade, uma cultura nova. Depois que se tornar cultural, ninguém mais questiona [...]” (OrquídeaR2, 2022), apresentando desta forma, um movimento necessário de mudança.

Ademais, é possível inferir que a recorrência das falas dos partícipes quanto à necessidade de a formação ser obrigatória pode demonstrar certa desconfiança quanto ao engajamento voluntário do coletivo docente em ações formativas continuadas. E sendo a educação inclusiva um direito do aluno, é dever da instituição de ensino criar as condições para que ela aconteça efetivamente.

Nóvoa (2019, p. 10-11) nos ajuda a compreender melhor a complexidade da formação nos espaços escolares, ao discutir que

Há muitos discursos que referem a impossibilidade de haver práticas consistentes e inovadoras de formação continuada nas escolas: *os professores têm muitas dificuldades; as escolas não têm condições; é preciso trazer novas teorias e novos modelos que não existem nas escolas; etc.* Compreendem-se estes discursos, sobretudo por parte daqueles que não se conformam com a situação atual das escolas e pretendem abrir novos caminhos. Existe o receio de que enraizar a formação continuada nas escolas contribua para fechar os professores em práticas rotineiras e medíocres, não lhes permitindo o acesso a novas ideias, métodos e culturas.

Mas estes discursos prestam um péssimo serviço à profissão, pois conduzem, inevitavelmente, a uma menorização ou desqualificação dos professores. De um ou de outro modo, abrem caminho a um mercado de cursos, eventos, seminários e encontros nos quais especialistas diversos montam o seu espetáculo pessoal para

venderem aos professores novidades inúteis sobre o cérebro e a aprendizagem, as novas tecnologias ou qualquer outra moda de momento (NÓVOA, 2019, p. 10-11, grifo do autor).

Permeando essa discussão, os professores apontam novamente a necessidade de terem *formação orientada com especialistas (11.9%)*. Ainda, que a *formação coletiva docente aconteça no início dos semestres para todos (2.38%)*, requerendo, mais uma vez, o tempo para estudo antes de iniciarem as aulas. Neste sentido, apontam ainda como proposição que essa formação tenha uma *parte presencial e outra no AVA (2.38%)*, ou seja, que a formação do início do semestre continue com outras etapas no ambiente virtual de aprendizagem, como podemos observar nas ponderações de Flor-de-LisR1(2022) e Flor-de-MaioR1 (2022).

O curso é de Engenharia Civil, então, essa formação, tem que ser muito bem dirigida, orientada, porque senão nós vamos cair no, precisa fazer isso, preciso fazer aquilo, mais como? Fazer o quê? De que forma? Por isso trazer pessoas que tenha essa experiência dentro de cursos técnico, é muito importante. (Flor-de-LisR1, 2022)

A gente precisa de um momento de discussão interna, mas também com a participação, eu entendo, [pesquisadora], de gente que domina, quem tem possibilidade de trazer ideias novas para gente, porque, ah, se fosse para ser só agente, já teria tido as respostas, então, esses momentos de formação eu acho que eles têm que ter, mas seria mais importante se trouxessem elementos externos para a gente poder pensar possibilidade. (Flor-de-MaioR1, 2022)

É importante pontuar na fala de Flor-de-MaioR1(2022) que de fato é muito importante termos experiências externas e técnicas para nos ajudar a pensar as nossas próprias vivências, mas fortalecer, na verdade, instituir sistematicamente formações coletivas voltadas para dentro, aos contextos locais, às experiências dos pares, como Nóvoa (2019) apresenta, é uma aposta potente, que pode ser muito bem associada ao que é proposto pelos docentes.

Pode-se deduzir que a descrença do professor nesse formato seja por termos ações apenas pontuais e por isso, não reverberam nas mudanças e aprendizagem que desejamos e precisamos. Giesta (2005, p. 107) fortalece essa discussão ao apontar que

A participação, apenas esporádica, a encontros pedagógicos pode deixar de estimular a formação de uma atitude científica de busca por conhecimento e conseqüente reformulação de ações, pois não concretiza elos de informação, gera lacunas, caracterizando um efêmero “recomeço”, o que poderá impedir aprofundamentos teórico-práticos da questão estudada.

Mantoan (2002, p. 90), ao descrever as contribuições do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade (LEPED) da faculdade de Educação da Unicamp, corrobora com a discussão ao explicar que ao trabalharem com a formação

Provocamos os professores para que questionem suas práticas, antes de buscar o fracasso e as deficiências nos alunos e para localizarem as barreiras que estão obstruindo as vias duplas do aprender e do ensinar, aprendendo com suas próprias experiências de trabalho. Procuramos despertar o hábito do trabalho cooperativo e da reflexão coletiva sobre os problemas e as atividades profissionais desenvolvidas nas escolas, visando à conscientização sistemática dos mesmos.

Tal proposição ampara a insistência deste projeto de intervenção na formação continuada, coletiva e também contínua, isto por não considerar adequado que em uma instituição de ensino, no caso do Campus Nova Venécia, que em seus 200 dias letivos, os professores reúnam-se apenas 4 vezes por ano em reuniões pedagógicas, que reserva para cada turma no máximo duas horas de discussão (8 horas anuais), sendo que uma destas é a reunião final, cuja discussão consiste apenas em dizer “aprovado” ou “reprovado”, com ínfimas considerações, dinâmica esta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Nos cursos superiores, especificamente o de Engenharia Civil, há, enquanto prática, apenas as reuniões iniciais que são informativas e conduzidas pelo Napne e as finais, mas apenas para os alunos público-alvo da educação especial e por força legal, o que em minha análise, repito, é insignificante para abarcar realidades tão complexas e diversas.

André (2016, p. 30) chama a atenção para alguns pontos fulcrais, ao alertar que para quem se dispõe a trabalhar com a docência “[...] deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida”. Isto pois a profissão exige constantes aperfeiçoamentos para abarcar as tantas demandas da educação escolar em uma realidade que muda o tempo todo. Ainda, enfatiza ela, quanto ao desenvolvimento profissional, é preciso compreender que a formação é apenas um dos elementos que o compõem.

Há igualmente outros fatores como o salário, a carreira, as condições de trabalho, o clima organizacional, as relações de poder, as formas de organização do trabalho pedagógico, que afetam o trabalho docente. [...] As pesquisas cada vez mais tem demonstrado que o clima organizacional criado nas instituições tem um peso muito grande no tipo de trabalho que é feito na escola. O clima

organizacional é produto das relações vividas por seus atores [...] (ANDRÉ, 2016, p. 31)

Desta feita, as formações precisam ser gestadas dentro de uma concepção de escola, atreladas a toda a dinâmica da organização escolar, inclusive aos horários de trabalho docente.

Contribuindo com a discussão, OrquídeaR2 (2022) sugere *institucionalizar grupos de formação a partir do mapeamento dos horários dos professores (2.38%)*.

Para mim, tinha que ser uma institucionalização dessa formação, por meio de mapeamento de grupos com horários comuns, ou seja, eu tenho horário disponível comum, mapeamento da equipe toda, os horários comuns para confluir equipes para serem treinadas, para fazerem essa formação. Ou seja, não tenho como fazer uma equipe, por exemplo, parar a escola toda, fazer a equipe em um dia, tudo bem, mas você tem como, por exemplo, fazer para cinco dias por semana. Coloca-se equipe um, dois, três, quatro, cinco dias de manhã. Você teria espaço para dez equipes. Agora, eu acho que seria mapear a carga horária, os horários de trabalho e de planejamento pelo próprio horário individual do servidor e propor grupos de estudo e grupo de formação de acordo com a compatibilidade de horários, que aí não importa que área é, não importa mais que área é. Ele está no horário disponível, ele também precisa participar [...]. (OrquídeaR2, 2022)

Flor-de-MaioR1 (2022) também é propositivo em uma possível organização dos formatos das formações ao pontuar que:

Eu vou repetir aqui o que disse lá na pesquisa de [outro respondente] que o que eu acho que seria importante é a gente ter momentos de formação nesses inícios de semestre. [...] E aí você tem um dia de formação, de um curso, que aí você vai se identificar ou não se identificar, mas todo mundo tendo que fazer naquele momento. Ah, não é o tema que eu me identifico, mas é importante para mim? Então eu vou fazer. Começa com essa parte presencial ali no encontro e leva isso para o AVA, aí eu posso estender minha carga horária, sabe? (Flor-de-MaioR1, 2022)

É importante destacar também que sugerem que a *formação seja prévia antes de começarem a trabalhar com os alunos (7.14%)*, isso para os casos em que o aluno com deficiência é estudante veterano da instituição e não ingressante, o que JasmimR1 justifica de forma inusitada e assertiva.

Se não a gente olha para a casca de banana e vai caminhando em direção a ela: eu vou escorregar, vou escorregar, escorreguei. (Jasmim R1, 2022).

Assim, os professores pedem ajuda e demostram acreditar, como enfatiza Imbernón (2009a, p. 40), que

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações.

Por fim, recorrendo mais uma vez à tabela 11, os professores sugerem como imprescindível ouvir o *aluno surdo* (11,09%), que haja outras formações além de Libras, além de *formação voltada à prática, para o concreto* (7.14%), o que é essencial para a aprendizagem do aluno surdo ou com deficiência auditiva.

Destaco a proposição de ouvir os alunos surdos, o que coaduna com a dimensão humana da educação e com as percepções das realidades necessárias à escola inclusiva, além do que, a participação deles enquanto sujeitos de sua aprendizagem, pode trazer aos espaços formativos significativas contribuições e reflexões, sendo consoante com o lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós”, que assegura que as pessoas com deficiência participem ativamente das ações que lhes dizem respeito (SASSAKI, 2007), sendo assim, a participação do aluno surdo é seguramente essencial ao processo de formação dos professores.

Em suma, após ouvir os docentes, analisar suas percepções e o contexto institucional, tendo por base ainda o problema e os objetivos deste projeto de intervenção, entende-se que estamos vivendo ainda uma transição de paradigmas na educação escolar do campus Nova Venécia, convivendo, concomitantemente, práticas excludentes, integradoras, mas, também, afetivamente inclusivas, e neste contexto, a formação continuada e coletiva direcionada aos professores que trabalham ou trabalharão com os alunos surdos ou com deficiência auditiva é uma necessidade percebida e requerida pelos docentes, sendo componente essencial para *saberfazereres* mais inclusivos, no entanto, é preciso que o campus Nova Venécia assegure institucionalmente uma política de formação continuada, com espaços e tempos apropriados para este fim.

