



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO –
CAMPUS UBERABA**

Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET)
Mestrado Profissional em Educação Tecnológica (MPET)

ELENI DE OLIVEIRA RAMOS

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: um Estudo de Caso
no IFTM – Campus Uberaba**

Uberaba - MG
2023



ELENI DE OLIVEIRA RAMOS

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: um Estudo de Caso no IFTM – Campus Uberaba

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica – Curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – Campus Uberaba.

Linha de Pesquisa: III – Gestão das Organizações e Políticas Públicas para a Educação Tecnológica e Profissional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisa Antônia Ribeiro.

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –
Campus Uberaba-MG

R147p Ramos, Eleni de Oliveira
Políticas de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência
auditiva no ensino médio integrado: um Estudo Caso no IFTM – Campus
Uberaba / Eleni de Oliveira Ramos. – 2023.
123f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisa Antônia Ribeiro
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica) - Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus Avançado*
Uberaba Parque Tecnológico, 2023.

1. Estudantes Surdos. 2. Institutos Federais de Minas Gerais. 3
Inclusão. 4. Educação Técnica Integral. 5. Acesso e Permanência. I.
Ribeiro, Elisa Antônia. II. Título.

CDD - 371.9

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO –
CAMPUS UBERABA**

Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET)

Mestrado Profissional em Educação Tecnológica (MPET)

FOLHA DE APROVAÇÃO

ELENI DE OLIVEIRA RAMOS

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: um Estudo de Caso
no IFTM – Campus Uberaba.**

FOLHA DE APROVAÇÃO DEFESA DISSERTAÇÃO

Data da aprovação: __/__/2023

Membros componentes da Banca Examinadora

Membros

Dr.^a Elisa Antônia Ribeiro

Membros

Dr.

Membros

Dr.

Local: Rua João Batista Ribeiro, 4000 - Distrito Industrial II - CEP: 38064-790 -
Uberaba/MG.

Dedico este trabalho a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a finalização de mais essa etapa acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pelo dom da vida e por continuar me sustentando;

Aos meus pais (*in memoriam*), que sempre acreditaram em mim e me ensinaram os valores da cidadania, da solidariedade e do respeito ao próximo;

Aos meus irmãos e irmãs pela paciência e incentivo diário;

Ao meu noivo Geinger, pelo suporte sempre oferecido com carinho e compreensão nos vários momentos de ausência;

À Prof.^a Dra. Elisa Antônia Ribeiro pela participação no meu processo de formação continuada, por orientar cada momento da elaboração deste trabalho e com a qual pude dividir um pouco das angústias que surgiram no decorrer do mesmo;

Aos Gestores do IFTM, pela dedicação, colaboração e presteza;

Aos alunos com deficiência auditiva e aos colegas intérpretes de Libras do IFTM que me acompanham ou que já me acompanharam em tantas jornadas;

Enfim, a todos que colaboraram de alguma forma para que este trabalho fosse concluído, meu muito obrigadas!

“Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas.”

Paulo Freire (1996, p. 144)

RESUMO

A presente pesquisa insere-se no Programa de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – Campus Uberaba, vinculada à Linha de Pesquisa Gestão das Organizações e Políticas Públicas para a Educação Tecnológica e Profissional. Tem como objetivo geral compreender o processo de implementação das políticas e das ações de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Temos como problemática: Quais foram/são as políticas, os mecanismos e as ações didático-pedagógicas institucionais de inclusão e permanência dos estudantes com surdez nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio promovidos pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro a partir de 2010? Para isso desenvolveram-se os seguintes objetivos específicos: Analisar as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, à luz dos marcos histórico-normativos e da literatura específica; verificar os desafios e os avanços na inserção e permanência dos estudantes surdos nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro; analisar o processo de implementação das políticas, mecanismos e ações didático-pedagógicas institucionais de inclusão dos estudantes surdos nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Essa investigação, que é de natureza qualitativa, empreendeu-se com auxílio do método de estudo multicascos; a coleta de dados mediante a pesquisa documental complementada pelo uso da técnica de entrevista semiestruturada e questionários, além da técnica de análise de conteúdo, que serviu como suporte de organização, sistematização e interpretação dos conteúdos produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa. Os participantes da pesquisa foram dois alunos surdos, a Coordenadora Pedagógica, a Coordenadora do NAPNE e dois Tilps do Campus Uberaba. As respostas foram consideradas à luz da análise do conteúdo. As análises obtidas a partir dos instrumentos de coleta de dados foram brevemente comentadas. Os resultados obtidos com a pesquisa condizem com a realidade que esses alunos enfrentam, citada no decorrer do trabalho, tais como a falta de profissionais para ajudá-los e a falta de adaptação de alguns professores na exposição de suas aulas. Foi elaborado um Guia de Boas Práticas identificadas a partir da pesquisa realizada no IF do Triângulo Mineiro, bem como na literatura, concernentes aos mecanismos institucionais de elevação da inclusão e da permanência de pessoas com deficiência auditiva nos cursos Técnicos Integrados para colaborar com a Educação Inclusiva no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE: estudantes surdos; Instituto Federal do Triângulo Mineiro ; inclusão; educação técnica integral; acesso e permanência.

ABSTRACT

This research is part of the Professional Master's Program in Technological Education offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Triangulum Mineiro (IFTM) – Campus Uberaba, linked to the Research Line Management of Organizations and Public Policies for Technological Education and Professional. Its general objective is to understand the process of implementing policies and actions for the inclusion and permanence of students with hearing impairment in Technical Courses Integrated to Secondary Education at the Federal Institute of Minas Gerais. We have as problematic: What were/are the policies, mechanisms and institutional didactic-pedagogical actions for the inclusion and permanence of students with deafness in Integrated Technical courses to High School promoted by the Federal Institute of Minas Gerais from 2010? For this, the following specific objectives were developed: To analysed the guidelines of the National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education, in the light of historical-normative frameworks and specific literature; to verify the challenges and advances in the inclusion and permanence of deaf students in Technical Courses Integrated to High School at the Federal Institute of Minas Gerais; to analysed the process of implementing policies, mechanisms and institutional didactic-pedagogical actions for the inclusion of deaf students in Technical Courses Integrated to Secondary Education at the Federal Institute of Minas Gerais. This investigation, which is of a qualitative nature, was undertaken, with the aid of the multicase study method, the collection of data through documentary research, complemented by the use of the semi-structured interview technique and questionnaires, in addition to the content analysis technique, which served as a support for the organization, systematization and interpretation of the contents produced by the subjects participating in the research. The research participants were two deaf students, the Pedagogical Coordinator, the NAPNE Coordinator and two Tilps from Campus Uberaba. The responses were considered in the light of content analysis. The analyzes obtained from the data collection instruments were briefly commented. The results obtained from the research are consistent with the reality that these students face, mentioned in the course of the work, such as the lack of professionals to help them and the lack of adaptation of some teachers in the exposition of their classes. Produced a Guide to Good Practices identified, based on research carried out at the IF in Minas Gerais, as well as in the literature, concerning institutional mechanisms for increasing the inclusion and permanence of people with hearing impairment in Integrated Technical courses, to collaborate with Education Inclusive within the scope of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education.

KEYWORDS: deaf students; Federal Institute of Minas Gerais; inclusion; integrated technical education; access and retention.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das produções acadêmicas na BDTD - descritores: “Educação de Surdos e Institutos Federais” -----	22
Quadro 2 - Constituição do Setor Pedagógico-----	75
Quadro 3 - Constituição da equipe do NAPNE-----	79
Quadro 4 - Roteiro do Vídeo Elaborado como Produto Educacional -----	104

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

- ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas.
- AC: Ampla Concorrência.
- ADI: Ação Direta de Inconstitucionalidade.
- AEE: Atendimento Educacional Especializado.
- ASL: Língua Americana de Sinais.
- BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
- BNCC: Base Nacional Curricular Comum.
- CAP: Coordenação de Apoio Pedagógico.
- CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CAPNE: Coordenação de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas.
- CAUPT: Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico.
- CEFET-MG: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.
- CEFET-MG: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.
- CEP: Comitê de Ética da Pesquisa.
- CL: Classificador, que na ausência de sinais já existentes, os estudantes surdos utilizem tal recurso linguístico.
- CONAE: Conferências Nacionais de Educação.
- CONADE: Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- CONIF: Conselho Nacional dos Institutos Federais.
- COPESE: Comissão Permanente de Acesso Seletivo.
- CORDE: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- DPEE: Diretoria de Políticas de Educação Especial.
- EJA: Educação de Jovens e Adultos.
- EMI: English as a Medium of Instruction.
- EPCT: Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
- EPT: Educação Profissional e Tecnológica.
- FG: Função Gratificada.
- IBC: Instituto Benjamim Constant.
- IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- IF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia ou, somente, Instituto Federal.
- IFMG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.

IFNMG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais.

IFs: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (denominação oficial) ou, somente, Institutos Federais (comumente utilizado como redução por interpretação da sigla).

IFSUDESTEMG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais.

IFSULMG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais.

IFTM: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.

INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos.

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

L1: Primeira língua.

L2: Segunda língua.

LBI: Lei Brasileira de Inclusão.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

MEC: Ministério da Educação (originalmente, Ministério da Educação e Cultura).

NAP: Núcleo de Apoio Pedagógico.

NAPNE: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas ou Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas.

NEABI: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas.

OCIPS: Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público.

OMS: Organização Mundial de Saúde.

ONG: Organização Não-Governamental.

ONU: Organização das Nações Unidas.

PAAI: Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.

PAED: Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência.

PAEE: Professor de Atendimento Educacional Especializado.

PAPEE: Programa Acesso, Permanência e Êxito dos Estudantes.

PCD: Pessoa com Deficiência.

PCN: Parâmetros Curriculares Nacional.

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação.

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional.

PEI: Plano de Ensino Individualizado.

PIBIC: Programa Institucional de Iniciação Científica – (Programa Bolsa Ação).

PLANFOR: Plano Nacional de Educação Profissional.

PNE: Plano Nacional de Educação.

PNP: Plataforma Nilo Peçanha.

PPC: Proposta Pedagógica Curricular.

PPI: Preto/Pardo/Indígena.

ProEn: Pró-reitora de Ensino.

PT: Partido dos Trabalhadores.

QI: Conselho de Informação Estudantil.

RFEPCT: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

RI: Renda Inferior (menor que 1 e ½ salários-mínimos).

RS: Renda Superior (maior que 1 e ½ salários-mínimos).

SECADI: Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade.

SEESP: Secretaria de Educação Especial.

Setec/MEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

Siafi: Sistema Integrado de Administração Financeira.

Siape: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos.

Sistec: Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica.

SiSU: Sistema Único de Seleção.

TECNEP: Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais.

TILPs: Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais.

TILSP: Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA À LUZ DOS MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS NO CONTEXTO BRASILEIRO	25
2.1 A Política Nacional de Educação Inclusiva durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – (1995 a 2002)	30
2.2 O Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (LULA) – (2003 a 2010).....	43
2.3 Governo Dilma Vana Rousseff (2011 a 2016)	49
2.4 Governo Jair Messias Bolsonaro (2019 a 2022)	54
3 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO E AS POLÍTICAS E AÇÕES DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA ANUNCIADAS NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFTM.....	57
3.1 Breve evolução da concepção de formação dos estudantes com deficiência auditiva	57
3.2 Constituição do IFTM - Campus Uberaba: lócus da pesquisa.....	61
3.3 O que diz o PDI sobre a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva	64
3.4 O que diz o Regulamento Interno do IFTM – Campus Uberaba sobre a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva	69
3.5 O que diz o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos sobre a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva	70
4 AS POLÍTICAS E AÇÕES DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A PARTIR DA VISÃO DOS SERVIDORES TAE E DOS ESTUDANTES	73
4.1 A visão do participante do Setor Pedagógico sobre as políticas e ações de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva	74
4.2 A visão do participante do CAPNE sobre as políticas e ações de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva	78
4.3 A visão dos participantes Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) sobre as políticas e ações de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva	88
4.4 A visão dos Estudante A e Estudante B sobre as políticas e ações de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva	95
5 PRODUTO EDUCACIONAL	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	123
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SERVIDOR COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	124
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SERVIDOR NAPNE.....	125
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO SERVIDOR TILPS.....	126

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa realizada no período de 2021 a 2023 insere-se no Programa de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do IFTM, vinculada à Linha de Pesquisa Gestão das Organizações e Políticas Públicas para a Educação Tecnológica e Profissional investigou como as políticas e as ações institucionais vêm sendo implementadas para o atendimento e a permanência de estudantes com deficiência auditiva ingressantes no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFTM.

Após a entrada em vigor da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (CDPD)¹, a deficiência é cada vez mais considerada uma questão de direitos humanos. Muitas pessoas com deficiência não têm acesso igualitário à assistência médica, educação, oportunidades de emprego e muitas vezes não recebem serviços de qualidade aos quais legalmente têm direito, sofrendo exclusão das atividades da vida cotidiana.

No Brasil, o Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009 referendou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, inserindo o Brasil no contexto internacional. O ato executivo relembra e reafirma os princípios proclamados na Carta das Nações Unidas que reconhecem a dignidade e o valor inerente a todos os membros da família humana e os seus direitos iguais e inalienáveis como base para a fundação da liberdade, justiça e paz no mundo, reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade com as outras pessoas;

A Educação Especial e a inclusão de alunos surdos em escolas da rede regular têm sido, atualmente, temas frequentemente abordados na agenda internacional e nacional e no campo da produção acadêmica.

Nessa perspectiva, a presente investigação debruçou-se sobre a análise das políticas e ações institucionais que foram/são desenvolvidas com foco na garantia da permanência dos estudantes com surdez ingressantes no Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba (IFTM).