CAPÍTULO 06

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para mim foi um convite para olhar no espelho, sabe? Para olhar para mim mesma, para aquilo que eu estava ofertando até para os outros estudantes. Então, estar com estudante, no nosso caso da Engenharia Civil, o estudante surdo em sala de aula, foi essa oportunidade de olhar para mim mesma [...].

(JASMINR1, 2022)

Olhar no espelho! Assim como a professora JasmimR1, tecer essas considerações finais me leva a olhar para mim mesma, para minhas inquietações profissionais. Revisitar as ideias iniciais alargadas por dois anos de leituras, debates, escutas em encontros potentes proporcionados pelo Mestrado, tão intimamente ligados ao meu *saberfazerser* no Ifes campus Nova Venécia e assim poder vislumbrar e acreditar em perspectivas de ação que antes mostravam-se distantes. Crença que se avulta com o esperar por realidades enquanto tempo de possibilidade e não de determinação (FREIRE, 1996).

Dessa forma, a crença em uma escola para todos, onde todos aprendam quando compartilhada, problematizada, pode se fortalecer. Embora apenas acreditar não seja suficiente, é inegável, em minha análise, que este seja o primeiro passo dentre tantos outros que se fazem necessários, isto pois, lembrando Alves (2001) e sua poética do Jardim, as dificuldades que enfrentamos diuturnamente, as mudanças que desejamos serão construídas a partir de nossas ações, dos sonhos que temos, dos nossos desejos de mudança e da atenção às diversas mensagens que ouvimos do nosso jardim.

Assim, a preocupação com a dificuldade em ter *espaçostempos* de formação docente continuada e coletiva no Ifes campus Nova Venécia inquietava-me cotidianamente, contudo, intensificou-se a partir da matrícula do primeiro aluno com deficiência no ano de 2016 e ficou insustentável com a promulgação da Lei 13.409/2016, que garantiu a reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino para as pessoas com deficiência, aumentando expressivamente o número de matrículas em nosso campus.

A presença dos alunos com necessidades educacionais específicas, em minha ótica, escancarou nossas deficiências pedagógicas e institucionais e reforçou em mim que educação de qualidade, com inclusão de fato, não é possível sem formação coletiva docente. Desta forma, a garantia das condições de permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência tem na formação continuada e coletiva docente um requisito essencial, sendo esta a defesa deste projeto de intervenção e que encontrou eco nos docentes partícipes da pesquisa.

Posto isso, ao tecer essas considerações, impossível não me recordar deste caminho, das inquietudes e da minha implicação profissional que me conduziu ao mestrado, levando-me a discutir, pesquisar e problematizar os desafios e lacunas que encontram os professores da Engenharia Civil do Ifes campus Nova Venécia para ministrarem aulas numa perspectiva inclusiva para os estudantes surdos ou com deficiência auditiva. Para tanto, o objetivo geral era compreender os itinerários da atuação docente no curso de Engenharia Civil no âmbito da educação inclusiva das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, identificando possíveis desafios e lacunas, a fim de situar e propor percursos de formação continuada e coletiva no que se refere a tal contexto educativo.

É certo que proposições tão complexas não se esgotam ou se elucidam em dois encontros, mas os dados coletados nas rodas de conversas trouxeram apontamentos significativos para entendermos nosso contexto e, assim, pensarmos ações formativas, com vistas a garantir as condições necessárias para a inclusão de fato.

Para tanto, os dados do campo foram discutidos à luz dos estudos teóricos, do contraponto com os documentos institucionais e das minhas percepções enquanto membro do Napne e da coordenação de gestão pedagógica do campus Nova Venécia, tendo como pressuposto a análise de conteúdo de Bardin (2021), sendo ainda direcionada pela compreensão da formação como processo crítico, coletivo, contextualizado, permeado pela ação-reflexão-ação, tendo os docentes como sujeitos que produzem conhecimentos, a partir de sua experiência e não como meros executores de políticas externas (FREIRE, 1983; 1996), (NÓVOA, 1992; 2009; 2017; 2019), (ZEICHNER, 1993), (PIMENTA, 2012); (IMBERNÓN, 2009a; 2009b; 2010); (ANDRÉ, 2016).

Desta feita, para compreender o contexto do *lócus* da pesquisa, dediquei-me ao estudo e à análise dos documentos institucionais do Ifes como o Projeto

Pedagógico Institucional, no qual foi evidenciado que é dada atenção à formação continuada docente, ratificada, também, na política de capacitação dos servidores, assim como os documentos estão alinhados aos pressupostos da educação inclusiva. Contudo, observou-se nos relatórios de gestão do Ifes e nas práticas do campus Nova Venécia que as ações que visam oportunizar o encontro e a troca entre os docentes de forma contínua e coletiva ainda são algo muito distante do dia a dia dos professores, o que tenciona ainda mais o trabalho cotidiano com os alunos com deficiência, no caso deste projeto, alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Foi percebido, ainda, que os professores se ocupam de sua formação continuada, mas o fazem sobremaneira tendo como campo de estudo a área de formação inicial, sendo perceptível a carência quanto a formações substanciais voltadas à educação inclusiva.

Assim, ao analisar a percepção dos professores acerca de seu trabalho com os alunos com deficiência, depreende-se que muitos ainda não compreendem os pressupostos do paradigma inclusivo, estando presos a concepções que responsabilizam em demasia o estudante com deficiência por sua inserção nas instituições de ensino e por seu aprendizado, embora seja perceptível também que a instituição e as práticas de muitos docentes tenham se adaptado para atender as necessidades destes alunos, em minha percepção, ainda estamos distantes de garantir as condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento e participação.

Dessa forma, temos professores que continuam trabalhando isolados, sentindo-se sozinhos e, por vezes, sobrecarregados, na tarefa de ensinar. Desejosos de um aluno ideal, que na prática não existe, o que intensifica as dificuldades por eles vivenciadas, assim, trabalhar com os sujeitos da educação especial é para eles desafiador, em especial, pela ausência de formação.

Posto isso, os professores destacaram em suas reflexões um rol considerável de problemas, em contrapartida, demonstram dificuldades em apontar as possibilidades, que apareceram timidamente nas respostas. Desta forma, relataram dificuldades na comunicação com os alunos surdos e com deficiência auditiva, dificuldades em realizar as adaptações necessárias para garantir a inclusão, assim como falaram sobre a falta de conhecimentos básicos dos alunos, em especial por estarem em um curso superior. Dificuldades essas que não são exclusivas deles, mas que são exacerbadas para eles devido às limitações na comunicação.

Apontam ainda o tradutor e intérprete de Libras e Português como fulcral para

o trabalho, embora discutam a preocupação de que ele compreenda o conteúdo para poder traduzir ao aluno. Interessante que, quanto ao intérprete, apontam demandas por um trabalho colaborativo que é possível e desejável que seja efetivado no campus, sendo necessárias mais análises para identificar o que na prática dificulta o seu acontecer para alguns docentes.

Quanto aos fatores que garantem as condições de ensino e de aprendizagem, nota-se que os professores demonstraram dificuldade para colocarem-se no processo, o que reforça a necessidade de instituímos *espaçostempos* para a formação reflexiva, crítica e coletiva, o que pode contribuir para que os professores voltem a sua atenção também para suas práticas, para seus saberes, suas experiências, para os seus estudantes e para as condições sociais nas quais a prática se desenvolve (ZEICHNER, 1993), e desta forma, possam minimizar os desafios que encontram para garantir as melhores condições para a inclusão dos alunos com deficiência por meio de processos de ensino mais acessíveis.

Essa análise foi reforçada quando da discussão do planejamento diferenciado, adaptado para as turmas em que há aluno surdo ou com deficiência auditiva. Embora alguns professores apontem que não é possível dar aulas sem que haja as adaptações metodológicas para deixar o conteúdo mais acessível, o que demonstra ser salutar para toda a turma, um considerável número de professores diz não fazer por não saber como, por não ver como necessário, por avaliar que, mesmo adaptando, não alcança os alunos devido à acentuada situação de defasagem ou por não ter carga horária para fazê-lo, enfim, em que pesem os motivos que precisam ser amplamente discutidos, o fato é que muitas aulas podem carecer de acessibilidade, acentuando as dificuldades dos alunos.

Ademais, os professores foram unânimes em apontar que a formação inicial era insuficiente para instrumentalizá-los para o trabalho com os alunos com deficiência, desta forma, os professores licenciados, mas especialmente os bacharéis, apontaram lacunas na formação inicial e por isso, a formação continuada docente que aborde o estudo das deficiências e os processos inclusivos é uma demanda requerida por eles e que fora explicitada no decorrer de todos os diálogos nas rodas de conversas. Zeichner (1993) nos ajuda a entender tal fato, ao defender que o processo de reflexão nos faz perceber que aprender a ensinar não acaba na graduação, ao contrário, prolonga-se por toda a carreira docente, sendo responsabilidade do docente o seu desenvolvimento profissional.

Nesse íterim, entendendo ser responsabilidade dos professores, mas também da instituição que se apresenta como inclusiva, por isso, é importante pontuar que os professores narraram muitos desafios associados à organização da instituição Ifes e ao campus Nova Venécia, destacando questões quanto à carga horária docente. Relataram, em especial, a necessidade de maior disponibilidade de carga horária para planejamentos e atendimentos, quando há aluno com deficiência em sala de aula, e de que a formação docente seja vista com mais prioridade.

Dessa forma, os professores apontam que a formação continuada e coletiva é uma estratégia para contrapor-se aos desafios e lacunas observadas nos seus *saberesfazeresses*, para que haja o adequado atendimento dos alunos surdos ou com deficiência auditiva, sendo importante também que estas formações tenham a presença de especialistas nas deficiências que possam colaborar com informações técnicas. Contudo, ressaltam que o campus precisa organizar-se para que seja garantida a participação dos professores nas formações coletivas, para tanto, é reafirmada a necessidade de se ter *espaçotempos* voltados para debates formativos.

Também foi discutido que as formações deveriam ter a participação obrigatória de todos os docentes. Neste sentido, embora por um lado possa se defender que a formação compulsória não seja a mais adequada para engajar os professores, por outro, o direito à aprendizagem de todos os alunos, dentre eles os alunos com deficiência, aponta para novas exigências para a profissão docente e o professor não pode se furtar a esta responsabilidade.