¹ Elaborada ao longo de 4 anos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – 2007 contou com a participação de 192 países membros da ONU e de centenas de representantes da sociedade civil de todo o mundo. Em 13 de dezembro de 2006, em sessão solene da ONU, foi aprovado o texto final deste tratado internacional, firmado pelo Brasil e por mais 85 nações, em 30 de março de 2007.

Acredita-se que há uma educação humana integral, transformadora e inclusiva no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) cujo cenário consiste na implementação das políticas públicas que criam os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IF), que é de fato a formação que garante, oportuniza e favoreça o desenvolvimento dos estudantes para o exercício da inserção e convivência em sociedade.

No Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica é marcada por avanços e retrocessos, ganhando notoriedade a partir do governo Lula e que se mostra como uma modalidade de ensino fundamental para a educação brasileira. (Escott, 2020). Os registros históricos demonstram que o ensino profissional no Brasil sempre esteve vinculado às demandas de formação desenhadas pelo mercado do trabalho. Esse modelo formativo impõe uma formação aligeirada para a classe trabalhadora, enquanto para a classe dominante mantém-se uma formação propedêutica balizada nos princípios da ciência. Tal concepção formativa tem se mantido por décadas, ora com breves alterações curriculares, mas sempre em uma perspectiva de perpetuação da hegemonia da classe dominante.

A mudança paradigmática da EPT vem marcada com a ascensão ao governo federal do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que se inicia em 2003 e inaugura um período de grandes reformas e expansão da Educação Profissional no Brasil. A EPT ganhou notoriedade, configurando-se em uma Política de Estado, mediante a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Importante salientar, no tocante às modalidades de ensino, que a de técnico de nível médio é essencial para a educação brasileira.

Os Institutos Federais (IFs) criados pela Lei n.º 11.892/2008 representam a materialização dessa nova política pública para a EPT com grande capilaridade em todo o território nacional. Pacheco (2015) define a nova organização acadêmica dos Institutos Federais (IFs) como singular e anuncia que esse modelo vem romper com a reprodução de antigas propostas, tomando a inovação a partir da relação entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Os IFs, portanto, representam um projeto progressista cuja oferta educacional tem o compromisso com a transformação e com a produção de conhecimentos que possam contribuir para modificar a vida social e atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana (Pacheco, 2011). Os IFs abrem espaços contribuindo para a oferta de uma educação integrada e inclusiva. Seu projeto filosófico e pedagógico abrange a promoção e o compromisso com a garantia do atendimento às pessoas com deficiência.

Atenta a essa questão fundante, este trabalho de pesquisa almejou identificar e analisar

como o IFTM tem se comprometido com o atendimento às pessoas com deficiência. Sabe-se que a pessoa com deficiência muitas vezes é excluída e discriminada e que há a omissão da sociedade quanto à efetivação de seus direitos.

A inclusão, sobretudo, nos espaços de formação profissional e tecnológica, se constitui como uma importante iniciativa que abre espaço para a possibilidade de mudança, quer seja no âmbito familiar, social, educacional e profissional. A esse respeito importa observar que no Brasil, existe ainda um posicionamento social de segregação das pessoas com deficiência principalmente daquelas que apresentam algum tipo de especificidade, uma vez que são impedidas de desenvolver o exercício da cidadania e participação política. O preconceito contra as pessoas com deficiência no país prossegue de forma recorrente devido à atitude negativa dirigida a elas, considerando-as imperfeitas e incapazes, o que é resultante do fruto das concepções construídas ao longo da história por meio de informações superficiais e distorcidas (Ferreira, 1998).

Para o autor supracitado, a desinformação pode produzir desconhecimento sobre as reais incapacidades e limitações da pessoa com deficiência além de suas potencialidades, necessidades, expectativas e sentimentos, o que, de certa forma, acabaria conservando os preconceitos existentes em relação a essa população. Tudo isso é resultado de nossa história, que tem legitimado a “exclusão” das pessoas com deficiência na sociedade, sobretudo com a falta de informação sobre seus direitos e serviços existentes.

Segundo a ONU (2006), a concepção do enfoque médico clínico, assistencialista e terapêutico da deficiência trata a questão da pessoa com deficiência de forma isolada e preconceituosa, limitadora e excludente. Ou seja, as pessoas com necessidades especiais são tratadas como “problema” a ser resolvido por médicos que almejam a cura e não a inclusão social delas. É possível afirmar que em cada período histórico foram vistos – os “portadores de necessidades especiais” – de formas diferentes. De um lado, incapazes, incompletos ou anormais. De outro lado, vistos como dignos de compaixão, mas sempre excluídos da esfera social.

Nas últimas três décadas, a sociedade vem direcionado o olhar para as pessoas com deficiência promovendo uma mudança de concepção de inclusão dessas pessoas sob a perspectiva de direitos. Por mais que tenhamos tido avanços, tanto no que se refere à nomeação do termo quanto às políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência, o tema deficiência é, ainda, uma questão que necessita de ser amplamente debatida pela sociedade e deve ser cada vez mais mencionada e discutida para mudar as concepções e a maneira de pensar e agir da sociedade contemporânea.

Por isso, o investimento na Educação Especial é um ponto de partida essencial para a mudança, tendo como foco principal a conscientização do ser humano em relação às diferenças. Entretanto, importa ressaltar que a falta de conscientização e a desinformação sobre direitos e serviços existentes, quer por parte da família, da escola e das instituições, motivam e legitimam a “exclusão” da pessoa com deficiência.

Em contrapartida, o enfoque “social” recentemente adotado baseia-se, conforme Silva (2002), na perspectiva da inclusão social. Isto é, transfere-se o enfoque de análise e intervenção do indivíduo para o sistema social. No enfoque de direitos a inclusão está estabelecida em documentos internacionais, conforme apresentado e reafirmado na legislação brasileira vigente tal como Constituição Federal de 1988; a Lei n.º 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de n.º 9.394/96; a Lei n.º 10.098/94 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências; Lei n.º 10.436/02 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências; Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação; a Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146 de 2015, Decreto n.º 186/08 - Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007; o Decreto n.º 6.949/09 - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e demais documentos norteadores da educação especial e educação inclusiva.

Destarte, a adoção gradativa pela concepção de inclusão social se dá com a expectativa de construção de uma sociedade para todas as pessoas. De acordo com Sasaki (1999, p. 2), a inclusão social, “[...] implica, como garantia a todos, acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade atendendo à diversidade humana e respeitando as diferenças individuais e as particularidades de cada pessoa”.

Mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo convive com alguma forma de deficiência, dentre as quais, cerca de 200 milhões experimentam dificuldades funcionais consideráveis. Nos próximos anos, a deficiência será uma preocupação ainda maior porque sua incidência tem aumentado. Isto se deve ao envelhecimento das populações e ao risco maior de deficiência na população de mais idade, bem como ao aumento global de doenças crônicas tais como diabetes, doenças cardiovasculares, câncer e distúrbios mentais (WHO, 2012).

O levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)² aponta que 8,4% da população brasileira acima de 2 anos – o que representa 17,3 milhões de pessoas – tem algum tipo de deficiência. Quase metade dessa parcela (49,4%) é de idosos. A pesquisa detalha que 7,8 milhões, ou 3,8% da população acima de dois anos apresentam deficiência física nos membros inferiores, enquanto 2,7% das pessoas a apresentam nos membros superiores. Já 3,4% dos brasileiros possuem deficiência visual; e 1,1%, deficiência auditiva e 1,2% – ou 2,5 milhões de brasileiros – têm deficiência intelectual.

Entre a população com algum tipo de deficiência, 10,5 milhões são mulheres (9,9%), frente a 6,7 milhões de homens (6,9%). Em relação ao local onde moram, 9,7% das pessoas estão em áreas rurais, enquanto 8,2% em zonas urbanas. O estudo ainda detalha a proporção de pessoas com alguma deficiência entre as etnias: 9,7% eram pretas, 8,5% pardas e 8% brancas.

Considerando esse percentual e o fator do envelhecimento da população, observa-se a urgência do amadurecimento dos legisladores com relação aos direitos dos cidadãos, facilitando uma mudança de atitude na sociedade por meio da busca de estratégias de sociabilidade e da superação das diferentes formas de preconceito e exclusão.

Ademais, para Ribas (2007), a concepção de cidadania compreende que a inclusão abrange questões educacionais, econômicas, sociais, políticas, culturais e geográficas. Para o autor é necessário abandonar o paternalismo atribuído ao deficiente, repensar as metodologias de ensino, adaptar o meio físico e intelectual às especificidades de cada pessoa, respeitando-a como cidadã de direitos, independente da sua condição física, deficiência ou mobilidade reduzida.

Esta pesquisa justificava-se, na medida em quem trilha a trajetória de que é imprescindível produzir conhecimentos a respeito das políticas públicas educacionais com foco na educação inclusiva que contribuam para a transformação da sociedade e do ambiente psicossocial e físico em que a pessoa com deficiência se encontra, pois, existe uma grande diferença em aceitá-la e assumi-la. O lastro acadêmico é o de conceber a posição de protagonista da pessoa com deficiência por meio da garantia dos seus direitos para proporcionar condições de desenvolver-se ao máximo suas capacidades e habilidades, acelerando o processo de inclusão. Portanto, o objeto desse trabalho é a defesa e a luta pelo direito à educação de qualidade. Assim, uma das formas de buscar a integração dessas pessoas ao sistema educacional é a educação inclusiva.

² <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/brasil-tem-mais-de-17-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-segundo-ibge/acesso-em-12/03/2023>

As instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pela sua própria natureza conceitual de inclusão, democratização, pluralidade, diversidade e qualidade educacional³, apresentam-se na sociedade como espaços formativos e de qualificação e preparação para o trabalho a se instituírem na garantia do acesso e permanência dos estudantes com surdez.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Nº 9394/96 enquanto marco legal prescrevem que todos têm direito à educação; direito garantido ao estudante surdo e estendido ao cumprimento do acesso ao aprendizado, respeitando a sua singularidade linguística, priorizando a língua de sinais como primeira língua e a portuguesa como segunda. O profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) deve ser o mediador que auxilie na tradução das duas línguas, cabendo aos docentes o ensinar os conteúdos específicos de cada disciplina.

Em atendimento e cumprimento às normas legais e à implementação das Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusão as instituições de ensino têm se organizado e estruturado, tendo em vista estarem preparadas para a oferta e a permanência dos estudantes com deficiência. Não se trata somente da estruturação arquitetônica, da aquisição de tecnologias assertivas, mas principalmente do estabelecimento de políticas de formação e continuidade dos profissionais que atuam nas escolas. Sabe-se que o processo educativo é constituído por diversos profissionais, docentes, pedagogos, assistentes de ensino, diretores, coordenadores pedagógicos, assistentes de alunos, merendeiros, apoiadores do ensino, Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) dentre outros a depender do organograma institucional, e, não podemos nos esquecer do papel fundamental da família e do Estado enquanto ente financiador da educação básica pública.

A par da obrigatoriedade da oferta educacional para todos têm crescido e fortalecido os espaços para a produção acadêmica no Brasil nos últimos anos. Em destaque a pesquisa no campo da educação especial e inclusiva a qual tem mostrado interesse e expansão devido aos marcos declaratórios de que a educação é um direito inalienável e subjetivo. Tal interesse se deve a múltiplos fatores que impactaram no desenvolvimento da área. Podemos afirmar, com base nas fontes de pesquisas analisadas, que o campo acadêmico da Educação Especial no

³ Os resultados dos estudantes da Rede Federal superaram a média dos estudantes no Brasil nas três áreas avaliadas, inclusive superando os resultados de estudantes dos Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha e Coreia do Sul na área de Ciência”, pontua o reitor do IFAM, Antônio Venâncio Castelo Branco. Se considerássemos apenas os resultados da Rede Federal, o país ocuparia a 11ª posição entre 70 países em Ciência, a 2ª posição em Leitura e superaria a média do Brasil em mais de 100 pontos (IFAM, 2019) Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/noticias/institutos-federais-sao-destaque-em-sistema-de-avaliacao-internacional>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

Brasil:

- a) é consistente, porém restrito para dar conta dos desafios da Educação Especial e da dimensão da população brasileira;
- b) é um tema ainda pouco explorado que necessita de ampliação de pesquisas sobre seus elementos antecedentes e constituintes;
- c) necessita de aumento de investimentos do setor governamental, a fim de assegurar uma expansão de qualidade;
- d) representa um importante instrumento na luta por uma Educação Especial Inclusiva pública e gratuita (Casagrande, 2021, p.19-21).

As conclusões apontadas por Casagrande (2021), aproximam-se do resultado do levantamento de teses e dissertações que realizamos no mês de abril de 2021, por meio do procedimento de busca avançada no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. O levantamento teve a finalidade de identificar os estudos que se aproximam e/ou distanciam da proposta de pesquisa elegida, isto é, como são implementadas as políticas e ações institucionais de inclusão e permanência dos estudantes com surdez nos cursos de ensino médio integrado nos Institutos Federais de Minas Gerais.

No primeiro levantamento determinamos os descritores: “Educação de Surdos” e “Institutos Federais”, cujo resultado apontou a existência de 153 trabalhos. Decidimos retomar com a busca, ampliando os descritores: “Surdos” e “Institutos Federais” e encontramos 239 trabalhos, o que mostra a evolução do interesse pela temática na BDTD.

A partir dessas observações, optou-se pelos descritores “Educação de Surdos e Institutos Federais” para que pudéssemos realizar análises que contribuíssem com esta pesquisa. Após a busca e o levantamento dos trabalhos foi realizada uma leitura prévia dos títulos e resumos das 153 teses e dissertações que tivessem temas relacionados à educação de surdos e IFs. Dos 153 trabalhos, somente 30 se aproximavam da temática definida para a presente pesquisa.

Nossa primeira constatação foi que a maioria dos trabalhos apresenta como objetivo analisar a inclusão de estudantes surdos em outras instituições de ensino, não nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dos 30 trabalhos selecionados, conduzimos uma nova leitura dos resumos e identificamos 7 trabalhos, cujos objetos de investigação correspondiam especificamente ao campo da educação de estudantes surdos no contexto dos IFs. No quadro 1 exibimos o recorte dos trabalhos selecionados, delimitados após a leitura dos resumos inicialmente examinados por meio dos descritores: “Educação de Surdos e Institutos Federais”

Quadro 1: Levantamento das produções acadêmicas na BDTD - descritores: “Educação de Surdos e Institutos Federais”

	Autor(a)	Título do Trabalho	Ano de Publicação	Tipo de Trabalho
1.	Silva, Isabelle Cristine Mendes da.	A política de educação inclusiva no ensino técnico-profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão	2011	Dissertação
2.	Ramos, Ana Cristina Costa.	Ensino de Ciências & Educação de Surdos: um estudo em escolas públicas	2011	Dissertação
3.	Pinheiro, Kátia Lucy	Práticas pedagógicas bilíngues para crianças do Instituto Cearense de Educação de Surdos	2012	Dissertação
4.	Barros, Maxiliano Batista.	Inclusão e Educação Profissional: a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, Campus Maués e sua influência na educação do estudante surdo	2016	Dissertação
5.	Freitas, Cristiane Rodrigues de.	A inclusão de alunos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: e agora, o que fazer?	2019	Dissertação
6.	Tabosa, Marilene França da Silva	Corpos que falam: os olhares dos docentes e dos alunos surdos acerca da inclusão nas aulas de educação física do ensino médio do IFRN	2019	Dissertação
7.	Teixeira, Bartira Fernandes Teixeira	Surdos e ouvintes juntos no espaço escolar: o processo de construção do número	2019	Dissertação

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

A etapa seguinte consistiu na leitura dos resumos dos sete trabalhos, determinante para o estabelecimento dos objetivos gerais e específicos. Após isso se definiu o tipo de pesquisa e procedimentos metodológicos empregados. Os trabalhos também contribuíram para a seleção do referencial teórico da escolha da modalidade educacional. Além disso, foram consideradas a abrangência e a contribuição desse tema visando orientar a delimitação da pesquisa e validação de sua relevância. As pesquisas encontradas não têm como *lôcus* de investigação os Institutos Federais e localizadas no Estado de Minas Gerais. Esse dado é relevante, porquanto demonstra a carência de estudos envolvendo a realidade mineira. Os trabalhos pesquisaram a Educação de Surdos nos Institutos Federais: Pernambuco (PE), Rio de Janeiro (RJ), Ceará (CE), Amazonas (AM), Manaus (AM), Rio Grande do Norte (RN), Bahia (BA).

Esse dado levou-nos, inicialmente, a propor investigar as políticas e ações institucionais de inclusão e permanência nos cinco ⁴Institutos Federais do Estado de Minas Gerais. Durante o desenvolvimento da pesquisa, com base em informações complementares obtidos por meio de ofício enviado aos respectivos Institutos e os Campi selecionados, fomos surpreendidos com a informação de que somente no Campus Uberaba, no ano de 2022,

⁴O Projeto de Qualificação apresentado à banca propôs investigar os cinco Institutos Federais situados em Minas Gerais (IFTM; IFMG; IFNMG; IFSULMG e IFSUDESTEMG).

continha estudante surdo matriculado no EMI. Diante dessa revelação reorganizamos o desenho metodológico da pesquisa e o foco passou a ser unicamente o IFTM – Campus Uberaba.

Soma-se à constatação da relevância de se pesquisar sobre as políticas e ações institucionais de inclusão de estudantes com surdez nos IFs o fato de que, atenta ao meu papel de pesquisadora e servidora detentora do cargo – Intérprete de Libras desde o ano de 2016 no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM Campus Uberaba, tenho acompanhado uma movimentação para que os estudantes surdos pudessem ingressar nos cursos técnicos e superiores oportunizando sua aprendizagem e profissionalização.

A partir do ingresso desses estudantes pudemos observar que nesse período foram desenvolvidas algumas ações visando à permanência e ao aprendizado. O trabalho realizado demonstra ser significativo, tendo em vista que alguns estudantes conseguiram concluir o ensino técnico integrado ao ensino médio e se encontram na graduação; outros estão em fase de finalização do curso. Essa minha constatação empírica tem me movido intensamente na luta por uma Educação Especial Inclusiva pública e gratuita.

Considerando o contexto anunciado bem como a relação subjetiva que mantenho com a temática, esta pesquisa encaminhou-se na identificação, reconhecimento e interpretação de como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) Campus Uberaba vem promovendo a inserção das políticas de educação especial para uma educação inclusiva.

Buscou-se, numa dimensão geral, compreender as políticas e as ações de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Procuramos responder à seguinte pergunta de pesquisa: quais são as políticas e as ações implementadas pelo IFTM – Campus Uberaba de inclusão e permanência dos estudantes ingressantes no Ensino Médio Técnico a partir da visão dos servidores técnicos-administrativos e dos estudantes deficiência auditiva?

Diante deste questionamento temos, como **objetivo geral**, compreender o processo de implementação das políticas e das ações de inclusão e permanência dos estudantes com surdez no Ensino Médio Integrado promovidas pelo IFTM, a partir da visão dos servidores técnico-administrativos e dos estudantes com deficiência auditiva.

A partir disso, desdobramos, como **objetivos específicos** da pesquisa:

1- Discutir as Políticas Públicas na perspectiva da Educação Inclusiva à luz dos marcos históricos e normativos no contexto brasileiro e dos aspectos do bilinguismo.

2- Descrever a trajetória da constituição do IFTM – Campus Uberaba e as políticas e ações de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva anunciadas nos documentos institucionais.

3- Analisar as políticas e ações de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva no Ensino Médio Integrado, a partir da visão dos servidores técnico-administrativos e dos estudantes com deficiência auditiva

Intentando responder a problemática levantada e alcançar os objetivos propostos para esta investigação, que é de natureza qualitativa (Minayo, 2014), quanto aos procedimentos trata-se de uma pesquisa exploratória (Gil, 2019); contou-se com o auxílio do método de estudo de caso (Yin, 2001); a coleta de dados mediante o emprego da pesquisa documental, auxiliada pela técnica da entrevista semiestruturada (Ribeiro, 2008) e do instrumento questionário (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2012). Para a discussão dos dados coletados, empregamos o método da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) que serviu como suporte de organização, sistematização e interpretação dos conteúdos produzidos pelos participantes da pesquisa.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: apresentamos a introdução; na segunda seção discutimos os principais marcos dos direitos das pessoas com deficiência e as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, à luz dos marcos históricos normativos e da literatura específica. Inserida nessa seção, por convicção, expusemos uma breve apresentação do bilinguismo como alternativa para a educação dos estudantes com deficiência auditiva, reconhecendo a Língua de Sinais como a primeira língua dos surdos com a finalidade de divulgar a luta e o esforço permanentes, tanto da sociedade, quanto do poder público, na garantia da oferta educacional para as pessoas com surdez. Na terceira seção, no sentido de contextualizar o ambiente empírico da pesquisa, descrevemos a trajetória da constituição do IFTM – Campus Uberaba, as políticas e ações de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva anunciadas nos documentos institucionais (PDI, Regimento Interno e PPC). Na quarta seção apresentamos e analisamos as políticas e ações de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva no IFTM do Campus Uberaba a partir da visão dos atores institucionais. Em seção especial apresentamos o produto educacional resultante da pesquisa que consistiu na elaboração de um vídeo de 10 minutos explicando sobre os Institutos Federais. Este vídeo está acessível em Libras e com legenda. Por fim, discorremos acerca de nossas considerações finais.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA À LUZ DOS MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Abrimos a seção 2, nomeada Políticas Públicas na Perspectiva da Educação Especial e Inclusiva à Luz dos Marcos Históricos e Normativos no Contexto Brasileiro, esboçando que a garantia da oferta de uma educação para todos inclusiva e de qualidade é dever do Estado Brasileiro e compromisso da Sociedade em sua exigência de fiscalização e denúncia de ausência do Estado na efetivação das políticas. Discutimos o processo de construção do conceito de educação inclusiva, bem como os principais marcos dos direitos das pessoas com deficiência e as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial à luz dos marcos histórico-normativos e da literatura específica. Inserida nessa seção, por convicção, expusemos uma breve apresentação do bilinguismo, como a alternativa para educação dos surdos, reconhecendo a Língua de Sinais como a primeira língua dos surdos com a finalidade de divulgar a luta e o esforço permanente tanto da sociedade quanto do poder público na garantia da oferta educacional para as pessoas surdas ou com deficiência auditiva. Posicionamento esse que norteia nossa práxis. O bilinguismo é uma abordagem que visa abranger as duas línguas de modalidades diferentes: uma espaço-visual, a LIBRAS, e outra oral-auditiva, a Língua Portuguesa.

A educação é um direito de todos e dever do poder público e da sociedade. A legitimação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva garante o acesso ao ensino regular de qualidade em todos os níveis de escolaridade para as pessoas com deficiência. O Brasil deu um grande passo na universalização do acesso à escola, contudo, o direito à educação de qualidade para todos ainda se apresenta como um desafio determinante para o futuro do país (Greguol; Gobbi; Carraro, 2013).

Entretanto, essa trajetória não aconteceu de forma consensual, sempre sofreu com a marginalização no que tange à formulação de políticas públicas viabilizadoras da materialização da oferta educacional com qualidade para essa população. Historicamente, a Educação de surdos inicia-se no Brasil com a fundação oficial do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), onde foram lançadas as bases para a Educação desses estudantes e, com o passar dos anos, tornou-se uma referência nacional.

Para Mazzotta (2001), outras instituições destinadas à Educação de surdos no Brasil surgiram a partir de 1929, entre elas: o Instituto Santa Terezinha em São Paulo (1929); a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para deficientes auditivos Helen Keller (1951); o Instituto Educacional São Paulo, criado em 1954, que, em 1969, foi doado à Fundação São Paulo, entidade mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que, com o passar do tempo, tornou-se um centro de referência para a pesquisa e o ensino de surdos.

As primeiras publicações, em forma de livros, que tratam de aspectos análogos à educação de surdos e suas implicações se deram, em 1942, com a *Arte dos Surdos*; em 1946, *Vamos Falar: cartilha para o uso das crianças surdas brasileiras*; e em 1957, *Quero Falar: cartilha para uso das crianças surdas - o Ensino da Articulação* (Pagnez; Sofiato, 2014).

Surge de forma mais incisiva o interesse acadêmico por questões referentes à Educação de surdos e seu desenvolvimento linguístico, a partir da segunda metade da década de 1980. William Stokoe, linguista americano desenvolveu um trabalho em 1960, a respeito da Língua Americana de Sinais (ASL). As línguas de sinais passaram a ter o reconhecimento linguístico mudando radicalmente as concepções que se tinha até então sobre tal língua e sua influência no desenvolvimento da pessoa surda (Frydrych, 2013).

Na década de 1990, cresce o número de trabalhos acadêmicos publicados, seja em forma de dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos científicos ou livros, e muitos abordavam aspectos referentes à LIBRAS. Somente em 2002 foi promulgada a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como língua materna da comunidade surda. No Art. 2º a Lei “estabelece que pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras”. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Além de regulamentar a LIBRAS como língua oficial das comunidades surdas brasileiras, reconheceu que, em muitas situações, há necessidade do tradutor/intérprete para intermediar a comunicação entre ouvintes e surdos, especialmente na educação de surdos (Quadros; Weininger, 2014).

O estudante surdo se comunica expressando suas ideias e fatos por meio da LIBRAS como sua primeira língua (L1) e Língua Portuguesa como segunda língua (L2), através da filosofia bilingue, defendida por vários pesquisadores, como Goldfeld (1997); Oliveira (2003); Quadros (2006); entre outros. Para Goldfeld (1997, p. 197), o bilinguismo tem como pressuposto básico:

[...] que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...]; os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

Para Sá (1999), a abordagem educacional oralista é aquela que visa capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade linguística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial, tanto nas relações sociais, como em todo processo educacional. A língua na modalidade oral é, portanto, meio e fim dos processos educativos e de integração social. Todavia, o oralismo, que surgiu com o Congresso de Milão em 1880, contando com mais de cem anos de prática nas salas de aula, não conseguiu levar muitos surdos ao sucesso. Embora fosse dito que com empenho e esforço os surdos conseguiriam alcançá-lo, não foi o que aconteceu.

Um exemplo disso traz Moura (2000, p. 113) que apresenta a história de vida de um surdo brasileiro que fala da família, amigos, escola e em determinado trecho de seu depoimento diz:

[...] escrevia letras, abecedário. Aprendia mais ou menos a escrever [...] A professora ensinava sempre frases curtas, não ensinava frases compridas [...], por exemplo: A bola é bonita. Nunca ensinava frases grandes. Eu aprendi frases curtas, sempre igual, não avançava. Nunca ouvi nada diferente, nunca aprendi.

No final dos anos 1980, consolidou-se no Brasil uma nova abordagem educacional que buscou amenizar a situação de fracasso na educação dos surdos. A Comunicação Total apareceu no cenário educacional como alternativa ao Oralismo. A ideia central da abordagem permitia o uso de sinais, ainda sem caráter de língua e de todo e qualquer recurso que permitisse uma comunicação com os estudantes. A história da Comunicação Total não parte de um fato bem estabelecido. Ela foi sendo construída na insatisfação que se manifestava mundialmente com os resultados da educação Oralista, que não apresentou resultados satisfatórios (Sá, 1999). Isso configurou um avanço, considerando que antes era proibida a utilização de sinais/mímicas ou gestos como recurso para a aprendizagem no espaço escolar. No entanto, importa ressaltar que, para a comunicação total, a tônica continua sendo a da reabilitação.