Posto isso, o ponto fulcral de minha análise é que não consigo enxergar, especialmente na instituição de ensino atual, democrática, heterogênea, processos inclusivos que não estejam atrelados à formação contínua e coletiva docente, em especial, em uma instituição na qual um número expressivo de seus professores tenha como formação inicial o bacharelado, o que traz carências consideráveis à prática, como discutido pelos docentes partícipes da pesquisa.

Tais constatações não visam atribuir a responsabilidade da escola inclusiva ao professor. Ele é um dos sujeitos da inclusão, sendo necessário pontuar que há uma gama de responsabilidade governamental e institucional que não pode ser negligenciada para que a escola para todos, equânime, seja materializada.

Assim, após análise dos dados de campo, em consonância com eles e com os pressupostos teóricos-metodológicos defendidos, sistematizei enquanto projeto piloto a proposta interventiva **Formação coletiva no Ifes campus Nova Venécia: a**

potência de partilhar, ensinar e aprender em colaboração (APÊNDICE A), cujo objetivo principal é realizar formação continuada e coletiva com os professores que atuam com os alunos surdos ou com deficiência auditiva no curso de Engenharia Civil.

O Projeto de Intervenção se constitui em um ciclo formativo a iniciar no 2º semestre de 2023, sendo proposto um encontro presencial por mês. A formação presencial será permeada pela formação em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), desta forma, será criada uma sala virtual via plataforma Moodle, objetivando constituir um espaço comum de interação entre os professores, membros do Napne e da CGP.

Contudo, como discutido com os docentes, não é apenas ofertar, é garantir a participação dos professores, desta forma, a primeira ação do projeto é o diálogo com os gestores do ensino do campus para apresentar o PI e discutir estratégias de participação dos docentes.

Por fim, é possível concluir que o presente projeto de intervenção evidenciou que há um hiato nas práticas inclusivas do campus Nova Venécia, nelas a formação docente, ou melhor dito, a não formação tem grande relevância. De um lado há professores que declaram muitas dificuldades, medos, frustrações, desencantamentos, não saberes. Estes mesmos professores são contundentes ao exporem as suas carências quanto à formação continuada numa perspectiva inclusiva, assim como quanto às ausências de formação coletiva no campus.

Na outra ponta, ou melhor dito, no mesmo espaço, há cada vez mais estudantes com deficiência exercendo o seu direito à educação escolarizada, o que exige instituições que promovam não apenas o acesso, mas a permanência, a participação, a aprendizagem e a conclusão com aproveitamento. Desta forma, acredita-se que as reflexões e os dados aqui contidos podem servir tanto como diagnóstico de uma realidade que precisa ser urgentemente problematizada pelos seus sujeitos, assim como de subsídio para a reflexão de que a escola democrática, a educação como direito de todos requer também professores engajados, que refletem contidamente sobre suas *práxis*, que se abrem à mudança, à diversidades e às diversas formas de ser, sentir, ouvir, falar e aprender de seus alunos, e neste aspecto, a formação continuada e coletiva é uma condição essencial. Formação que fortalece e resgata a docência. Formação que mostra que aqueles que vivem o

cotidiano das instituições de ensino podem efetivamente interferir propositivamente nela, transformando-a.

Enfim, entendo que este projeto de intervenção é uma das tantas fotografias possíveis do campus Nova Venécia, por isso, compreendo que ela precisa ser ampliada, consubstanciada com as vozes dos demais professores, da equipe gestora, dos estudantes e de todos aqueles que acompanham diretamente os alunos com deficiência, contudo, arrisco-me a afirmar que na sua incompletude, ela cria liga, cria possibilidades.

Nessa perspectiva, é importante ainda dizer que o projeto de intervenção delinea-se como uma inovação pedagógica para o campus Nova Venécia, visto que não há espaços e tempos instituídos para a formação coletiva, de tal forma que a intervenção visa construir, em colaboração com os pares, *espaçoestempos* coletivos de formação. Ressalta-se também a inovação da participação dos professores que foram convidados a contribuir com a proposta antes mesmo da fase de coleta dos dados do campo, por meio da atividade curricular “Partilha/escuta da rede”, tendo, portanto, os professores assumido em todo o percurso do projeto de intervenção como protagonistas da sua formação. Neste aspecto, destaca-se ainda como inovadora a possibilidade de a formação coletiva docente também acontecer a partir do olhar dos estudantes surdos ou com deficiência auditiva, o que espera-se, reforçará no campus Nova Venécia que a inclusão destes estudantes não pode passar ao largo de sua inserção efetiva em todos os processos que lhes dizem respeito.

Enfim, inclusão não se faz com professores trabalhando de forma individualizada, por vezes desgastados. Inclusão não se faz apenas com Napnes nos campi, embora sejam essenciais. Inclusão não se faz apenas com reserva de vagas no processo seletivo, embora tenha se mostrado necessária. Inclusão não se faz com alunos atendidos a partir de uma concepção bancária de educação.

Inclusão se faz com investimento nas instituições de ensino, com a garantia de que nelas haja o suporte necessário para receber os alunos e ajudá-los em seu desenvolvimento, assim como para apoiar os professores, porque inclusão se faz também com a garantia das condições de trabalho destes, mas é imperativo afirmar que inclusão não se faz sem a participação ativa dos professores enquanto coletivo que aprende e se responsabiliza em colaboração por seus estudantes. Isto pois, ao final, inclusão se faz com muita vontade, com mudança, com desconforto, com

compromisso, com estudo, com pesquisa, com diálogo, com reflexões e escutas, com crença e com a defesa contundente ao direito inalienável de todos estarem na escola juntos, estudando, participando e aprendendo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, M. M. **Formação docente**: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá- câmpus Santana sobre a formação pedagógica. 2016. 59 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2016. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/handle/jspui/2466>. Acesso em: 22 set. 2022.

ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R. G. B. Concepção de intervenção em mestrado profissional em educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – ANPED, 38, 2017, São Luís. **Anais eletrônicos** [...]. São Luís: ANPEd, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_1323.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRE, M. *et al.* **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 17-34.

ALVES, J. A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, maio 1991.p.53-61. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208725>. Acessado em: dezembro de 2021.

ALVES, R. **Pimentas**: para provocar um incêndio não é preciso fogo. 2. ed. São Paulo: Editora Planeta, 2014.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos**. Outras Pedagogias. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** Lisboa: Edições 70, 2021.

BARROS, M. P. L. **Desafios na formação docente para a inclusão de surdos no IF Sertão-PE Campus Salgueiro**. 137 f. il. 2018. Projeto de Intervenção (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29352>. Acesso em: 18. set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.122 de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em 21 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de 8 de outubro 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala). Brasília, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. **Decreto 5.733 de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf> Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm.

Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. Brasília, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=A%20prova%20o%20. Acesso em: 07 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.752 de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-publicacaooriginal-150293-pe.html>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 10 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) Brasília, 2019b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução 2, de agosto de 2021**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90891#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%20,a%20regulariza%C3%A7%C3%A3o%20do%20calend%C3%A1rio%20escolar. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191 de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 17 out. 2021.

CARLI, C. Equilíbrio. **Jardim-Rubem Alves**. 30 de maio de 2012. Disponível em: <http://decarlicris.blogspot.com/2012/05/jardim-rubem-alves.html>. Acesso em: 15 nov. 2021.

CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, M. M. M. Formação continuada de professores da educação profissional. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, 2(3), 7–15, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176217110037>. Acesso em 22 set. 2022.

CUNHA, M. I. Formação de professores: espaços e processo em tensão. *In*: GATTI, B. A. *et al.* **Por uma revolução no campo de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 229-243.

DAMASCENO, I. C. A colaboração na compreensão dos professores *In*: IBIAPINA, I. M. L.de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina-Piauí: EDUFPI, 2016. p. 91-110.

DORZIAT, A. **O outro da Educação: pensando a surdez em base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1999. p. 93-194.

FELIPE, E. S. **Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos**. Anped, 2020. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>. Acesso em: 21 set. 2021.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. *In*: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. **Políticas organizativas e curriculares de educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.67-78.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GADOTTI, M. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. *In*: TORRES, C. A. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p. 91-107.

GASPAROTTO, D. M; MENEGASSI, E. J. **Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n.3, p. 948-873, set./ago.2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948>. Acesso em 17 set. 2021.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, 28(1), 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>. Acesso em 11 out. 2022.p. 13-34.

GATTI, B. A. Questões: Professores, escolas e contemporaneidade. *In*: ANDRE, M. *et al.* **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.p. 35-48.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GONÇALVES, W.; GONÇALVES, V. M. F.; FIRME, P. L. **Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES**. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400005>. Acesso em: 11 set. 2021.

HISTÓRIA do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Produção da Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI e da Secretaria de Direitos Humanos. Direção de Aluizio Salles Junior. Fazenda filmes. 2010. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/08/14/documentario-historia-do-movimento-politico-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/>. Acesso em: 21 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/nova-venecia/panorama>. Acesso em: 23 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde (PNS)**, 2019. Disponível em: <https://www.pns.icict.fiocruz.br/wp-content/uploads/2021/12/liv101846.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução CS nº 62, de 10 de novembro de 2010**. Aprova alteração do Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Disponível em: <https://www.lfes.edu.br/documentos-institucionais/5929-estatuto-do-lfes>. Acesso em: 12 jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Portaria do reitor 1.602 de 11 agosto de 2014**. Cria o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância – Cefor. Disponível em <https://cefor.ifes.edu.br/index.php/institucional?start=6>. Acesso em 12 jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução CS Nº 55 de 19 de dezembro de 2017**. Institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Disponível em: <https://lfes.edu.br/conselhos-comissoes/conselho-superior?start=10>. Acesso em: 12 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução CONSUP nº 46 de 17 de dezembro de 2018**. Política de capacitação dos servidores do IFES. Disponível em: <https://www.lfes.edu.br/conselhos-comissoes/conselho-superior?start=11>. Acesso em: 15 set. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI. 2019/2 – 2024/1**. Disponível em: <https://www.lfes.edu.br/documentos-institucionais/5986-pdi-do-lfes>. Acesso em: 10 jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2019**. Disponível em: https://prodi.lfes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relatrio_de_Gestao_lfes_2019.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução CS 33/2020**. Regimento dos Núcleos de Atendimento às

Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Disponível em:
https://www.ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_33_2020_-_Regimento_do_Napne.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução CS nº 34/2020**. Regimento do Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). 2020. Disponível em:
https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_34_2020_-_Regimento_do_FoNAPNE.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2020**. Disponível em:
https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_2020_-_aprovado.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão 2021**. Disponível em:
<https://prodi.ifes.edu.br/relatorio-de-gestao-do-ifes-menu-oculto?start=1>. Acesso em: 10 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução do CS nº 103 de 30 de setembro de 2022**. Regulamenta as atividades docentes no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo. Disponível em:
<https://www.ifes.edu.br/conselhos-comissoes/conselho-superior?start=15>. Acesso em: 05 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução CS nº 114/2022**. Estabelece as Diretrizes Institucionais para a oferta de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na forma integrada, na modalidade presencial, no âmbito do Ifes. 2022b. Disponível em:
<https://ifes.edu.br/conselhos-comissoes/conselho-superior?start=15>. Acesso em: 10 dez. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução CONSUP nº 139 de 14 de dezembro de 2022**. Homologa o Regulamento da Organização Didática dos Cursos de Graduação do Instituto Federal do Espírito Santo. 2022c. Disponível em:
https://www.ifes.edu.br/images/stories/ROD_Graduacao_2023.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Civil do Ifes Campus Nova Venécia**. Disponível em:
<https://novavenecia.ifes.edu.br/cursos/graduacao/engenharia-civil>. Acesso em: 11 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Informações processo seletivo aluno**. Disponível em: <https://www.lfes.edu.br/processosseletivos/alunos>. Acesso em: 11 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **O Ifes**: Institucional. Disponível em: <https://lfes.edu.br/o-lfes>. Acesso em: 20 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **O Ifes**: Institucional. Disponível em: <https://novavenecia.lfes.edu.br/sobre-o-campus>. Acesso em: 20 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes indutoras do CONIF**. Disponível em: <https://proen.lfes.edu.br/construcao-das-diretrizes-dos-cursos-tecnicos-integrados-ao-ensino-medio/166-cursos/tecnicos/16398-orientacoes-legais>. Acesso em: 22 fev. 2022.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas; gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina-Piauí: EDUFPI, 2016. p. 63-74.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: Forma-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente de professores**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009b.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. *In*: GATTI, B. A. *et al.* **Por uma revolução do campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 75-82.

KASSAR, M. C.M. *et al.* Políticas de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. *In*: JESUS, D. M. *et al.* **Inclusão Práticas Pedagógicas e trajetórias de Pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 21-31.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443 p. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/08/14/livro-historia-do-movimento-politico-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/>. Acesso em: 21 set. 2022.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana De Educación**, 37(3), 1-7, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie3732705>. Acesso em: 18 de out. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez: 2000.

LIMA, C. M. **Educação de surdos**: desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2020.

MACEDO, R. S. Outras Luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. *In*: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador, 2009. p. 75-173. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/206/1/Um%20rigor%20outro.pdf>. Acesso em: 17 set. 2021.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **Revista The Specialist**, São Paulo, vol. 19, n. 2, 1998, p. 169-184. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9905/7359>. Acesso em: 18 out. 2021.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, 2014. 4(2), p. 31-39. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>. Acesso em: 15 set. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**- O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). *In*: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. **Políticas organizativas e curriculares de educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 79-93.

MARQUES, C. A. Rompendo paradigmas: as contribuições de Vygostsky, Paulo Freire e Foucault *In*: JESUS, D. M. *et al.* **Inclusão Práticas Pedagógicas e trajetórias de Pesquisa**. 2p. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 145-153.

MARTINS, L. A. R. Investindo na escola pública visando a contribuir com a inclusão: relato sobre pesquisa participante *In*: JESUS, D.M. *et al.* **Inclusão Práticas Pedagógicas e trajetórias de Pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 93-100.

MIRANDA, A. C. F.; COUTINHO, M. D. M. C. Estudos iniciais sobre a inclusão de surdos nos cursos de graduação da Universidade estadual do Rio de Janeiro (UERJ). INES. **Revista Forum**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 34-57, jan-jun 2017.

Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/419>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ IIE, 1992. p. 30-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 15 set. 2022.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1999. p.13-34.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. TEMA EM DESTAQUE - Didática e formação de professores. **Cad. Pesqui.**, 47 (166), Oct-Dec 2017. p. 1.106-1.133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 17 set. 2022

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 17 set. 2022

OLIVEIRA, I. A. Políticas de Educação Inclusiva nas escolas: Trajetórias em conflitos. *In*: JESUS, D. M. *et al.* **Inclusão, Práticas Pedagógica e trajetória de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 32-40.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos**, n. 1, p. 4-9. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>. Acesso em: 13 set. 2021.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e superior. **Holos**, vol. 2, p. 193-205. 2012. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549265017.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

PAIVA, M. M. Wikisource. **Hino do município de Nova Venécia**. Disponível em: https://pt.wikisource.org/wiki/Hino_do_município_de_Nova_Venécia#:~:text=Italianos%20destemidos%2C%20vindos%20de%20alem,Junto%20com%20os%20pomeranos.&text=Que%20traga%20paz%2C%20progresso%20e%20amo. Acesso em: 11 set. 2022.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Proedu, 2010. Disponível em:

<http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1274/Os%20institutos%20federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18. set. 2021.

PANTALEAO, E.; SÁ, M. G. C. S. Perspectiva da formação docente no contexto da inclusão escolar: possibilidades e limites. *In*: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**: perspectiva luso-brasileira. Vitória: EDUFES, 2017. p. 49-71.

PAULA, M. S.; MELO, D. C. F. Educação Especial inclusiva: políticas de acesso e permanência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. *In*: PEROVANO, L. P. **Práticas inclusivas no Ensino Técnico**. Campo dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. p. 12-27.

PEREIRA, A. **Pesquisa de Intervenção em Educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PEREIRA, D. C. M.; MUNIZ, V. C. Surdo na universidade: questões de letramentos, cultura e identidade. **Pensares em revista**, n. 6, p. 51-69. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2015.18429>. Acesso em: 15 de set. 2022.

PEROVANO, L. P. **Prática Inclusivas no Ensino Técnico**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo do Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2012. p. 20-62.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. *In*: MIRANDA, T. G.; FILHO, A. G. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-155.

PIVA, R. **Da colonização à emancipação (1870-1953)**: Uma breve História de Nova Venécia. Projeto Pip-nuk. Nova Venécia, 02 de maio de 2009. Disponível em: <http://projetopipnuk.blogspot.com/2009/05/da-colonizacao-emancipacao-1870-1953.html>. Acesso em: 17 ago. 2022.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Antunes Associados, 2018.

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

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1999. p. 63-92.

SANTOS, B. S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

SANTOS, E. F. Educação Bilíngue para surdos é inclusão e não segregação! **Associação dos professores universitários do Recôncavo (APUR)**. 08 de set. de 2021. Disponível em: <http://apur.org.br/educacao-bilingue-para-surdos-e-inclusao-e-nao-segregacao/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SANTOS, G. C. F. S. **O professor tradutor/intérprete de libras e o trabalho colaborativo com o professor regente no processo de ensino ao aluno surdo**. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/47110>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SASSAKI, R. K. Paradigma da Inclusão e suas Implicações Educacionais. **Revista Fórum**, 2002. Vol. 5 (jan/jun), p. 9-18. INES, Rio de Janeiro. 2002. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129>. Acesso em: 18 set. 2021.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão. **Sinprodf**, 2007. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>. Acesso em: 18 set. 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVIA, J. S.; BORGES, M. C. O papel dos Institutos Federais na formação pedagógica do professor bacharel: caminhos possíveis com as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e para a formação continuada em nível superior. *In*: SILVA, M. A. A. **Formação de professores: perspectivas teóricas e práticas na ação docente 3**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. p. 136-144.

SILVA, A. L.; SÁ, M. R. Mestrado Profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação. **Plurais Revista Multidisciplinar**, 1(1), p. 59-71. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2016.v1.n1.%p>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, S. G. L. Consequências da aquisição tardia da Língua brasileira de sinais na compreensão leitora da língua Portuguesa, como segunda língua em sujeitos surdos. *In*: RIBEIRO, T.; SILVA, A. G. **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. p. 57-81.

SOUZA, S. R. S. **Impacto de política de formação continuada de docentes do Instituto Federal Fluminense – campus Bom Jesus do Itabapoana**. 2016. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia,

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/handle/jspui/1590>. Acesso em: 22 set. 2022.

SUETH, J. C. R. *et al.* **A Trajetória de 100 Anos dos Eternos Titãs: da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal.** Vitória, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2020.** São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/educacao-especial-inclusiva.html>. Acesso em 23 de set. 2022.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 18 set. 2021.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 18 set. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 set. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento Escolar.** Guarulhos, 2012. Mimeo.

VIEIRA, A. B. Construindo práticas pedagógicas no contexto da diversidade humana: quando a sala de aula se transforma em espaço de aprendizagem para todos. *In:* JESUS, D. M.; SÁ, M. G. S. **Políticas, Práticas Pedagógicas e Formação: Dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência.** Vitória: EDUFES, 2010. p. 111-132.

VIEIRA, A. B. JESUS, D. M.; Falando de formação de professores e cartografando proposta de formativas em contexto. *In:* OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectiva luso-brasileira.** Vitória: EDUFES, 2017. p. 129-147.

WENGZYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência.** Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/51>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993. (Educa: Professores; 3). ISBN 972-8036-07-8

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.** 298 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial,

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>. Acesso em: 13 out. 2022.

APÊNDICE A – Projeto de Intervenção

FORMAÇÃO COLETIVA NO IFES - CAMPUS NOVA VENÉCIA: A POTÊNCIA DE PARTILHAR, ENSINAR E APRENDER EM COLABORAÇÃO

AUTORA: GRAZIELA JANE BERGAMIN

COAUTORA: TATIANA POLLIANA PINTO DE LIMA

A formação assume assim um conhecimento que permite criar processos próprios de intervenção, em vez de dar instrumentalização já elaborada, para isso será necessário que o conhecimento seja submetido à crítica em função do seu valor prático, do grau de conformidade com a realidade e analisando os pressupostos ideológicos nos quais se baseia.

(IMBERNÓN, 2009, p.63)

1. APRESENTAÇÃO

O projeto de intervenção (PI) que apresento é fruto das pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED) da UFBA e tem como *lócus* o Ifes campus Nova Venécia.