No Brasil, o primeiro propósito dessa abordagem era a comunicação e, a partir daí, consolidou-se um movimento no qual foram utilizados os sinais da LIBRAS e a correspondência entre palavra em Língua Portuguesa. Essa prática foi nomeada bimodalismo,

pois trabalhava com a utilização de duas modalidades de línguas diferentes, oral e visual, e levava a crer que existia uma correspondência entre sinal e palavra, o que descaracterizaria a Língua de Sinais como língua, considerando a Língua Portuguesa como a majoritária (Sá, 1999).

A comunicação total priorizava a Língua Portuguesa e colocava alguns sinais em segundo plano, a fim de facilitar o entendimento, que não dava conta da estruturação do pensamento das pessoas surdas, uma vez que elas precisavam se aproximar o quanto possível da comunidade majoritária para ter garantido seu direito à educação.

Nesse contexto, no Brasil, a partir do início do século XXI, surge a discussão acerca do bilinguismo como alternativa para educação dos surdos, reconhecendo a Língua de Sinais como a primeira língua dos surdos. Essa abordagem vai lidar com duas línguas de modalidades diferentes: uma espaço-visual, a LIBRAS, e outra oral-auditiva, a Língua Portuguesa. Após inúmeros debates, a educação bilíngue foi oficializada no Brasil, com a Lei n.º 10436/02 e o Decreto n.º 5626/05.

Segundo Oliveira (2003), o princípio básico da educação bilíngue é o uso de mais de uma língua como meio de instrução (Língua 1 + Língua 2). A língua de sinais é sempre considerada como a língua natural do surdo, garantindo-lhe o melhor desenvolvimento linguístico. Desta forma, faz-se necessária a comunicação com os surdos através da Língua de Sinais.

Com esse intuito, deve-se levar em consideração a identidade e cultura surdas, pois para Lourenço *et al.* (2012) a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural. Entende-se que a identidade da pessoa surda é distinta da identidade dos ouvintes porque os surdos possuem uma cultura específica.

Compreendemos, pois, a importância de conhecer o sujeito surdo e sua língua natural, LIBRAS, já que, a partir de sua aquisição, o sujeito surdo não será visto como incapaz, mas sim como uma pessoa que tem as mesmas condições de aprendizagem que os ouvintes, desde que sejam respeitados em sua cultura, língua e identidade. A comunicação é fundamental neste processo, sendo necessária a interação que promova inicialmente o contato entre as culturas para que se possa estabelecer a relação professor/estudante ou intérprete/estudante e inserir novos conhecimentos. No que tange aos estudantes surdos, a maior dificuldade é a comunicação devido às diferenças linguísticas e culturais entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa nos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos (Góes, 2002).

Ainda de acordo com Góes (2002), na LIBRAS também existem itens lexicais, chamados de sinais, e na Língua Portuguesa são denominadas palavras. O diferencial que mais se destaca entre a língua de sinais e as demais línguas é sua modalidade visual-espacial, pois o canal da LIBRAS, ou seja, a maneira como ela se estrutura é totalmente visual, enquanto as demais são orais-auditivas.

A LIBRAS é uma modalidade de comunicação expressa por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo. Ela possui níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, podendo ocorrer variáveis dialéticas em todo país. Os sinais manuais são geralmente acompanhados por expressões faciais que podem ser consideradas gramaticais.

Para Lourenço *et al.* (2012), a ordem dos sinais na construção de um enunciado obedece a regras próprias que refletem na forma pela qual o surdo processa suas ideias. Levando em conta sua percepção visual da realidade, é importante observar que na língua de sinais a pontuação é representada por meio das expressões faciais. Serão elas que determinarão se a frase está na forma interrogativa, interrogativa/negativa, exclamativa, negativa ou afirmativa.

Sendo assim, na gramática da LIBRAS, no final de cada frase, aparecerá entre parênteses ou em letra cursiva indicando se a frase é interrogativa ou não. Ao ler, será possível compreender como deverá ser a expressão facial a ser utilizada naquela frase. Na escrita da língua portuguesa, a pontuação serve para garantir no texto sua solidariedade sintática e semântica, por isso, “[...] uma pontuação errônea produz efeitos desastrosos à comunicação quanto o desconhecimento dessa solidariedade a que nos referimos” (Bechara, 2007, p. 606).

A LIBRAS, quanto à sua estruturação, possui regras gramaticais próprias: não se usam artigos, preposições, conjunções, porque esses conectivos encontram-se incorporados ao sinal. A Língua Portuguesa é uma língua verbalizada e escrita, utilizando os artigos, preposições, conjunções, que de acordo com Vieira, Ferreira e Schmidlin (2010), são elementos indispensáveis para a formação de sentido, por serem responsáveis pela coesão e coerência textual. Usam-se também os fonemas que são unidades mínimas do som, empregados para produzir a palavra.

Segundo Lourenço *et al.* (2012), a construção de uma palavra em LIBRAS é alcançada pelos parâmetros espaciais e faciais (os sinais possuem características próprias). É evidente que, na ausência de sinais, os estudantes surdos utilizem uma base linguística, ou seja, um classificador (CL) para compartilhar algo que se ajuste a sinais peculiares, gradualmente agrupados à língua de sinais. E, ao utilizar-se de materiais concretos para o desenvolvimento

de componentes lexicais da LIBRAS, novos signos classificadores serão incorporados ao cotidiano escolar. De acordo com Schembri (2003 apud Souza 2019, p. 93):

os estudos sobre línguas sinalizadas são recentes, e a emergência repentina de pesquisas nessa área da linguística criou a necessidade urgente de nomear fenômenos que eram observados durante a descrição das línguas de sinais. O mais adequado, naquele momento, foi lançar mão de termos já usados na descrição das línguas orais. E, de acordo com os autores, este parece ser o caso dos classificadores.

Para Brito (1995), a concepção de um CL consiste em elaborar um possível sinal para o que se quer comunicar, ou seja, são configurações de mãos que associadas a expressões faciais são empregadas para definir, classificar pessoas e objetos, quando estes ainda não são representados por sinais. Destarte, torna-se uma convenção entre professor/estudante surdo, intérprete de sinais/surdo ou surdo/surdo, isto é, um procedimento do qual o surdo sempre fará parte.

2.1 A Política Nacional de Educação Inclusiva durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – (1995 a 2002)

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que perdurou de 1995 ao final de 2002, foi marcante no que tange à promoção e implementação das políticas públicas educacionais de cariz neoliberal resultando em sérios problemas para educação brasileira, como por exemplo, aumento da oferta sem o acompanhamento da garantia da educação de qualidade para todos; empobrecimento do currículo escolares priorizando o currículo por competências; formação direcionada ao atendimento às demandas dos mercado; padronização curricular por meio da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e controle da atividade docente com o uso sistemático de avaliações externas e da gestão gerencial.

Pesquisadores como Mazzota (2001), Carvalho (2006), Jannuzzi (2004), Kassar (2001) e Hage (2000) produziram diferentes análises sobre a educação brasileira em diferentes perspectivas teórico-metodológicas a respeito dos dois mandatos do governo FHC. A política educacional na era FHC, sob o mito contemporâneo da “naturalização” foi uma ação orquestrada em desfavor à educação pública. Foi produzido o discurso de que a educação pública era condicionada como “doente terminal” devido às inevitáveis transformações econômicas fruto da globalização (Hage, 2000).

Hage (2000) pontua que a partir do governo FHC se promoveu o processo de Modernização Conservadora induzido por organizações internacionais que estabelecem tanto a estrutura como também a função dos níveis de ensino desde a educação infantil até a pós-

graduação. Sequenciando as causas “naturais” e tirando a responsabilidade do Estado restringindo a democracia, a flexibilização das relações de trabalho, a privatização e preponderância da exclusão social, representado e disseminando essa imagem catastrófica do Sistema Público de Ensino é que se valida a visão do naturalismo de que a Educação Pública estava com seus dias contados.

Fato esse ajuizado em documentos entregues durante o lançamento do “Ano da Educação a Fernando Henrique Cardoso que representavam a sociedade civil e que citava de forma criteriosa a baixíssima produtividade do Sistema Educacional, um ensino de má qualidade e a valorização da grande porcentagem de brasileiros sem acesso aos conhecimentos básicos, o que seria indispensável à modernidade idealizada para o país, além da margem percentual baixa de matrículas para o ensino médio, correspondente ao menor número da América Latina, tudo concomitante à remuneração do magistério ainda estar muito abaixo do estabelecido por Lei (Hage, 2000).

Este consenso naturalizado em forma da crise que o Estado enfrentava resultante das políticas sociais declarava o colapso das políticas sociais e educacionais existentes até então. Assim, o governo FHC passou a fazer avançar o seu projeto de reforma administrativa público, com proposta de delimitação das funções do Estado, implicando na transferência para o setor público não estatal, os serviços sociais e científicos, priorizando o aumento da governabilidade, ou seja, aumento da sua capacidade de efetivar decisões do governo através do ajuste fiscal, envolvendo autonomia financeira do Estado com uma reforma administrativa pública gerencial e não mais burocrática. O poder do governo via que a existência das instituições políticas garantiria e tornaria mais legítimos e democráticos os governos (federal, estadual e municipal), abrindo assim, espaço para o controle social e uma democracia representativa.

O dualismo em torno das reformas educacionais favoreceu o enfraquecimento da imagem do Sistema Educacional Público como política social, pois através dele, viu-se uma ampliação da necessidade de privatização do sistema educacional público (Hage, 2000).

Ainda segundo Hage (2000), com essa complexidade política/social, ocorreu uma incompreensão provinda da situação contraditória em que de um lado têm-se os educadores que fazem críticas contundentes às mudanças rapidamente implantadas, e do outro, o cotidiano escolar, com o “apossar-se” do Governo Federal das principais conquistas das lutas dos educadores como a descentralização das ações de autonomias das escolas, educação de qualidade, valorização do magistério, entre tantas.

Com campanhas com artistas famosos e forte participação dos meios de comunicação, tudo isso foi ostentado, contribuindo para uma ideia de urgência em proveito da situação dos problemas educacionais, desviando a atenção verdadeira dos conflitos que se evidenciam pela hegemonia de interesses políticos sociais. Desta forma, tornou-se difícil à compreensão popular em que o mesmo discurso, mas dos diferentes grupos e sujeitos que atuam no campo educacional fossem parecidos, mas com práticas diferenciadas, evidenciando assim, que além do discurso de mudanças inspirados pelas várias intervenções do governo FHC dentro do campo educacional, demonstrava que essas reformas implementadas “levavam para o mesmo lugar” (Hage, 2000).

Conforme Hage (2000), vale ressaltar que metaforicamente “caminhar para o mesmo lugar” remetia-se a um sentido de estagnação, inabilidade ou mesmo de não movimentar, mas não era o que se queria expressar, em se tratando das reformas do governo FHC, que eram contrárias às ações de governos anteriores, que eram tópicas centralizadas e desmobilizadoras nas políticas educacionais preconizadas, mas que se mostravam bastante eficiente no sentido de articular estratégias que priorizavam os investimentos em fundos públicos para o capital e não para o trabalho perante a redução das verbas destinadas às políticas sociais e educacionais, enfatizando assim padrões culturais ocidentais como competência à garantia da competitividade do contexto econômico mercantil globalizado.

Igualmente, no governo FHC iniciou-se a compreensão da efetivação do direito de todos à educação, conforme determinava a Constituição de 1988, contudo sob o viés de uma “educação de baixo custo”.

A seguir, de forma breve, não menos densa, analisaremos alguma das políticas do governo FHC na área educacional, com vistas a identificar o impacto de suas ações na construção de um sistema educacional inclusivo. Cabe lembrar que o governo FHC atuou de forma marcante no campo educacional, reestruturando o sistema, promovendo inúmeras ações, tais como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n.º 9.304/96, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e a política de focalização de gastos no ensino fundamental, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a separação da Educação Profissional de nível técnico do Ensino Médio regular, o estímulo à oferta de Educação a Distância (EAD), o incentivo à expansão do Ensino Superior privado e o lançamento do Plano Nacional de Educação (PNE) (2002 – 2010).

Em 1994, FHC apresentou à sociedade o seu plano de governo “Mãos à Obra, Brasil”, documento que afirmava a necessidade da elaboração de um novo modelo de atuação estatal,

que viesse a se adequar às exigências do processo de globalização, combinando a retomada do crescimento econômico com o combate às desigualdades sociais através da intervenção estatal nas áreas da saúde, agricultura, segurança, educação e geração de emprego e renda.

Segundo Cardoso (1994), previa-se a implantação de um projeto de reforma do Estado, bem como a realização de privatizações, captação de recursos junto aos organismos multilaterais e à iniciativa privada, e a construção de parcerias entre o Estado e a sociedade, sobretudo, no que tange às ações de combate à fome e à miséria e de defesa dos direitos de mulheres, negros, idosos, crianças, adolescentes, indígenas e pessoas com deficiência.

Nesse contexto, a educação seria alvo de um extenso conjunto de ações, que objetivavam adequar a formação dos indivíduos ao processo de modernização econômica. No entanto, a Educação Especial estava longe de ser tratada como prioridade na gestão.

Mesmo com a ausência da Educação Especial o governo FHC e sua equipe interviu, sobremaneira, na modalidade, a partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das implementações da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1993) e da Política Nacional de Educação Especial (1994).

Assim, segundo Mantoan (1998) sinalizou seu compromisso com a manutenção do paradigma da integração, que pressupõe a inclusão parcial do alunado com deficiência na escola comum, visto que só são incorporados a esta os indivíduos capazes de se adaptar aos processos educativos.

Em síntese, podemos afirmar que o Brasil durante o governo de FHC desponta com uma estabilidade econômica devido ao Plano Real, marcado por várias reformas do Estado brasileiro promovendo um modelo de gestão com políticas sociais baseadas na descentralização e várias reformas dentro desse governo foram de contramão a garantias conquistadas na Constituição Federal de 1988.

O Brasil com essas reformas implantadas na Educação traz uma reestruturação do ensino principalmente para a Educação Básica. Essa nova estrutura na legislação educacional brasileira é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Pode-se destacar que toda ênfase à educação parte do apelo à empregabilidade advinda das exigências econômicas estruturada no contexto social brasileiro e que levou a uma reforma específica da educação profissional resultando da descentralização administrativa financeira e pedagógica. As escolas crescem sua autonomia, com relevância à gestão escolar.

Outro fato importante para o período foi a proposta de “performatividade”, uma gestão de qualidade e suas inovações em matéria educativa que passa a priorizar propostas de

governo em que as melhorias da Educação ficam centradas no contexto local. A escola passa a ser um núcleo do sistema e o diretor seu “representante” direto.

Vale ressaltar que as reformas realizadas no governo de FHC no Brasil priorizavam a descentralização, marcado com maior flexibilidade e autonomia local, altera a orientação de gestão de políticas públicas não só dentro da área da educação, mas também a ajuste estrutural de contenção e alívio à pobreza.

A LDB n.º 9.394 promulgada, em 20 de dezembro de 1996, reservou uma seção específica à Educação Especial, já significando importante conquista, embora seu conteúdo fosse repleto de contradições, prejudiciais à construção de um sistema educacional inclusivo. Ou seja, o Art. 3º, inciso I, estabelecia que o ensino deveria ser ministrado com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996), prevendo, ainda, a oferta da Educação Especial, “preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996).

O capítulo V da LDB, em seu Art. 58 “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996, p. 21).

Ou seja, ela prevê a oferta de educação aos estudantes com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, e a oferta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades inerentes a esse público. Além disso, estabelece o início da oferta de educação já na educação infantil (§ 3º) e restringe o atendimento em classes e/ou escolas especializadas somente aos estudantes cuja deficiência não permitir sua integração na rede regular (Brasil, 1996).

Assim, temos o princípio de atendimento escolar, sempre que possível integrado às classes comuns de ensino regular desde a educação infantil e, situa a educação especial como integrante do sistema educacional, não sendo tratada em oposição à educação comum. Ainda, colocam a necessidade de atendimento especializado, mas não há referência sobre quem define sua necessidade (Souza; Prieto, 2007; Garcia; Michels, 2011).

No Art. 59 estabeleceu-se que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, p. 21-22).

Percebe-se que nesse artigo foi estabelecido que os sistemas de ensino deveriam assegurar ao público-alvo a Educação Especial. No inciso I, manteve-se uma inferência oposta à perspectiva inclusiva, prevendo currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específico para atender o aluno com deficiência.

O inciso II, estabeleceu para os que não pudessem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados, prejudicando o percurso educativo do aluno com deficiência.

O inciso III, estabeleceu a necessidade de se formar professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado e com professores capacitados para a integração desses educandos com deficiência nas classes comuns.

O inciso IV, visava à integração da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, entretanto, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. Este veio a atender aos que reclamavam os movimentos de pessoas com deficiência por intervenções em outros campos, para além das ações na área educacional, com vistas a garantir a efetiva inclusão social das pessoas com deficiência.

No entanto, a LDB não estabeleceu maiores definições do que seria “educação especial para o trabalho”, o que permitiria pressupor certa liberdade aos governos de implementarem diferentes tipos de programas de educação profissional, como o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), que incorporava pessoas com deficiência nos cursos de qualificação e requalificação profissional e nos programas de reabilitação para atividades produtivas (Cardoso, 1997).

O inciso V procurou garantir o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Ainda no Art. 59 determina que há possibilidade de certificar a escolaridade do estudante que se manteve na trajetória escolar por um tempo sem ter, contudo, concluído o ensino fundamental. Quanto à formação do professor, essa lei admite que se dê a nível de ensino médio, quando a orientação geral é que todo o quadro de magistério tenha formação no ensino superior.

O Art. 60 inclui que os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. No parágrafo único desse Art. o legislador prescreveu “O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (LDB n.º 9.304/96). Esse artigo determinou que os órgãos normativos dos sistemas de ensino deveriam estabelecer os critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Ou seja, a responsabilidades do Estado foi repassada para instituições privadas mediante a transferência de recursos públicos, ainda que sem fins lucrativos, de Educação Especial.

Todavia, é responsável pela previsão de que, independentemente do apoio às instituições, o Poder Público deverá adotar, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, não sendo prevista a garantia de ensino superior para pessoas com deficiência.

Percebemos que a LDB provocou a necessidade de avanço na discussão sobre integração, porém, conforme aponta Garcia e Michels (2011, p. 107) a utilização do termo “preferencialmente” abriu a “possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas”.

O MEC em 1998 divulgou o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares e estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, no qual desprezava a capacidade de determinados alunos ao partir do pressuposto de que as necessidades educacionais “especiais” necessariamente estariam associadas a dificuldades maiores que a do restante dos colegas. Desta forma, o próprio texto admitia que a “concepção de especial” estaria “vinculada ao critério de diferença significativa do que se oferece normalmente para a maioria dos alunos da turma no cotidiano da escola” (Brasil, 1998, p. 27).

Para eliminar a ineficiência do ensino que fracassava ao não fazer com que todos os alunos fossem capazes de “aprender a aprender” e desenvolver certas competências e habilidades voltadas à futura empregabilidade (Saviani, 2010), é que se propôs um conjunto de adaptações curriculares “relativas” ou “significativas”, tais como as modificações menores no currículo regular, que poderiam ser produzidas pelos próprios docentes no planejamento e na execução das aulas. Já as adaptações “significativas” atenderiam “às necessidades especiais dos alunos, quando estas forem mais acentuadas e não se solucionarem com medidas curriculares menos significativas” (Brasil, 1998, p. 34), por meio de alterações nos conteúdos, métodos, atividades, instrumentos de avaliação e até mesmo na organização do tempo pedagógico.

Em 08 de dezembro de 1995, o Decreto n.º 1.744⁵ regulamentou o benefício de prestação continuada à pessoa com deficiência e ao idoso, de que trata a lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e das outras providências. O governo FHC defendeu a manutenção da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e da Política Nacional de Educação Especial através das quais foram desenvolvidas ações voltadas à remoção de barreiras arquitetônicas, qualificação profissional e reabilitação de pessoas com deficiência. O MEC distribuiu kits pedagógicos e tecnológicos (estes continham TV, videocassete e antena parabólica) para todas as escolas de Educação Especial do país. Investiu na produção de títulos técnicos que foram encaminhados aos profissionais da modalidade e na produção de conteúdos audiovisuais com temas relativos às deficiências mental e auditiva (Cardoso, 1999). Criou fóruns de Educação Especial nas instituições de ensino superior, organizou Centros de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual em diferentes estados, estimulou a adequação física de escolas e implementou programas de apoio à Educação Especial, visando à “criação de centros especializados na formação de recursos humanos e no desenvolvimento de pesquisa” (Cardoso, 1999, p. 63).

Podemos mencionar que o governo FHC e sua equipe promoveu ações que tiveram efeitos no campo educacional, tais como: o projeto “Cidade para Todos”, executado em parceria com prefeituras, organizações não governamentais e organismos de cooperação internacional, cujo objetivo era o de promover ações de reabilitação profissional para pessoas com deficiência e eliminar barreiras físicas; o programa “Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência”, destinado a não só melhorar a qualidade de vida mas promover a “integração,

⁵ Revogado pelo Decreto n.º 6.214, de 26 de setembro de 2007. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei n.º 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto n.º 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências (Brasil, 2007).

socialização, recuperação da autoestima e da autoconfiança” (Cardoso, 1999, p. 139) desses indivíduos para a promoção da cidadania e a defesa de direitos através de ações conduzidas por entidades governamentais e não governamentais.

Esse governo implementou e reformulou a Política Nacional de Educação Especial como a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em que sua atuação foi direcionada para a municipalização dos serviços de Educação Especial; a criação dos programas “Desenvolvimento da Educação Especial”; “Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência” e a manutenção do programa “Cidade para Todos”; a constituição do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) e sancionou a Lei Nº 10.098, de 10 de dezembro de 2000

Art. 1º: Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (Brasil, 2000a).

A reformulação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência se deu através do Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 2000, que: “Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências” (Brasil, 2000b), onde foram acrescentados cinco novos capítulos e cinco novas seções ao seu texto.

Das quais podemos citar: as competências da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE); os compromissos com a formação de profissionais que viessem a trabalhar com pessoas com deficiência; os investimentos em pesquisa, desenvolvimento tecnológico e acessibilidade, sobretudo nos espaços públicos; a criação do Sistema Nacional de Informações, cujas funções seriam as de “criar e manter bases de dados, reunir e difundir informação sobre a situação das pessoas portadoras de deficiência e estimular a pesquisa e o estudo de todos os aspectos que afetem a vida dessas pessoas” (Brasil, 2000b).

Definiu, ainda, no capítulo “Da Equiparação de Oportunidades”, Art. 15

Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços:

I - Reabilitação integral, entendida como o desenvolvimento das potencialidades da pessoa portadora de deficiência, destinada a facilitar sua atividade laboral, educativa e social;

II - Formação profissional e qualificação para o trabalho;

III - escolarização em estabelecimentos de ensino regular com a provisão dos apoios necessários, ou em estabelecimentos de ensino especial; e

IV - Orientação e promoção individual, familiar e social (Brasil, 2000b).

Isto é, todos esses serviços deveriam ser ofertados pela administração pública federal. E mais, definiram as ações para áreas específicas como a saúde, cultura, turismo, desporto, lazer e geração de emprego e renda, conforme Seções I; II; III; IV e V. Para esse trabalho, considera-se pertinente a transição literal da seção destinada exclusivamente à educação em que foram adicionados seis artigos, com os incisos e parágrafos

Trazemos como destaque o Art. 24 que em seus incisos estabeleceu as bases da oferta educacional às pessoas com deficiência, tais como: matrícula compulsória dos indivíduos “capazes de se integrar” nas escolas comuns; inclusão da Educação Especial como modalidade de educação escolar, que “permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino”, mediante sua oferta gratuita e obrigatória na rede pública; inserção de instituições especializadas públicas e privadas no sistema educacional; oferta obrigatória dos serviços educacionais especializados nas unidades hospitalares e congêneres; e garantia de acesso do aluno com deficiência aos benefícios conferidos pelos programas de assistência educacional promovidos pelo aparelho estatal.

Em seus parágrafos esse artigo redefiniu o papel da Educação Especial como modalidade oferecida “preferencialmente” na escola regular para o educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência, a partir da Educação Infantil, devendo se constituir como um processo flexível, dinâmico e individualizado a ser conduzido por uma equipe multidisciplinar. Determinou também, que a construção e reforma dos estabelecimentos de ensino deveria se dar em conformidade com as normas de acessibilidade produzidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Os artigos 25 e 26 estabeleceram, respectivamente, a oferta da Educação Especial nas instituições de ensino público ou privado, de forma transitória ou permanente mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino ou em escolas especiais quando a educação comum não satisfizesse as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.

Nos artigos 27 e 28 ficaram estabelecidos o acesso ao ensino superior e à educação profissional. Às instituições de educação superior se estabelecia o dever de ofertar provas adaptadas, “conteúdos, itens ou disciplinas” relacionados às pessoas com deficiência e o acesso à educação profissional, como parte do processo de inserção produtiva recomendado pelo MEC, nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho e, sobretudo, deveria se dar em cursos

profissionais que condicionariam a matrícula à capacidade de aproveitamento do aluno e não ao seu nível de escolaridade.

No artigo 29, dispôs sobre a oferta, através das instituições de Educação Profissional, de serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência por meio da adaptação de recursos pedagógicos e físicos, e da capacitação de recursos humanos.

A partir daí, a municipalização da Educação Especial se adequou à estratégia de descentralização dos serviços educacionais adotada pelo MEC durante os dois mandatos de FHC e o MEC manteve a estratégia de distribuição de *kits* pedagógicos e tecnológicos; produziu conteúdos educativos para a TV Escola; investiu na capacitação de professores da rede pública e das organizações não governamentais por intermédio de cursos a distância de curta duração, que preparavam para o atendimento a uma deficiência específica e desenvolveu o Projeto de Informática na Educação Especial (PROINESP), responsável por implantar, nas escolas especiais, laboratórios de informática e o Curso de Capacitação de Multiplicadores em Informática na Educação.

Assim, uma das ações mais importantes do governo FHC foi a incorporação da Educação Especial aos grandes programas de assistência do MEC, tais como: “Saúde do Escolar”, “Transporte Escolar”, “Dinheiro Direto na Escola” e “Livro Didático”.

Também o programa “Atenção à Pessoa Portadora de Deficiência”, no âmbito da Secretaria de Estado da Assistência Social, foi relevante, pois contemplava “serviços assistenciais nas modalidades de estimulação precoce, prevenção de deficiências, habilitação e reabilitação, trabalho e vida independente, bem como [desenvolvia] projetos de revitalização da rede prestadora de serviços” (Cardoso, 2000, p. 97).

Ainda em 2001, o MEC lançou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, através da Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, composta por 22 Artigos, que normatizaram as premissas inclusivas que estavam no debate internacional, que segundo Garcia e Michels (2011, p. 108), foi “o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial”. O que significa que o documento retira o foco no indivíduo como origens do problema e aponta para o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem a diversidade, conforme o artigo 19: “As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2001, p. 5).

Em 2001, o governo FHC através do Decreto n.º 3.956 decretou os princípios da Convenção da Guatemala, realizada dois anos antes, quando o termo "deficiência" “significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (Brasil, 2001a)

A Convenção de Guatemala teve por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (Brasil, 2001a).