Conforme proposta pedagógica do MPED, a intervenção é pensada desde a seleção dos alunos até a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sendo que os estudos, as práticas e as pesquisas no decorrer do curso têm “[...] como finalidade uma intervenção efetiva, com vistas a gerar ações coletivas referentes a inovações pedagógicas e atreladas a políticas públicas de fortalecimento da formação nas redes educativas” (ALMEIDA; SÁ, 2021, p. 945).

Dessa forma, este PI visa contribuir com aprendizagens e reflexões *necessárias* para potencializar as *práxis* dos professores e, por conseguinte, colaborar com as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência, por meio da promoção de formações coletivas contextualizadas ao vivido pelos docentes, sendo a formação assumida enquanto necessidade *de todos e por todos* os profissionais que trabalham com a educação escolar pública, portanto, inclusiva,

desta forma, o projeto de intervenção desenha-se como uma inovação pedagógica à medida que visa proporcionar aos professores a demanda por eles requerida quanto à formação continuada e coletiva em uma perspectiva inclusiva, com a garantia de tempos e espaços, estando, neste processo, os docentes assumindo como sujeitos de sua formação.

Para tanto, a pesquisa investigou quais desafios e lacunas encontravam os professores do curso de Engenharia Civil do IFES Campus Nova Venécia para ministrarem aulas numa perspectiva inclusiva para os estudantes surdos ou com deficiência auditiva, desse modo, a intervenção delineada é produto da imersão neste campo investigativo, alinhando-se aos pressupostos teóricos-metodológicos norteadores do projeto de intervenção e das análises, reflexões e observações tecidas a partir dos dados coletados em minha itinerância enquanto pesquisadora implicada.

Importante demarcar que tais análises consubstanciam-se a partir dos docentes partícipes da pesquisa, assim como dos estudos dos contextos institucionais, como também, da percepção da conjuntura atual do processo inclusivo dos alunos com deficiência na rede federal de ensino.

A pesquisa demonstrou que a ausência de (in)formações, tomando de empréstimo a fala da professora BegôniaR2 (2022), o hiato quanto a espaços coletivos de formação continuada no campus, as percepções e práticas equivocadas sobre processos educacionais inclusivos pelos docentes, assim como a não garantia da participação dos professores em formações que são propostas no campus, dimensionam os desafios que eles vivenciam em suas salas de aula para ensinar em uma perspectiva inclusiva.

Posto isso, justifica-se o projeto de intervenção, cuja sistematização encontra-se presente na proposta interventiva *Formação coletiva no Ifes campus Nova Venécia: a potência de partilhar, ensinar e aprender em colaboração*, reafirmando a urgência de fortalecer as políticas inclusivas no campus, com vistas a contribuir com as condições formais para a consecução de espaços e tempos de formação coletiva, no âmbito deste projeto de intervenção, para os docentes e, desta forma, contribuir com o percurso de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Contudo, enquanto recorte necessário à temporalidade do mestrado e possibilidade de ação, o projeto de intervenção será um projeto-piloto, sendo a primeira proposta formativa direcionada aos professores do curso de Engenharia

Civil que ministram aulas para os estudantes surdos ou com deficiência auditiva, mas reforço e registro que enquanto ação que se propõe a garantir as condições de permanência, participação, aprendizagem e conclusão com êxito dos alunos público-alvo da educação especial, a formação coletiva docente na perspectiva inclusiva precisa ser planejada e direcionada a todos os profissionais da educação do campus.

Assim, a partir dos estudos teóricos e das conversas potentes com os docentes, foi possível propor algumas possibilidades de formação, as quais descrevo para estruturar o projeto de intervenção, alinhando-o às capacidades concretas do campus Nova Venécia e dos docentes, mas também há algumas mudanças necessárias à cultura organizacional dos professores e do campus.

Importante ainda dizer que o projeto de intervenção não parte de um vazio, visto que há no campus, por intermédio do Núcleo de apoio a pessoas com necessidades específicas (Napne), um conjunto de ações formativas na perspectiva inclusiva, desta forma, o PI propõe integrar-se a tais ações, robustecendo-as com as discussões de sua garantia junto à gestão do campus, para tanto, são objetivos do projeto de intervenção.

Objetivo Geral:

Realizar formação continuada e coletiva como os professores que atuam com os alunos surdos ou com deficiência auditiva do curso de Engenharia Civil.

Objetivos Específicos:

Discutir a formalização dos *espaçostempos* de formação coletiva no campus Nova Venécia;

Possibilitar que os professores acessem reflexivamente conhecimentos *teóricopráticos* necessários ao trabalho com os alunos surdos ou com deficiência auditiva;

Contribuir com reflexões acerca da mudança de paradigma em relação aos alunos público-alvo da educação especial;

Implementar sala de formação em ambiente virtual de aprendizagem;

Contribuir com ações que garantam as condições de permanência, participação, aprendizagem e conclusão com êxito dos alunos surdos ou com deficiência auditiva do curso de Engenharia Civil do Ifes campus Nova Venécia;

Estimular no campus Nova Venécia uma reflexão coletiva sobre a importância da formação em educação especial numa perspectiva inclusiva.

2. PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

A fim de alcançar os objetivos propostos, saliento que o PI se estrutura sobre princípios que dialogam entre si, sendo essencialmente complementares, os quais foram apresentados e discutidos no decorrer deste projeto de intervenção e que retomo neste momento enquanto espinha dorsal do projeto.

Formação coletiva e colaborativa

Formação construída de forma coletiva, dialógica e em colaboração com os docentes participantes. Colaboração que produz transformação e promove a produção de conhecimentos e práticas, sendo, portanto, este um projeto de intervenção em construção, que valoriza o trabalho em equipe, a docência enquanto encontro entre humanos e a escola como lugar da experiência e da formação (NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2009; IBIAPINA, 2016).

Protagonismo docente

Professores enquanto protagonistas, sujeitos de sua formação e de sua práxis, e por isso, capazes de dar sentido e significados próprios às suas ações, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão (TARDIF; LESSARD, 2014). Possuindo, portanto, autonomia responsável que “[...] vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]”. (FREIRE, 1996, p. 107) no decorrer da docência.

Formação como possibilidade de intervenção na realidade

Formação docente em colaboração como possibilidade concreta de mudança das realidades condicionantes e desafiadoras, com as quais lidam os professores em suas salas de aula por meio da compreensão das necessidades do contexto, assumindo assim a educação como forma de intervenção no mundo. Intervenção

transgressora, política, que mobiliza, modifica, desestrutura e reestrutura práticas (FREIRE, 1996; IBIAPINA, 2016).

Formar-se *na* prática e *para* a prática

Formação crítico-reflexiva a partir das experiências, das realidades, dos problemas e possibilidades identificados em sala de aula, enquanto contextos em que se dão as práxis educativas, compreendendo, assim, que o lugar da formação é o lugar da profissão (NÓVOA, 2019).

Projetos educativos comuns

Formação que parte da realidade e volta à realidade concreta da sala de aula, por meio da construção de projetos de trabalhos de intervenção conjuntos, compreendendo assim que os problemas e as soluções necessárias à educação escolar dizem respeito à coletividade (IMBERNÓN, 2009), portanto, a ação de estudar resultará em uma resposta às demandas por meio da aprendizagem individual, mas, e, sobretudo, por meio de projetos coletivos.

Formação contextualizada

Compreensão de que diferentes problemas escolares precisam ser localizados, contextualizados em seus aspectos sociais, geográficos, familiares e educativos no âmbito da formação, não sendo pensados de forma isolada e individualizada (IMBERNÓN, 2009).

Crença no educando

Respeito à diversidade, à individualidade, aos tempos e saberes dos estudantes e, sobretudo, manutenção de elevada expectativa na capacidade de aprender, ensinar e progredir de cada aluno (MANTOAN, 2015), imprescindível para propor e realizar práticas educativas menos excludentes e que tenham o estudante com deficiência como coautor das ações a ele direcionado.

Fomento à constituição de comunidade de aprendizagem

Fomentar por meio da formação continuada e coletiva a *constituição de uma potente comunidade de aprendizagem*, que objetiva

Transformar a escola num verdadeiro agente de transformação social (a escola é uma das principais instituições culturais do território), conseguir uma melhor aprendizagem por parte do alunato potencializando sua autoestima (e, por conseguinte, a do professorado) e poder adquirir conhecimentos e habilidades durante sua escolarização que propicie uma igualdade de oportunidades com o restante dos alunos escolarizados em condições mais favoráveis. A partir disso, propõe-se uma escola onde interaja com o contexto, onde prime o diálogo, a participação, a cooperação e a solidariedade entre os que formam a comunidade de aprendizagem com o objetivo de melhorar a educação das crianças (IMBERNÓN, 2009, p. 83-84).

Dessa forma, a comunidade de aprendizagem materializa o propósito maior da projeto de intervenção e da proposta interventiva ao contribuir para transformar a escola em espaço efetivo de aprendizagem para todas os que nela habitam.

Posto isso, após traçar os objetivos e estabelecer os princípios basilares para o projeto de intervenção, é mister pensar como se dará a sua consecução, ou seja, quais são as ações necessárias para materializar o PI, sendo assim, estabeleço algumas metas e ações.

3. METAS E AÇÕES: COMO ESTRUTURAR A FORMAÇÃO COLETIVA?

Para traçar o caminho para a concretização do Projeto de Intervenção, apresento 03 (três) metas que se dividem em ações, todas interligadas e complementares, sendo elencadas a partir e em consonância com as análises dos dados da pesquisa de campo no Ifes campus Nova Venécia.

Meta 01 - Articulação da formação coletiva no Ifes campus Nova Venécia:

Ação 01- Realizar reuniões com a equipe gestora⁵⁰ para organização de espaços e tempos de formação coletiva

- Apresentar e propor a formação coletiva docente para os professores que atuam no curso de Engenharia Civil e que dão aulas para os alunos surdos ou com deficiência auditiva, com certificação para os docentes participantes;

⁵⁰ Entende-se, para fins dessa proposta, equipe gestora como: Direção Geral (DG), Diretor de Ensino (DE), Coordenador Geral de Ensino (CGE), Coordenação do Curso de Engenharia Civil (CC) e/ou Colegiado do Curso de Engenharia Civil, Coordenação de Gestão Pedagógica (CGP) e Napne.