O Plano Nacional de Educação (2001- 2010), Lei n.º 10172, de 9 de janeiro de 2001 também dedicou um capítulo para tratar da Educação Especial, reservando uma seção exclusiva, composta por três subseções. São elas: diagnóstico (o governo reconhecia a gravidade dos problemas que envolviam a modalidade); diretrizes, objetivos e metas, nas quais continham ações que o governo federal deveria promover no prazo de 10 anos, afirmando que “a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (Brasil, 2001b).

Também, visava-se à implantação do ensino de LIBRAS; à adequação física das escolas e à construção de novos prédios; o incentivo à pesquisa em Educação Especial; o estímulo à educação para o trabalho; e, finalmente, o aumento do repasse de recursos à modalidade, “a fim de atingir, em dez anos, o mínimo equivalente a 5% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino” (Brasil, 2001b).

Em 2002, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), que se voltaria ao “planejamento, acompanhamento e avaliação das políticas públicas voltadas para os portadores de deficiência” (Cardoso, 2000, p. 112), e atenderia aos movimentos sociais de pessoas com deficiência que lutavam pela conquista do direito de participação nos processos de elaboração de políticas públicas a elas destinadas.

No mesmo ano, em 10 de junho, foi instituída a Resolução CONADE n.º 10 que “institui os critérios básicos para implementação de Conselhos Estaduais e/ou Municipais de Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, altera dispositivos da Resolução Nº 009, de 20 de junho de 2001 e dá outras providências” (Brasil, 2002).

Devemos considerar ainda que instituições especializadas públicas, como o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), também receberam especial atenção no governo FHC quando o IBC desenvolveu o *software* “Braille Fácil”, voltado à impressão de textos em Braille e a adaptar livros didáticos a esse sistema de leitura. O INES veio a atuar na formação de recursos humanos capacitando profissionais para o atendimento à pessoa com deficiência auditiva.

Em síntese, podemos afirmar que a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) foi a mais importante realização do governo FHC por ser um documento definidor das diretrizes e ações que deveriam ser encampadas pelo aparelho estatal no campo educacional num período de dez anos. Entretanto, percebemos que mesmo com os avanços legais, durante o governo de FHC houve “a diminuição e a responsabilidade governamental em setores públicos, recuando-se também no âmbito educacional como um todo, o que abriu espaço ainda maior para a iniciativa privada” (Pletsch; Araújo; Rocha 2020, p.42). E, embora o governo FHC tenha traçado políticas que objetivaram a inclusão das pessoas com necessidades especiais, delegou aos Estados, Municípios e às ONGs as medidas que assegurariam tal política, para cumprir, então, com a lógica do Estado mínimo que decretam as leis, mas não as efetivam (Garcia; Michels, 2011, p. 108).

Miranda (2007) afirma que “a efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais”, considerando que apenas a presença física do aluno com peculiaridades na classe regular não garante a inclusão do sujeito, portanto, defende que a escola deve estar preparada para dar conta de trabalhar com todos os alunos que dela participam, independentemente de suas deficiências, diferenças ou características individuais.

Padilha (2017) afirma que o então governo FHC, mesmo tendo atuado na reestruturação do sistema educacional mediante a promoção de amplo conjunto de intervenções no campo legal, preservou o modelo de atuação das administrações anteriores na Educação Especial. Desse modo, mantiveram-se, majoritariamente, a oferta de serviços educacionais apartados às pessoas com deficiência e o investimento em instituições especializadas privadas, prejudicando a inserção de todos os indivíduos no sistema educacional comum.

A seguir abordaremos as políticas educacionais implementadas durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), comprovando analiticamente que conseguimos obter alguns avanços e conquistas no que se refere ao campo da Educação Inclusiva.

2.2 O Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (LULA) – (2003 a 2010)

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) denunciando a racionalidade técnica como atributo das políticas sociais dos governos anteriores, bem com a formação crítica à essa postura foi fator primordial à eleição de Lula como presidente, na qual se esperava romper essa lógica. Entretanto seu governo em seus anos iniciais foi mais para permanências que rupturas que passa a empregar Inclusão Social ao direito universal à educação.

Lula em seu governo tinha como programa de governo promover um Brasil com menos desigualdade. Os programas sociais nos primeiros anos do governo Lula foram desenvolvidos tendo como público os que se encontravam abaixo da pobreza, podendo citar como destaque em suas metas o Plano Bolsa Família, uma reformulação do Bolsa Escola de FHC. Essas medidas e programas políticos alteraram benefícios e melhoramento a renda da população carente, desenvolvendo autonomia e independência para sair da condição em que estavam.

No governo Lula nota-se programas de políticas sociais direcionando aos setores mais vulneráveis da população, que foram iniciados no governo de Fernando Henrique Cardoso, demonstrando o sequencialmente das políticas setoriais do seu antecessor. Esses programas e metas consolidaram um novo modelo de gestão de políticas públicas e sociais estabelecendo parcerias diretamente com municípios e escolas, envolvendo com ONGs, OCIPS, sindicatos e em sua maioria dispensando a participação do Estado, ampliando a participação da sociedade civil, adensando o espaço não-público. Os Programas Sociais têm na Educação um importante setor de distribuição e tem cumprido fidedignamente sua tarefa, exercendo em muitos casos papel seletivo do público atingindo na condição de assistidos pelo Programa.

Como marco educacional temos a Emenda Constitucional n.º 59 que prevê a universalização do atendimento também na educação infantil e no ensino médio ao ampliar a obrigatoriedade aos alunos entre quatro e 17 anos. A universalização deve ser implementada por estados e municípios, com o apoio do Ministério da Educação, até 2016. A educação básica passa a ter duração prevista de 14 anos, compreende agora três etapas: Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio.

No campo da inclusão, em 2003 foi lançado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, promovendo debates com a comunidade escolar e com os representantes de universidades brasileiras e estrangeiras com o objetivo de discutir a proposta de elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Na ação contínua de ampliação por parte do Estado da prospecção da inclusão, no ano de 2004 foi lançado o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), instituído pela Lei n.º 10.845 de 05 de março de 2004.

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição, com os seguintes objetivos:

- I - Garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
- II - Garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 2004).

Em suma, o objetivo do Programa era o de garantir a universalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora o considerava como um serviço educacional segregado, destinado apenas aos estudantes com deficiência que pudessem frequentar e se integrar à sala de aula comum (Padilha, 2015).

No contexto da educação superior nota-se a ampliação do direito à inclusão de pessoas com deficiência ao ensino superior profissionalizante mediante a criação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior, em 2005, com o objetivo de promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, com as seguintes ações:

1. Adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IFES – rampa, barra de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, dentre outras;
2. Aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações, aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária - computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colmeia, acionadores acessíveis, dentre outros;
3. Aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis;
4. Aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade (Brasil, 2005).

Com a permanência do ministro Fernando Haddad e da maior parte de sua equipe de no segundo mandato de Lula, a Educação Especial avançou e ganhou reforço financeiro com a inclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no PNE e sua manutenção no Programa Dinheiro

Direto na Escola (Padilha, 2015). O FUNDEB foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional n.º 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007 e dá outras providências (Brasil, 2020), independentemente da fonte de origem dos valores que compõem o Fundo, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na manutenção e no desenvolvimento da educação básica pública, bem como na valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração.

Em 2008 inicia-se um amplo processo de expansão, democratização, acesso e interiorização da educação profissional e tecnológica. A criação e instituição da Rede Federal por meio da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Por conseguinte, inaugura-se um novo entendimento sobre a concepção e finalidade da Educação Especial. É consenso que ocorre a maior conquista para a Educação Especial com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, inicialmente regulamentada pelo Decreto n.º 6.571 de 17/09/2008, mas em 2011 foi revogada pelo Decreto n.º 7.611, orientando sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos e centros especializados de referência.

Percebe-se assim, que o paradigma da inclusão ganha força e vem rompendo o paradigma da integração. A Educação Especial ganha uma nova definição na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e passa a ser entendida como:

[...] 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, 2008, p. 16).

Dessa forma passa a ser injustificada a existência de instituições especializadas, escolas e classes especiais substituindo a escola comum. No entanto, o decreto n.º 7.611/11 retoma a questão da classe especial e a possibilidade de serviços específicos substitutivos, como consta a nota técnica n.º 055/2013/MEC/SECADI/DPEE, de 10/05/2013:

[...] na perspectiva da educação inclusiva as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos especializadas em Educação especial podem ofertar o atendimento educacional especializado, aos estudantes público alvo desta modalidade de ensino, matriculados nas classes comuns de educação básica (Brasil, 2013).

O novo debate volta à tona, pelo fato de as instituições de educação especial especializadas públicas, comunitárias, confessionais e/ou filantrópicas sem fins lucrativos pressionarem duramente acerca da regulamentação, tendo em vista que deixariam de receber recursos com a nova lei de educação especial. Isso porque o Parecer CNB/CEB n. 13/2009 que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade educação especial (Brasil, 2009), dispunha sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino que prestassem esse serviço. Esse documento orienta que todos os EPAEE matriculados na rede regular de ensino e que gozem do AEE recebam recursos em dobro do FUNDEB (Omodei, 2013). Segundo Padilha (2015, p. 170),

Mesmo avançando na concepção inclusiva, a legislação manteve a disposição em financiar as instituições especializadas privadas conveniadas com os estados e municípios, o que prejudica até hoje a implantação do atendimento pelo Poder Público.

Para Omodei (2013) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) está articulada em três eixos principais que se complementam: AEE, Acessibilidade e Inclusão.

O documento Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), editado em 2009 pelo poder executivo, resultante da articulação entre o MEC e os prefeitos e prefeitas, em um encontro nacional, visou instaurar um regime de colaboração, marcado por parcerias aos governos locais. A meta seria alcançar até 2021, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com a nota seis, mesma nota obtida em países desenvolvidos. O princípio dessa melhoria da Educação Básica parte da noção de que a escola pública precisa de apoio de todos, família, indivíduos e todos os segmentos a fim de que se cumpra seu papel de educar.

O governo Lula agiu de forma estratégica como mobilizador de forças internas e externas, o que mostra certa ambivalência, uma vez que o MEC muitas vezes interfere nas políticas estaduais e municipais, ficando claro que ao mesmo tempo em que apontam metas e programas de políticas descentralizadoras, ainda tentam despontar como tutor do Estado brasileiro, mais relevante o Ministério da Educação, caracterizado assim a ambivalência das políticas educacionais já em seu segundo mandato.

Acreditamos que um dos programas de maior destaque do governo Lula está no Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, instituído por meio da Portaria Ministerial n.º 13/2007 e lançado pelo Edital n. 01 de 26 de abril de 2007, conforme:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Art. 2º Designa a Secretaria de Educação Especial para desenvolver o Programa (Brasil, 2007).

Esse programa tinha como objetivo apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado através da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública para fortalecer o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (Omodei, 2013).

Procurou também disponibilizar equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do AEE, complementando ou suplementando a escolarização comum aos EPAEE. As salas de recursos multifuncionais tornam-se, então, a posição preferencial do AEE nas escolas públicas, devendo este ter a função estritamente pedagógica e deve ocorrer em turno inverso à escolarização comum (Brasil, 2013).

Tendo como marco conceitual a homologação em 24 de abril de 2002, a Lei Federal n.º 10.436, reconhece a língua brasileira de sinais (LIBRAS) como língua oficial das comunidades surdas brasileiras. Tal lei representa um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete da língua de sinais no Brasil, bem como, a abertura de várias oportunidades no mercado de trabalho que são respaldadas pela questão legal.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (Brasil, 2002).

Com a incorporação da LIBRAS ao ensino escolar a Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda língua na modalidade escrita para os estudantes com deficiência

auditiva e a disponibilidade de “serviços de tradutor-intérprete de Libras, e Língua Portuguesa e do ensino da Libras para os demais alunos” (Brasil, 2008, p. 17).

E, quanto aos estudantes com deficiência visual foram beneficiados com a Lei Nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962, que oficializou as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. E em 24 de setembro foi aprovada pela portaria n.º 2.678 a Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Assim, ficou garantida aos estudantes com deficiência visual, a realização do AEE disponibilizando profissionais com conhecimentos específicos do “sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, [...] da tecnologia assistiva e outros” (Brasil, 2008, p. 17).

Quanto à formação do professor em seus artigos 12 e 13, determinam a necessidade de uma formação mínima que habilite o profissional para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial e estabelece novas atribuições ao professor do AEE,

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (Brasil, 2008).

Em suma, essas novas atribuições para o professor do AEE, tornou-se uma “medida de fundamental importância para o fortalecimento do processo pedagógico e a ruptura com o caráter assistencialista da modalidade” (Padilha, 2015, p. 170).

No governo Lula ocorreram outras ações, tais como: a distribuição de livros didáticos destinados à alfabetização em LIBRAS,⁶ materiais para alunos deficientes visuais dos anos

⁶ A distribuição dos 16,5 mil exemplares já está sendo feita em escolas públicas de todos os estados que tenham

finais do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio; a criação do projeto Livro Acessível para distribuir livros em Braille e no formato digital para alunos com deficiência visual e a implantação do programa Escola Acessível, que, com recursos do PDDE readequou, com base nos novos padrões de acessibilidade, milhares de escolas em todo o país (Silva, 2010).