- Quanto à certificação, será por meio de registro do projeto como atividade de ensino, submetido à Direção de Ensino ou ao Núcleo de Formação Continuada Docente⁵¹;
- Apresentar à Direção de Ensino a necessidade de os dias de formação estarem previstos nos calendários institucionais e a possibilidade de serem considerados letivos, com exceção do primeiro dia de formação, como será explicado posteriormente;
- Discutir com a Coordenação de Curso e com o Colegiado do curso de Engenharia Civil, a partir das necessidades identificadas na projeto de intervenção, a adesão à proposta de formação, em especial, quanto à possibilidade de horários de formação/planejamento em conjunto;
- Discutir com a Coordenação Geral de Ensino, que é responsável por montar o horário de aulas dos docentes, a necessidade/possibilidade de reservar um horário comum para planejamento e/ou estudos dos docentes que atuam no curso de Engenharia Civil. Este dia/horário reservado será usado para a formação no decorrer do semestre letivo. Quando não houver encontros formativos, os professores podem utilizá-lo para planejamentos colaborativos e estudos individuais;
- Como o curso é diurno e tem turmas tanto no turno matutino como no vespertino, talvez não seja possível reservar um turno inteiro (13h às 18h20min), contudo, disponibilizar dois ou três tempos de aula seguidos seja uma alternativa viável, oportunizando, assim, tempo semanal para o encontro dos docentes. Ao observar o horário de aula (2022/2), por exemplo, às terças-feiras, das 13h às 14h40min, percebo que há uma possibilidade para a organização sugerida.

Ação 02- Constituir equipe que organizará as formações, tendo como parceiros Napne, CGP e Colegiado do curso de Engenharia Civil

- Organizar equipe responsável por planejar, organizar e avaliar as formações a cada semestre, em colaboração com os professores partícipes e tendo como pressuposto os princípios defendidos por esse Projeto de Intervenção;

⁵¹ A pesquisadora Marling Gava Alvarenga, servidora Ifes *campus* Nova Venécia e aluna do MPED-UFBA, turma 2020/1, propõe como projeto de intervenção a criação do “Núcleo de formação continuada de professores do Ifes *campus* Nova Venécia”, desta forma, a ação formativa proposta por mim poderá vincular-se enquanto ação do referido Núcleo.

- Solicitar emissão de portaria para a equipe que organizará as formações com destinação de carga horaria para a referida atividade.

Ação 03- Organizar formação presencial (Parte 01)

A Projeto de Intervenção constitui-se em um ciclo formativo a se iniciar no 2º semestre de 2023. O primeiro encontro será na semana de abertura do semestre e os demais encontros no decorrer no semestre letivo⁵², sendo proposto 01 encontro presencial por mês, no decorrer de cada semestre, sendo, em seu total, no caso de 2023/2, 05 encontros presenciais, conforme proposta de cronograma a seguir.

Quadro 01- Cronograma dos encontros presenciais da Formação coletiva no Ifes campus Nova Venécia: A potência de partilhar, ensinar e aprender em colaboração

Data	Tema
25/07/2023	<i>Roda de conversa sobre surdez, deficiência auditiva e inclusão.</i>
15/08/2023	Os temas serão definidos em colaboração com os sujeitos da formação.
19/09/2023	
17/10/2023	
21/11/2023	

Fonte: Elaboração da autora (2022).

A proposta é que a cada semestre inicie-se um novo ciclo formativo, tendo por base a avaliação realizada ao final do ciclo anterior e as demandas do novo semestre, desta forma, pretendem-se formações coletivas e efetivamente continuadas.

Saliento mais uma vez que, embora a primeira proposta formativa, enquanto projeto-piloto, seja direcionada aos professores do curso de Engenharia Civil, em uma segunda proposição será extensiva a todos os professores do campus.

Ação 04 - Criar um ambiente de formação on-line (Parte 02)

A formação presencial será permeada pela formação em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), desta forma, será criada uma sala virtual via plataforma

⁵² Por ainda não dispor de calendário letivo para os cursos superiores do campus Nova Venécia aprovado para o ano de 2023 até a proposição deste PI, as datas podem ser alteradas. O que pode acontecer também a partir de proposições dos docentes.

Moodle. Essa ação objetiva constituir um espaço comum para que os professores, membros do Napne e da CGP possam interagir, possibilitando reflexões, trocas de experiências, esclarecimento de dúvidas e o compartilhar de aprendizagens, em fórum denominado “*Partilhas*”.

Além dos fóruns de interação, o AVA contará com espaços para postagens de orientações didáticas, artigos e vídeos direcionados às temáticas abordadas na formação presencial e outras que o grupo avaliar como importantes em espaço denominado *Nossa Biblioteca: Vamos aprender?*

Propõe-se ainda que o AVA seja alimentado pelos professores com materiais pedagógicos utilizados em suas aulas, como também, com os Planos de Ensino Individuais e os Relatórios Coletivos Docentes, transformando-se, assim, em um repositório valioso enquanto informações e perspectivas de trabalho aos futuros professores, em espaço denominado: *Nossa Biblioteca: Vamos ensinar?*

Enfim, a proposta é reunir em único espaço um vasto portfólio de ações, narrações e materiais com fácil acesso, a fim de orientar, apoiar e subsidiar o trabalho dos professores.

Importante esclarecer que utilizar o AVA como parte do processo de formação continuada é uma estratégia sugerida nos diálogos com os docentes, assim como, busca dirimir as dificuldades relatadas por eles quanto à incompatibilidade devido a algumas formações ofertadas no campus serem no mesmo horário que estavam em sala de aula.

Dessa forma, o ambiente de estudos *on-line* ganha força enquanto espaço de interação, de ensino e de aprendizagem, mas, também, como uma alternativa de formação que possibilita maior flexibilidade para os participantes, podendo adequar-se aos horários e tempos individuais de estudo e planejamento, como também utilizar para acesso o horário proposto como encontro semanal de equipe, em especial nas semanas em que não houver encontro presencial.

Propõe-se, ainda, que as partilhas de práticas registradas no AVA sejam apresentadas no encontro presencial, como culminância das formações no mês de novembro, a fim de que sejam discutidas coletivamente pelo grupo.

Esclareço, também, que o Campus Nova Venécia dispõe de condições para operacionalizar a criação de sala de Ambiente Virtual de Aprendizagem, visto que há

no campus o Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE)⁵³, cujo objetivo regimental é “Atuar no apoio, planejamento de ações relativas à Educação a Distância e ao uso de tecnologias educacionais em sua unidade acadêmica” (Resolução CONSUP/IFES nº 59 de 15 de outubro de 2021). Há ainda a possibilidade de apoio do CEFOR, que tem como uma de suas atribuições contribuir com as formações iniciais e continuadas dos professores e técnicos administrativos da educação (CEFOR, 2014).

Por fim, os professores e os técnicos em administração vinculados ao Napne e CGP, até por força do período de atividades remotas devido à pandemia do novo coronavírus (Covid-19), estão aptos a trabalhar com a plataforma Moodle, como também, utilizar plataformas virtuais para realizar web conferências, se preciso for.

Meta 02: Fortalecer parcerias necessárias à formação coletiva docente

Ação 01: Fazer levantamento de possíveis colaboradores

A formação coletiva docente visa também estabelecer parcerias com profissionais diversos, embora, como especificado, ela tenha os docentes partícipes como os próprios agentes formadores e autoformadores, também pressupõe o intercâmbio com outros sujeitos que trabalham e/ou pesquisam ou são pessoas com deficiência e que podem contribuir com relatos, pesquisas, práticas exitosas em sala de aula, enfim, experiências outras, que quando contextualizadas, debatidas podem nos ajudar a refletir criticamente sobre nossas práticas, por vezes enrijecidas e automatizadas.

Assim, poderão contribuir com a formação alunos e professores de outros campi, de outras redes, membros dos diversos Napnes, profissionais de diversas formações como educadores, psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos, enfim, uma rede de *saberesfazeres* variada que dialogicamente pode trazer contributos significativos à formação docente.

Saliento, então, que a parceria com outros campi do Ifes, com outros Institutos Federais, Universidades, redes de ensino municipais e estaduais, com instituições públicas e privadas é uma realidade possível ao campus Nova Venécia,

⁵³ Para saber sobre o funcionamento do NTE acessar o regulamento no endereço: https://www.ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_59_2021_-_Normaliza_o_funcionamento_dos_N%C3%BAcleos_de_Tecnologias_Educacionais_do>Ifes.pdf

que por vezes demandou e foi demandado para parcerias bem-sucedidas.

Ao dizer isso, não pretendo minimizar as dificuldades concretas de tal intercâmbio, mas apenas demonstrar que há um caminho traçado, em especial, por intermédio do Napne. Caminho este mais facilitado atualmente devido às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como aquelas utilizadas para web conferências, que encurtam distâncias e possibilitam encontros que antes eram difíceis de se concretizarem, sendo esta uma possibilidade para esse PI.

Dessa forma, a equipe constituída para organizar a formação, a partir das temáticas pensadas para cada encontro, analisará a pertinência ou não da participação de pessoas externas, realizando convite formal, por meio da Direção de Ensino ou Direção Geral, quando for o caso.

Meta 03: Organizar os espaços e tempos para a formação

Ação 01: Planejar o primeiro dia de formação coletiva presencial

Consiste na organização da formação no seu acontecer, ou seja, quanto ao formato, conteúdo e participantes. Vejamos:

Quando acontecerá a 1ª formação? 25/07/2023, dia reservado no calendário institucional para as Reuniões Pedagógicas iniciais referentes ao semestre 2023/2.

Qual o tempo de duração? 8h às 12h – 14h às 17h.

Em qual local? Laboratório de Instalações Prediais, Acadêmico III.

Como será? O Projeto de intervenção propõe como primeira ação formativa uma “**Roda de conversa sobre surdez, deficiência auditiva e inclusão**”.

Tal ação será composta pela integração de alguns pontos que emanaram das coletas de dados nas rodas de conversas com os docentes e da discussão e análise dos dados posteriormente, a saber:

1. Formações técnicas com especialistas sobre a deficiência auditiva e surdez: serão convidados profissionais como: Tradutor e intérprete de Libras e Português, Fonoaudiólogo e Psicólogo, além da possibilidade de ter pessoas surdas ou com deficiência auditiva para relato de experiência.

Discussões propostas: *O que é a surdez? O que é deficiência auditiva? Desafios da surdez e da deficiência auditiva. Importância da aquisição da Libras*

para o desenvolvimento do sujeito surdo e a consequência de sua não aquisição. Cultura surda. O que é implante coclear e a oralização. Desenvolvimento intelectual, social e cultural do sujeito surdo.

2. Participação dos alunos surdos ou com deficiência auditiva⁵⁴: Mesclar a fala dos profissionais com as falas de estudantes surdos ou com deficiência, a fim de que eles possam contribuir com a formação docente, apresentando e discutindo os desafios da aprendizagem a partir de suas vivências.