Na próxima subseção, apresentaremos as políticas públicas educacionais no Governo de ex-presidente Dilma Vana Rousseff (2011 a 2016) do ponto de vista desta pesquisa as políticas públicas de educação especial e inclusão. Um dos destaques positivos do Governo Dilma foi a sanção sem veto do PNE (2010-2024) que dentre a ampliação do direito à educação, temos pela primeira vez consubstanciado em lei o financiamento com compromissos firmados e desafios colocados em sua materialização, para que se alcance, ao final do Plano, o montante de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil investido em educação. No ano seguinte da aprovação do PNE, a presidenta Dilma sanciona a lei n. 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). No capítulo IV desta lei todas as garantias para o direito à educação da pessoa com deficiência foram aplicadas às instituições privadas (Brasil, 2015, art. 28, § 1º). Ou seja, as garantias foram aplicadas também às instituições filantrópicas, como é o caso das APAE's.

Com certeza a LBI (Lei n.º 13.146/15) é o marco regulatório das ações de inclusão, por se tratar de uma normativa que “transpira” democracia. “Após 15 anos em tramitação, o projeto de autoria do senador Paulo Paim cujo texto foi construído de forma coletiva junto com a sociedade civil, tendo como base a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência”. Nas palavras da Deputada Mara Gabrilli, Relatora da Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) na Câmara dos Deputados:

No Brasil, desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal e a consolidação do Estado Democrático de Direito, reconheceu-se a necessidade de garantir a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Hoje, após décadas de luta, assistimos com orgulho a democracia de fato sendo colocada em prática. E dessa vez motivada pelas próprias pessoas com deficiência (Gabrilli, 2016, p. 8).

2.3 Governo Dilma Vana Rousseff (2011 a 2016)

O governo de Dilma Vana Rousseff deu continuidade às políticas educacionais

alunos surdos matriculados. De acordo com a secretária nacional de educação especial, Cláudia Dutra, é a primeira vez que um livro didático é feito nesse formato. “O Ministério da Educação já tinha feito, por meio do PNLD, a distribuição de textos de literatura em libras e de dicionários trilingues - inglês, português e libras - que tiveram boa repercussão e contribuíram muito para o desenvolvimento dos alunos”, afirmou Cláudia. “A partir dessa primeira experiência, surgiu a iniciativa de fazer o primeiro livro didático.”. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/7752-sp-2133740037>>.

relacionadas à Educação Especial em execução no governo Lula, como a materialização da distribuição das salas de recursos multifuncionais e a formação de professores para o AEE. Substituiu a Secretaria de Educação Especial (SEESP), pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Decreto 7480 de 16 de maio de 2011, a qual a Diretoria de Políticas de Educação Especial passa a ser subordinada (Omodei, 2013).

Ainda em 2011 publicou o Decreto n.º 7611/11 que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências e o AEE e do Decreto n.º 7612/11, estabelece-se nos artigos:

Art. 1º Fica instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo Nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Parágrafo único. O Plano Viver sem Limite será executado pela União em colaboração com Estados, Distrito Federal, Municípios, e com a sociedade.

Art. 2º São consideradas pessoas com deficiência 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 igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2011).

Dessa forma, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limites, no Artigo 1º tem como objetivo “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (Brasil, 2011). No Art. 3º e seus incisos encontramos as diretrizes do Plano Viver sem Limite:

I - Garantia de um sistema educacional inclusivo; II - Garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado; III - Ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional; IV - Ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza; V - Prevenção das causas de deficiência; VI - Ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação; VII - Ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e VIII - Promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva (Brasil, 2011).

O Art. 4º institui os eixos de atuação do Plano Viver sem Limite: I - acesso à educação; II - atenção à saúde; III - inclusão social; e IV – acessibilidade (Brasil, 2011).

No ano de 2014 foi lançada a nota técnica n.º 4 pela Diretoria de Políticas de Educação Especial do Ministério da Educação que reafirma as tendências do AEE em relação ao seu público alvo, bem como orienta sobre as atribuições do professor nesse atendimento,

afirmando que cabe a ele elaborar propostas singulares para cada criança (ou plano de AEE como denominado no documento) a partir dos estudos de seus casos específicos. Vale conferir o texto literal dessa Nota Técnica:

Dessa forma, o atendimento educacional especializado - AEE visa promover acessibilidade, atendendo as necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especial, devendo a sua oferta constar no projeto Político pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica, afim de que possa se efetivar o direito destes estudantes à educação. Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (Brasil, 2014).

Observa-se que a exigência de um laudo médico é apenas para complementar o diagnóstico, ou seja, não é mais exigido um laudo para o aluno poder receber o atendimento especializado, agora o atendimento, caracteriza-se no foco aos aspectos pedagógicos (Plestsh, 2011). Ainda, em 2014, destacado no início da subseção, ocorre a aprovação pela presidente Dilma, da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (Lei do PNE), sem qualquer veto, quando o PNE estabelece 20 metas a serem efetivadas até 2024 e, em relação à Educação Especial, instituídas nos:

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Parágrafo único. O poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência (Brasil, 2014).

Miranda Junior e Tosta (2012, p.13) afirmam que a “educação especial foi marcada por mudanças significativas que podem ser entendidas, hipoteticamente, como um movimento pendular que sinaliza ora avanço e ora retrocesso no sentido da garantia de escolarização dos alunos com deficiência”. No governo Dilma, a sociedade brasileira assistiu a propositora do poder executivo de se manter na condição de Estado financiador e o MEC em ação de protagonista em permanente colaboração com os entes federados. O Estado nessa posição se

impõe enquanto ente soberano na intenção de formação de agenda inclusiva e progressista. O sentido posto, confluuiu, em 2015, na sanção da Lei n.º 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, pela presidenta Dilma. O artigo 1º determina “É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada 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).

Essa Lei é fruto do contexto político e social pois o Brasil passa por significativas transformações como forma de garantir uma sociedade democrática, igualitária e justa, atuando socialmente no combate ao preconceito e discriminação à pessoa com deficiência. A LBI visa garantir que os direitos de cidadania das pessoas com deficiência possam ser respeitados em todos os aspectos da sociedade brasileira de uma forma coesa e igualitária. Estruturou novos parâmetros relacionados à acessibilidade, a saúde, ao trabalho, e, principalmente no campo da educação com o princípio de garantir uma educação inclusiva em que todos possam desenvolver suas potencialidades de forma totalitária uma vez que a educação é direito de todos e garantido por lei, conforme o artigo 5º da Constituição Federal de 1988 que determina que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988).

Não cabe, porém, aqui descrever e comentar⁷ a Lei n.º 1.146/15 (Lei Brasileira de Inclusão), de 06 de julho de 2015, mas podemos afirmar que foi um marco para a democratização e trouxe avanços em se tratando de inclusão. A LBI traz uma transformação significativa, desestruturando conceitos arraigados e promovendo uma política pedagógica que efetiva a inclusão de forma coesa e totalitária.

Podemos acrescentar que é imprescindível o reconhecimento e a valorização da diferença e fator fundamental para a elaboração da educação inclusiva no Brasil, sendo um direito incondicional e indisponível para qualquer pessoa com deficiência e que o processo inclusivo vai além de Leis e atividades pedagógicas, pois abrange o campo físico, emocional e afetivo. É preciso trabalhar partes de um todo afim de que os objetivos propostos sejam alcançados, porque acima de tudo trata-se de relações humanas e suas complexidades (Leão, 2005).

⁷ Para maiores esclarecimentos sobre a LBI, conferir Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Comentada / Joyce Markezim Setubal, Regiane Alves Costa Fayan (orgs.). Campinas: Fundação FEAC, 2016. ISBN: 978-85-69685-03-6 (Disponível em: <<https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada.pdf>>).

Cada indivíduo é único em suas potencialidades e especificidades, por isso a aprendizagem resulta de um conjunto de situações que envolvem não só a parte intelectual, mas também de sua realidade social, cultural e familiar em que está inserido (Bruno, 2008).

Concluimos afirmando que a educação inclusiva se direciona às pessoas com necessidades específicas, porém vale reforçar que ela diz respeito a todas as pessoas, com ou sem deficiência, ou seja, “todos têm direito à educação, ao seu acesso (matrícula e presença), e direito de se integrar em todas as atividades da escola e à aprendizagem de forma igualitária, despertando o pleno desenvolvimento das potencialidades e particularidades de cada indivíduo” (Setubal; Costa, 2016, p. 127).

Portanto, reconhecer a educação inclusiva no Brasil é admitir o ensino inclusivo como um processo estável e consagrado no campo das políticas públicas pedagógicas e que a sua ação é fundamental para a efetivação de um sistema educacional totalitário, igualitário e transformador.

Entretanto, em 2016, a presidenta Dilma Vana Rousseff sofreu o processo de *impeachment*, sendo substituída por seu vice Michel Temer, que governou até 2018. Em uma análise do principal programa de inclusão e pessoas com deficiência ativo - Programa Viver Sem Limites - no governo Temer ocorre uma acentuada desaceleração de financiamento. Conforme Borges e Costa (2019, p. 1):

[...] a diferença entre os gastos governamentais realizados nos quatro primeiros meses dos três anos analisados (2017, 2018 e 2019) é abrupta, como pode ser identificado no gráfico 3. Enquanto os gastos dos meses analisados ficaram em torno de R\$ 227.761.982,00 em 2017, em 2018 caem para R\$ 23.946.581,88 e em 2019 somam apenas R\$ 3.011.505,32 e não tem expectativa de superar a cifra de R\$ 15.000.00,00 mantendo este patamar de gastos.

A redução brusca no Programa Viver Sem Limites cuja profissionalização das pessoas com deficiência era um dos grandes objetivos, demonstra o desinteresse governamental na inclusão nestes últimos 16 meses. O interesse em inclusão que se iniciou, de forma efetiva, a partir de 2011 com o início do programa, aparentemente não se manteve e os investimentos que já foram escassos no governo de Michel Temer estão praticamente sendo extinguidos no governo de Jair Bolsonaro, empossado em janeiro de 2019 (Borges; Costa, 2019).

Os autores prosseguem com a visão crítica da ausência gradativa do Estado na propositora de políticas educacionais de cunho universal, afirmando que o sentido tomado a partir do golpe de 2016 e a investitura ao poder executivo de um grupo majoritariamente formado por partidos que dialogam com os fundamentos do neoconservadores e neoliberalismo denominado por Apple (2000) por Nova Direita, coalizam a partir do governo de Michel Temer, como pode ser observado a partir dos dados apresentados sobre o

"Programa Viver sem Limites", tem se configurado o início da política do laissez-faire, de diversas formas. Tal abordagem está se consolidando no governo do presidente Jair Bolsonaro (Borges; Costa, 2019).

2.4 Governo Jair Messias Bolsonaro (2019 a 2022)

A ascensão à Presidência da República pelo Deputado Federal Jair Messias Bolsonaro deu-se a um intenso processo de disputas ideológicas. Em outubro de 2018 o Brasil elegeu seu 6º presidente numa democracia de apenas trinta e três anos, numa campanha assinalada pela forte polarização em que os jornais estampavam o fim de um ciclo de vitórias que permitiu ao Partido dos Trabalhadores (PT) eleger-se durante quatro eleições consecutivas. O programa de governo estabeleceu como lema “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, o então candidato agregou a direita brasileira e criou o espaço para a emergência da inédita extrema direita, fenômeno novo após a redemocratização do País nos anos 1980.

Um conjunto de ações foram implementadas no sentido da alteração tanto da estrutura da oferta educacional quanto da filosofia e da concepção de educação que sempre esteve presente, pelo menos no âmbito jurídico - uma educação sob os auspícios do Estado laico e democrática. A exemplo tivemos a reafirmação da reforma do ensino médio, centrada na ideia de flexibilidade do currículo e no princípio de uma educação pautada pelo desenvolvimento de competências e habilidades pelo educando, a Lei n.º 13.415/2017. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ganha força executória no Governo de Bolsonaro. Para tanto, impõe outra concepção de formação de professores, vinculada ao modelo da racionalidade técnica, por meio da Resolução do CNE/CES n.º 02/2019, para a formação de professores, que também tem como princípio formativo o desenvolvimento de competências e habilidades.

Sob o esse Governo forjou-se a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico - Militares. Foi aprovada a Resolução para formação de professores citada acima e que ainda deve ser enviada ao congresso. O polêmico projeto Future-se – que possuía quatro versões – foi enviado ao Congresso como PL 3076/2020 com novas alterações; e o projeto Novos Caminhos para o Ensino Médio. Alguns desses projetos foram derrubados após forte resistência da sociedade civil. É evidente que desde o Governo Fernando H. Cardoso uma série de iniciativas foram implementadas com o objetivo de pautar a educação pública segundo os princípios do mercado.

Um dos efeitos imediatistas do governo de Jair Messias Bolsonaro tem-se no pronunciamento da primeira-dama Michelle Bolsonaro, anterior ao discurso de posse à nação, quebrando o protocolo do cerimonial, um breve discurso, de pouco mais de 3 minutos, no Parlatório do Palácio do Planalto. O discurso dela foi em libras (linguagem de sinais destinada à comunidade surda), na qual é especialista, e traduzido simultaneamente. Michelle Bolsonaro

Agradeço a deus por poder ajudar as pessoas que mais precisam [...] trabalho que sempre fez parte da minha vida. [...]. E que agora como primeira-dama posso ampliar de maneira ainda mais significativa. [...] as eleições deram ouvidos a quem não eram ouvidos, [...]. Gostaria de um modo muito especial, me dirigir à comunidade surda, às pessoas com deficiência e a todos aqueles que sentem esquecidos. Vocês serão valorizados e terão seus direitos respeitados. Tenho esse chamado no meu coração e desejo contribuir na promoção do ser humano. Agradeço aos intérpretes de Libras do Brasil, que têm feito um trabalho de inclusão tão importante. [...]. Estamos todos de um lado só, juntos alcançaremos um Brasil próspero com amor, ordem, progresso, paz, educação e liberdade para todos. [...]. Muito Obrigada! [...] (Damé; Glrald, 2019).