Discussões propostas: *O que é ser surdo? O que é ser deficiente auditivo? Desafios da escolarização. O que facilita minha aprendizagem?*

Obs.: Como ainda não será dia letivo, pensando na logística do aluno, as falas poderão ser presenças, por web conferência ou gravadas em vídeos.

3. Roda aberta: proporcionar, a partir das informações recebidas e das vivências em sala de aula, discussões e reflexões sobre as práticas dos docentes, com proposições de ações para o trabalho com os alunos surdos ou com deficiência auditiva numa perspectiva inclusiva.

Ao final da roda, será apresentada aos participantes a sala virtual no ambiente Moodle: *“Formação continuada e coletiva do curso de Engenharia Civil - Campus Nova Venécia: Educação especial numa perspectiva inclusiva”*, com a explicação de sua proposta e a sugestão de cronograma semestral de formação.

Ação 02: Avaliar e propor

Realizar a avaliação do primeiro encontro e fazer a proposição das temáticas para os próximos encontros presenciais.

A dinâmica do PI é que a cada encontro, a partir das necessidades dos docentes, sejam apontadas as temáticas dos encontros posteriores, que terminarão de ser formatados na sala do AVA.

Ao final do semestre letivo, será realizada avaliação do ciclo formativo e elencadas proposições para o próximo ciclo (2024/1).

⁵⁴ Destaco que é proposto e requerido por esta proposta interventiva a presença dos estudantes surdos ou com deficiência auditiva nas demais formações presenciais, a fim de colaborarem efetivamente com ações que visam a garantir as condições de sua permanência, participação e aprendizagem no Ifes campus Nova Venécia.

Ação 03: Criação da sala em ambiente virtual de aprendizagem

Estruturar a sala virtual de aprendizagem em parceria com o NTE para ser apresentada no primeiro dia de formação e, posteriormente, dar acesso aos docentes, membros do Napne e CGP.

4. CRONOGRAMA: O DELINEAR DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Para melhor compreensão da organização do Projeto de Intervenção, apresento o quadro com o cronograma de atividades, com os períodos possíveis, as ações de cada período que foram descritas no item 3, assim como os possíveis responsáveis por gerir as ações. Avaliei por bem descrever, inclusive, o período que antecede sua execução, para situar o leitor.

Quadro 02 - Cronograma do Projeto de Intervenção: Formação coletiva no Ifes campus Nova Venécia: a potência de partilhar, ensinar e aprender em colaboração

Mês	Ação	Responsável
27 de março de 2023	❖ Defesa do TCC.	Pesquisadora
Março e abril 2023	❖ Corrigir TCC a partir dos apontamentos da Banca examinadora.	Pesquisadora
Maio/2023	❖ Realizar reuniões com a equipe gestora para organização de espaços e tempos de formação coletiva; ❖ Constituir equipe que organizará as formações, tendo como parceiros Napne, CGP e Colegiado do curso de Engenharia Civil.	Pesquisadora
Maio e junho 2023	❖ Organizar formação presencial (Parte 01); ❖ Fazer levantamento de possíveis colaboradores; ❖ Convidar colaboradores; ❖ Planejar o primeiro dia de formação coletiva presencial.	Equipe constituída para organizar a formação coletiva
Junho e julho 2023	❖ Criar sala em ambiente	Equipe constituída para

	virtual de aprendizagem (Parte 02).	organizar a formação coletiva e NTE
25/07/2023	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Realizar 1º dia de formação presencial; ❖ Apresentar a sala virtual no ambiente Moodle: “<i>Formação continuada e coletiva do curso de Engenharia Civil - Campus Nova Venécia: Educação especial numa perspectiva inclusiva</i>”, com a explicação de sua proposta; ❖ Avaliar a formação e fazer proposições para as novas formações; ❖ Apresentar a sugestão de cronograma semestral de formação. 	Equipe constituída para organizar a formação coletiva em colaboração com os docentes partícipes da formação
Agosto a novembro de 2023	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Realizar uma vez por mês um dia de formação coletiva presencial, que será permeada pelas interações na sala do AVA. 	Equipe constituída para organizar a formação coletiva em colaboração com os docentes partícipes da formação
Novembro/2023	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Realizar encontro de culminância do ciclo formativo com a partilha das práticas registradas no AVA; ❖ Realizar avaliação semestral do ciclo formativo e fazer proposições para o próximo ciclo (2024/1). 	Equipe constituída para organizar a formação coletiva em colaboração com os docentes partícipes da formação

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Ressalto, por fim, que, enquanto projeto colaborativo e em permanente construção, assim como dadas as dinâmicas pulsantes da instituição de ensino e as necessidades dos docentes, o cronograma pode ser alterado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. D.; SÁ, M. R. G. B. Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 938-960, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p938-960>. Acesso em: 18 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas; gênese e expansão *In*: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.** Teresina-Piauí: EDUFPI, 2016. p. 33-62.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente de professores: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 18 set. 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993. (Educa: Professores; 3). ISBN 972-8036-07-8

APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS
(Resolução Nº 466/12 CNS; resolução nº 510/16 CNS)

Prezado(a) Professor (a),

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa **“EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E PRÁTICAS DOCENTES NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: a construção de espaços coletivos de formação continuada no campus Nova Venécia”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Graziela Jane Bergamin, residente a rua Ibraçu, nº 100, bairro Margareth, Nova Venécia, Estado do Espírito Santo, CEP, 29.830-000, telefone (27) 99948-0868, e-mail grazibergamin@ifes.edu.br, sob a orientação da professora Dr^a Tatiana Polliana Pinto de Lima, Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas-Curso de Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Ao ler o presente documento, caso tenha alguma dúvida, sinta-se à vontade para recorrer à pesquisadora a qualquer momento, para que o (a) senhor (a) fique muito bem esclarecido sobre todos os aspectos da pesquisa, inclusive, no decorrer da própria pesquisa, caso aceite em fazer parte do estudo. Em caso de recusa, o (a) senhor (a) não será penalizado (a) de forma alguma, resguardando assim sua autonomia para decidir. Além disso, mesmo durante a pesquisa, lhe é assegurado o direito de desistir de participar dela ou de não responder a qualquer questionamento, em qualquer tempo, sem qualquer penalidade. Da mesma maneira, ao participar da pesquisa, asseguro-lhe que ela não implicará custos de deslocamento, alimentação ou qualquer outro custo para o (a) senhor (a), visto que as atividades propostas ocorrerão em horários compatíveis aos horários em que os participantes estejam presentes no Ifes campus Nova Venécia. Todavia, custos eventuais que surgirem serão assumidos pela pesquisadora.

O objetivo principal desta pesquisa-intervenção é compreender os itinerários da atuação docente no curso de Engenharia Civil no âmbito da educação inclusiva das pessoas surdas e com deficiência auditiva, identificando possíveis desafios e lacunas, a fim de situar e propor percursos de formação continuada no que se refere a tal contexto educativo.

Assim, a pesquisa contribuirá na investigação dos processos inclusivos das pessoas com deficiência no Ifes campus Nova Venécia, em especial após a publicação da lei nº 13.409/2016, que garantiu a reserva de vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino, espaços, até então, com acesso limitado para o público da educação especial. Também refletiremos sobre os desafios decorrentes da acesso dos alunos com deficiência, quanto a necessidade de também garantirmos condições de permanência, aprendizagem e conclusão com êxito.

Esclareço ainda que pesquisa terá como recorte metodológico os professores do curso de Engenharia Civil e, como deficiências a serem estudadas, a surdez e a deficiência auditiva. Para tanto, proponho diálogos a partir de rodas de conversas, onde serão utilizados para registro, o gravador de voz, a gravação em vídeo e registro de notas (diário de campo). Serão a princípio, 02 encontros, com de 02 horas de duração a cada encontro. Esclareço que a gravação de voz e imagem tem como finalidade a melhor descrição e análise dos dados, assim como, a identificação dos participantes no ato da análise dos dados, não sendo usado imagens ou vozes dos participantes para nenhum outro propósito. Neste sentido, como parte do processo dialógico nas rodas de conversas/grupos focais, discutiremos os desafios e as possibilidades encontradas pelos docentes nas suas práticas pedagógicas frente à educação especial numa perspectiva inclusiva, tendo como análise a inclusão dos estudantes surdos e com deficiência auditiva no curso de Engenharia Civil. Outrossim, discutiremos também sobre formação docente e sobre a construção de espaços coletivos de para a formação continuada docente.

Proponho ainda, a minha observação participante nas reuniões pedagógicas. Esclareço que as reuniões pedagógicas são aquelas em que reúnem-se Napne, Coordenação de Gestão Pedagógica, colegiado do curso e professores da Engenharia Civil que trabalham com os alunos com deficiência auditiva e surdez e acontecem em pelo menos três momentos distintos: O primeiro, no início do semestre letivo, para as orientações iniciais sobre os alunos. O segundo, na reunião pedagógica intermediária, na qual os professores preenchem relatório coletivo, identificando pontos como as dificuldades, os avanços, os retrocessos dos alunos, assim como os encaminhamentos para cada situação. Por fim, o último encontro na reunião pedagógica final, para análise dos resultados e encaminhamentos. A observação participante é fundamental para conseguir apreender a melhor perspectiva dos participantes sobre as temáticas pesquisadas.

Compreendo que a presença da pesquisadora pode deixar o (a) senhor (a) desconfortável ou constrangido (a), sentindo-se avaliado (a) ou julgado (a) em suas análises e reflexões. Assim, para minimizar tal percepção, será feito uma explanação inicial, com a intenção de apresentar a justificativa, os objetivos buscados e os resultados esperados com a pesquisa-intervenção, reforçando que as contribuições dos participantes refletirão em estudos e pesquisas sobre a educação inclusiva de pessoas surdas e com deficiência auditiva e sobre a formação continuada docente, temáticas importantes para o alcance de uma educação como direito de todos; ainda, será enfatizado o compromisso ético da pesquisadora com os valores, crenças, culturas e opiniões dos (as) partícipes; além do que, como já exposto, mesmo durante a conversa, o (a) senhor (a) poderá expressar sua vontade de não participar ou de não responder quaisquer questionamento, caso não se sinta interessado(a) a continuar participando ou a responder.

Importante dizer que ao divulgar os resultados desta pesquisa, serão utilizados apenas os dados oferecidos espontaneamente durante os diálogos e nome do (a) senhor (a) não será divulgado em nenhuma etapa da pesquisa, para garantir o sigilo, e preservar sua identidade. Todos os resultados de pesquisas desenvolvidas pela UFBA são públicos e podem ser consultados pela comunidade a qualquer momento, após sua divulgação. Com isso os dados observados e obtidos durante os encontros serão confidenciais, com cunho exclusivo para a pesquisa e visando, posteriormente, a construção de uma proposta interventiva direcionada aos professores do curso de Engenharia Civil do Ifes -Campus Nova.

Será assegurado local reservado para a realização dos encontros para as rodas de conversa, a fim de proporcionar aos participantes um ambiente sem constrangimentos ou interferência, para que possam emitir ou não, com total liberdade, sua opinião. Fica também garantido o seu direito de requerer judicialmente indenização ou ressarcimento em caso de danos comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa.

Não haverá benefícios financeiros ou premiações aos participantes. Porém, acredita-se a que a participação nas rodas de conversas será uma oportunidade singular de reflexão sobre a *saberfazer* docente e, a partir da construção colaborativa da proposta interventiva, teremos apontamentos potentes quanto a caminhos para construirmos práticas pedagógicas mais inclusivas para o Ifes campus Nova Venécia, a fim de garantir, de fato, uma instituição mais acessível e inclusiva para todos os alunos.

Por fim, informo que este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao senhor(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. O tempo de 5 (cinco) anos poderá ser prorrogado caso você concorde em ceder seus dados a outras pesquisas, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a(s) nova(s) pesquisa(s). A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, portador do documento de Identidade nº _____ e do CPF nº, _____ residente a _____ fui

informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E PRÁTICAS DOCENTES NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: a construção de espaços coletivos de formação continuada no campus Nova Venécia”**, de maneira clara e detalhada, sendo esclarecidas minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

() Concordo que os dados recolhidos pela pesquisadora sejam utilizados somente para esta pesquisa.

() Concordo que os dados recolhidos pelo sejam utilizados em outras pesquisa, mas serei comunicado pela pesquisadora novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Declaro que concordo com a participação nesta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pela pesquisadora, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do (a) professor (a) participante.

Data / /

Assinatura do (a) professor (a) participante.

Assin

atura da pesquisadora responsável

Data / /

Assin

atura da pesquisadora

Data / /

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes , endereço: Av. Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia – Vitória – ES – CEP: 29056-255, Telefone: (27) 3357-7518, e-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br, <https://www.ifes.edu.br/conselhos-comissoes/comite-de-etica-em-pesquisa-do-ifes> . Poderá ainda consultar a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61) 3315-5877, conep@saude.gov.br.

APÊNDICE C – Roteiro de perguntas para rodas de conversas com os professores do Ifes campus Nova Venécia

- 1) O que vocês entendem como uma sala de aula ideal para exercerem a docência?
- 2) Como é (ou como seria) ter alunos com deficiência em sala de aula?
- 3) Vocês encontram (ou pensam que encontrariam) dificuldades para dar aulas para os alunos com deficiência auditiva e/ou surdez?

Em caso de resposta afirmativa, perguntar: Quais são as principais dificuldades encontrados (ou que acreditam que encontrarão) para dar aulas para os alunos com deficiência auditiva e/ou surdez?

Em caso de resposta negativa, perguntar: A que vocês atribuem a ausência de dificuldades?

- 4) O tradutor e intérprete de Libras e Português é importante para garantir as condições de ensino e de aprendizagem do aluno surdo? **Se sim**, por quê? **Se não**, por quê?
- 5) Além do tradutor e intérprete de Libras Português em sala de aula, há outro (s) fator (s), para garantir as condições de ensino e de aprendizagem do aluno surdo? **Se sim**, qual?
- 6) Há um planejamento diferenciado (ou entendem que haveria) para dar aulas nas turmas em que há alunos com deficiência auditiva e/ou surdez?

Em caso de resposta afirmativa, perguntar: Neste planejamento, vocês encontram alguma (s) dificuldades (s)?

Em caso de resposta negativa, perguntar: Vocês não veem necessidade de planejamento diferenciados por qual (s) motivo (s)?

- 7) Vocês acham que a formação inicial (Graduação) de vocês é suficiente para o trabalho com os alunos com deficiência numa perspectiva inclusiva?
- 8) Vocês têm espaços e tempos assegurados no Ifes campus Nova Venécia para a formação continuada coletiva docente?

Em caso de resposta afirmativa, perguntar: Quando e em qual periodicidades acontecem?

Em caso de resposta negativa, perguntar: Vocês acham importante que seja garantido no campus espaço e tempo para formação continuada e coletiva docente numa perspectiva inclusiva?

- 9) Vocês acreditam que a formação coletiva docente tendo como estudo a surdez e a deficiência auditiva é uma estratégia necessária para contrapor-se aos desafios observadas no *saberfazer* pedagógico dos docentes no trabalho com os alunos com deficiência?

Em caso de resposta afirmativa, perguntar: É possível construirmos coletivamente *espaçostempos* de formação continuada docente, com os professores do curso de Engenharia Civil, tendo como estudo a surdez e a deficiência auditiva?

Em caso de resposta negativa, perguntar: Se a formação coletiva não é uma estratégia necessária, há outras que seriam necessárias para garantir as condições de aprendizagem dos alunos surdos e a deficiência auditiva?

Agradeço imensamente a generosidade e a confiança da partilha.

Graziela Jane Bergamin

Mestranda MPED/UFBA

APÊNDICE D - Ofício ao Diretor-Geral do Ifes campus Nova Venécia solicitando Anuência para a pesquisa

Nova Venécia, ES, 03 de março de 2022.

Senhor diretor-geral do **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Camus Nova Venécia**

Gostaria de solicitar sua anuência no sentido de autorizar o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas-Curso de Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, intitulada "**EDUCAÇÃO ESPECIAL E PRÁTICAS DOCENTES NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: a construção de espaços coletivos de formação continuada no campus Nova Venécia**", sob a coordenação/orientação da Prof.^a Dr.^a Tatiana Polliana Pinto de Lima. O objetivo geral da pesquisa-intervenção é compreender os itinerários da atuação docente no curso de Engenharia Civil no âmbito da educação inclusiva das pessoas surdas e com deficiência auditiva, a fim de situar e propor percursos de formação continuada no que se refere a tal contexto educativo. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e terá como instrumentos de coletas de dados: entrevista semiestruturada a partir de diálogos com professores (as) do curso de Engenharia Civil do Ifes-campus Nova Venécia que trabalham com alunos surdos e com deficiência auditiva, por meio de rodas de conversa/grupos focais; Observação das reuniões entre NAPNE, Coordenação de Gestão Pedagógica, colegiado do curso e professores da Engenharia Civil que trabalham com os alunos com deficiência auditiva e surdez; Análise documental, dos respectivos documentos institucionais: Projeto Pedagógico Institucional do Ifes (PPI), Relatórios de Gestão do Ifes e do campus Nova Venécia (2019-2021), Resolução do Conselho Superior do IFES nº 55/2017, Regulamento da Organização Didática dos Cursos de Graduação do IFES, Resultados dos processos seletivos para ingresso de aluno (2016 a 2021), Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia Civil do Ifes-Campus Nova Venécia, Relatórios Coletivos Docentes, Registro de Atendimento Inicial ao(à) aluno(a) com necessidades específicas (RAI), os Plano de Ensino e Plano Individual de Ensino (2019-2022) referentes aos alunos com deficiência auditiva e surdez do curso de Graduação em Engenharia Civil do Ifes-campus. Os documentos que são anexos da resolução 55/2017, estão sob a guarda e responsabilidade do NAPNE. As coletas dados acontecerão entre os meses de março de 2022 a março de 2023.

Para a aplicação das entrevistas e para as observações, teremos a coordenadora da pesquisa e mestranda Graziela Jane Bergamin (RG 1734.506-SSSP-ES). O *locus* de pesquisa será o Ifes-Campus Nova Venécia.

1

Desde já, agradeço sua disponibilidade.

Graziela Jane Bergamin
Servidor Ifes- Campus Nova Venécia
Siape: 1669626

Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação,
Universidade Federal da Bahia



Tatiana Polliana Pinto de Lima
Siape: 1717557

Orientadora e Docente Permanente do PPGCLIP/UFBA

ANEXO A - Carta de anuência do Ifes campus Nova Venécia para a pesquisa

Ministério da Educação
Instituto Federal do Espírito Santo
Campus Nova Venécia

CARTA DE ANUÊNCIA

O **INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - IFES CAMPUS NOVA VENÉCIA**, Autarquia Federal, vinculada ao Ministério da Educação, criada pela Lei nº 11892, de 29/12/2008, Autorizado pela Portaria MEC nº 4 de 06/01/2009, com sede à Rodovia Miguel Curry Carneiro, 799, Santa Luzia, Nova Venécia/ES, CEP 29.830-000, inscrita no CNPJ sob o nº 10.838.653/0008-74, representado por seu Diretor-Geral, Anderson Rozeno Bozzetti Batista, brasileiro, casado, residente e domiciliado em Nova Venécia/ES, portador do CPF nº 112.139.047-14 e RG nº 2.157.276 SSP-ES, nomeado pela Portaria nº 1.991 de 22 de novembro de 2021, publicada no DOU de 23 de novembro de 2021, declara, para os devidos fins que se fizerem necessários, que autoriza a pesquisadora Graziela Jane Bergamin a desenvolver o seu projeto de pesquisa intitulado **EDUCAÇÃO ESPECIAL E PRÁTICAS DOCENTES NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: a construção de espaços coletivos de formação continuada no campus Nova Venécia**, que está sob a coordenação/orientação da Prof.ª Dr.ª Tatiana Polliana Pinto de Lima (Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas - Curso de Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia). O objetivo geral da pesquisa-intervenção é compreender os itinerários da atuação docente no curso de Engenharia Civil no âmbito da educação inclusiva das pessoas surdas e com deficiência auditiva, a fim de situar e propor percursos de formação continuada no que se refere a tal contexto educativo.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados, o pesquisador deverá apresentar à Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Nova Venécia/ES, 09 de Março de 2022.

ANDERSON ROZENO BOZZETTI
BATISTA:11213904714

Assinado de forma digital por ANDERSON ROZENO BOZZETTI
BATISTA:11213904714
Dados: 2022.03.09 16:18:43 -03'00'

ANDERSON ROZENO BOZZETTI BATISTA
Diretor-Geral