Sua fala foi um marco para o povo brasileiro, e, de relevante valorização para “a comunidade surda, às pessoas com alguma deficiência e a todos que se sentem esquecidos”, considerando que isso nunca havia ocorrido em nosso país, segundo alguns colunistas de agências de notícias. A comunidade surda ganha visibilidade em nossa sociedade em questões linguísticas, pois sempre que há pronunciamentos do governo há sempre um profissional tradutor e intérprete de Libras fazendo a tradução e interpretação.

Retomando ao governo de Jair Bolsonaro, ainda em processo de conquistas, foi sancionada a Lei n.º 14.191 de 2021, que altera a Lei n.º 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, como uma modalidade de ensino independente.

Art. 60-A. 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.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no **caput** deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas

materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o **caput** deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas (Brasil, 2021).

Em síntese, a educação bilíngue é entendida como aquela em que tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda (L2). Esse tipo de educação será aplicado nas escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de estudantes com deficiência auditiva. O público a ser atendido são: educandos surdos; surdocegos; pessoas com deficiência auditiva sinalizantes; surdos com altas habilidades ou superdotação ou com diferentes deficiências.

Finalizando esta seção teceremos uma breve consideração sobre o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, assinado pelo Presidente Jair Bolsonaro, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e no mesmo ano foi considerado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF). A medida está suspensa devido à denúncia feita por diversas entidades e organizações da sociedade civil de que a medida segrega crianças com deficiências nas escolas e desrespeita todas as leis da educação inclusiva. No entanto, em 27 de setembro de 2022, o jornalista Luiz Ricardo do CNTE, afirmou que este Decreto

tem sido utilizado indiscriminadamente para se recusar matrículas de pessoas com deficiência, tanto na rede pública quanto na rede privada. Isso ocorre porque o site do Ministério da Educação continua, até o momento, mantendo o material didático, como uma cartilha, com orientações para municípios e estados sobre a implementação da política que está inválida, devido a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 6590) (Ricardo, 2022).

Se é inconstitucional precisa ser revogado através de um novo Decreto. Assim, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva o revogou por meio do Decreto n.º 11.370/2023. Muitos protagonistas comemoraram porque acreditam que o Decreto n.º 10.502 seria retrocessos às políticas de inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e ao disposto na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Em suma, eliminaria todas as políticas sociais de inclusão criadas nos governos anteriores, que tinham uma visão sistemática da educação (da creche à pós-graduação).

Veremos a seguir uma abordagem acerca da concepção de formação e as políticas e ações de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva anunciadas nos documentos Institucionais do IFTM.

3 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO E AS POLÍTICAS E AÇÕES DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA ANUNCIADAS NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFTM

Nesta seção sucintamente apresentamos a evolução da concepção de formação dos estudantes com deficiência auditiva, com a finalidade de mostrar um pouco de como tem se constituído o processo educacional desses estudantes, considerando que, no passado, a própria sociedade não os via como pessoas capazes de serem inseridas no meio social. Em seguida, descrevemos a constituição do IFTM – Campus Uberaba sob o marco da Lei n.º 11.893 de 2008 e à luz dos documentos (PDI, PPI e PPC), tratamos quais são as políticas e ações registradas nesses documentos que visam garantir a educação dos estudantes com deficiência auditiva.

3.1 Breve evolução da concepção de formação dos estudantes com deficiência auditiva

As pessoas surdas foram “enxergadas” pela sociedade sob diferentes primas, sempre em conformidade ao padrão instituído pelos grupos dominantes. Eram vistos como pessoas castigadas por Deus, anômalas, sem condições de pensar ou responderem por si mesmas. As práticas discriminatórias se acentuavam e caracterizavam os deficientes como “não humanos”, “inferiores”, “inábeis”, “desqualificados” (Perello; Tortosa, 1978; Gugel, 2007).

As pessoas disformes e os surdos eram considerados inferiores. A maioria era escondida em lugares interditos e ocultos, sendo assim impedida do convívio social. As famílias deixavam-nas em orfanatos por acreditarem que estavam sendo punidos e até mesmo por sentirem vergonha de ter uma pessoa surda no seio familiar.

A história dos surdos começa muda, apagada e triste. Começa semelhante à história de diversos segmentos minoritários de pessoas que se caracterizam por algum tipo de estranheza, como que denunciando a dificuldade que o homem tem de aceitar o diferente, o deficiente, o trabalhoso, o feio, o imperfeito (Sá, 1999, p. 71).

Por isso, a reflexão sobre a educação de surdos requer consideração dos fatos que marcaram o contexto histórico e fizeram parte do processo educacional. É preciso conhecer e questionar a situação, a realidade, isto é, o universo da pessoa com deficiência auditiva na atualidade. Torna-se cogente que questionamentos sejam feitos sobre o porquê de o surdo ainda ser excluído, mesmo existindo políticas públicas que discutem e enfatizam a inclusão destes sujeitos, que ao longo da história, vivenciaram situações difíceis e marcantes e cuja

educação, voltada especificamente para eles, sofreu a proibição do uso da Língua de Sinais, período que ficou conhecido como oralismo.

Para Sá (2004, p. 3), os surdos passaram por sequenciais situações difíceis, sendo antes descobertos, depois isolados da sociedade, para, posteriormente, serem educados como ouvintes. Além do mais, “Quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos.”

É possível observar, com isso, que o surdo não recebia a devida valorização enquanto ser humano, ser pensante capaz de viver em sociedade. Suas condições não eram respeitadas. Não era levada em conta sua singularidade linguística. Conforme Strobel (2009, p. 12), a história de surdos é marcada por três grandes fases, sendo elas:

1. Revelação cultural: Nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que antes do congresso de Milão, de 1880, havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos.
2. Isolamento cultural: ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do congresso de Milão de 1880, que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos, nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral.
3. O despertar cultural: a partir dos anos 1960 inicia uma nova fase para o renascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após de muitos anos de opressão ou vintista para com os povos surdos.

Portanto, para Strobel (2009), conforme o item 2, os surdos sofreram isolamento cultural, ação que remete à decisão do Congresso de Milão em 1880, ocasião em que votaram a favor da “melhor Filosofia Educacional para os surdos”, o já dito oralismo, que determinava o uso da língua oral em detrimento à de sinais.

Logo, esse Congresso de Milão configura-se num marco negativo importante dentro da História da Educação dos Surdos, pois nesse, o público presente era constituído de ouvintes da área da saúde, sem conhecimentos das metodologias fundamentais para os estudantes surdos. Foram estes mesmos que decidiram por esse método que obrigava os surdos a falarem e os proibia de sinalizar, ou seja, impunham uma hegemonia linguística para a pessoa surda, desvalorizando a sua Língua natural.

Mas, com o passar do tempo, perceberam o grande equívoco e prejuízo educacional gerado ao surdo, o que resultou em adoção de outros métodos mais satisfatórios para seu aprendizado e que dessem condições para melhor acesso dele aos ensinamentos ministrados na escola.

Strobel (2009) afirma que a educação dos surdos tem se fortalecido, especialmente após o regulamento do uso da língua de sinais como língua oficial da comunidade surda e também após serem criadas oportunidades educativas, profissionais e tecnológicas para os

surdos, o que é bastante favorável, uma vez que, neste contexto, a pessoa deficiente terá condições de competir em todos os setores educacionais, profissionais e tecnológicos.

Vale refletir sobre a importância da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertada pelos Institutos Federais os quais se comprometem com uma concepção de educação humanista e integrada, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa.

Afonso e Gonzalez (2016) ajudam a esclarecer que existe uma luta permanente entre os projetos educacionais. No entanto, a partir de 2008 com a criação dos Institutos Federais tem se uma perspectiva de concretização de uma política de educação profissional e tecnológica que visa a formação dos estudantes para o mundo do trabalho, criando efetivamente condições para todos que ingressam nessas instituições possam se desenvolver de forma plena. Conforme os autores, os projetos em disputa são historicamente

Influenciada por diferentes concepções de formação, dentre elas a que defende uma formação voltada para atender aos anseios dos arranjos produtivos, ao modelo de desenvolvimento econômico, implicando em uma formação tecnicista com foco no mercado de trabalho; ou a que almeja uma formação profissional humanista, unitária ou na perspectiva da politécnica, com foco na formação integral do trabalhador (Afonso; Gonzalez, 2016, p. 1).

Como se vê, para além da perspectiva humanista e integrada da formação, também é possível notar determinadas contradições presentes desde a Lei n.º 9.394/1996 (LDB), que tratava da EPT nos parágrafos 2º e 4º do artigo 36, quando definia as diretrizes do Ensino Médio e previa a possibilidade de “preparação para o trabalho”.

Nessa, destinou-se ainda um capítulo específico para a EPT: Capítulo III – Da Educação Profissional, quando se definiu de forma simples e pouco direta os princípios para a educação profissional no Brasil, nos artigos 39 a 42. Apesar de possuir um capítulo específico na LDB, a EPT carecia ainda de muitas definições que não estavam presentes na lei.

Cabe sinalizar que o Decreto n.º 2.208/97 emitido no período do governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso apresentou uma política de governo reforçadora da dualidade da formação: uma escola para os ricos e outra para os pobres, reafirmando o dualismo histórico⁸ estabelecido no que concerne ao modelo educacional brasileiro. Esse decreto promoveu a Reforma da educação profissional, ao regulamentar o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, tornou-se polêmica desde os seus primeiros ensaios, que remontam ao Projeto de Lei n.º 1603/96

A execução do decreto encontrou forte resistência por parte das entidades de classe e

⁸. O marco histórico desse dualismo foi estabelecido em 1942, pela Reforma Capanema. Desde então, todas as reformas e contrarreformas na legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro mantiveram a dualidade estrutural.

dos movimentos contrários a uma concepção de EPT pautada na racionalidade técnica, centrada no currículo por competências e redução da formação humanística, reflexo da divisão social do trabalho e da luta de classes, separa a formação de intelectuais (ensino propedêutico) da formação de trabalhadores manuais (ensino profissional), reproduzindo na escola a forma de organização do processo de trabalho na sociedade capitalista

A revogação do Decreto n.º 2.208/97 compôs a agenda de compromisso de Campanha Presidencial de Luís Inácio da Silva sendo o mesmo revogado pelo Decreto n.º 5.154/2004. Este decreto deu origem a alterações importantes na regulamentação da educação profissional no Brasil, reorganizando, principalmente, os currículos e cursos do ensino médio e do ensino técnico ao regulamentar o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9.394/96.

Como bases importantes para a compreensão da EPT, podem ser citados: o trabalho como princípio educativo, defendido por Ciavatta (2005) e Saviani (2007), pelo qual a educação deve se pautar na formação humana; o Currículo Integrado (Ramos, 2005), pelo qual se deve vencer a fragmentação do ensino, que separa ensino propedêutico e técnico e a politécnica (Saviani, 2002), que envolve a formação completa do educando, com domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Verifica-se que apesar das mudanças, ainda não existe uma posição clara e específica quanto ao modelo de educação a ser ofertado e de qual deve ser a abordagem entre educação, profissão e tecnologia. Para Ciavatta (2004), o histórico da Educação Profissional, no Brasil, apresenta-se como “[...] uma luta política entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional versus propostas de introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual” (Ciavatta, 2004, p.88).

Em consonância aos estudiosos que dialogam com as vertentes progressista e emancipatória de educação, afirmamos a defesa por uma EPT como formação pautada na investigação científica a fim de promover o desenvolvimento da ciência e tecnologia, da inovação tecnológica (compromisso com a democratização das conquistas e benefícios da produção do conhecimento na perspectiva de cidadania e da inclusão), fortalecimento da Relação entre a EPT e a Educação Básica (Introdução do Jovem no Universo Temático do Mundo do Trabalho/Ciência, Tecnologia, Trabalho e Cultura como dimensões indissociáveis) e aproximação da EJA a EPT (PROEJA).

3.2 Constituição do IFTM - Campus Uberaba: lócus da pesquisa

Perquirimos a origem, os fundamentos e os pilares constitutivos do IFTM, tendo em vista que a pesquisa visa analisar a implementação das políticas e as ações institucionais de inclusão e permanência dos estudantes com surdez no EMI.

O ano de 2008 pode ser considerado o marco histórico, social e político, porque foram legalmente instituídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Além da criação de novas unidades houve a transformação de outras instituições de ensino em Institutos Federais, mediante a aprovação da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Os IFs compõem a maior parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC⁹) do país, sendo, ao todo, 38 institutos, distribuídos pelos 26 estados mais o Distrito Federal, que recebem estudantes com deficiência concluintes do Ensino Fundamental e Médio. O IFTM, em conjunto com os demais Institutos Federais são Escolas oriundas das primeiras instituições de ensino técnico no país, criadas em 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, intituladas “Escolas de Aprendizes Artífices”. Desde então, essas instituições passaram por inúmeras transformações político-educacionais que variaram desde a nomenclatura até o projeto político pedagógico que orienta o processo pedagógico de ensino e aprendizagem, bem como a gestão escolar.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), em consonância com a Lei n.º 11.892/2008, foi criado mediante integração dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas e Agrotécnicas e define-se como uma "instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi" (Brasil, 2008). Possui natureza autárquica, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático - pedagógica e disciplinar. Assim como os demais Institutos Federais de Educação Tecnológica disponibiliza a oferta da educação nos

⁹ Para conhecer em profundidade a origem, estruturação e histórica a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

CUNHA, L. A. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro in **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 2, n. 2, (nov. 2009). – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>

SANTOS NETO, A. C. Da Escola de Aprendizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 – 2009 in **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 2, n. 2, (nov. 2009). – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

diversos níveis de ensino e modalidade de cursos, permitindo o ingresso do estudante do Ensino Médio ao Nível Superior e até à Pós-graduação *Lato-sensu* e *Stricto-sensu*. (PDI/2019-2023). Essa mesma legislação estruturou e definiu a quantidade de oferta de vagas por modalidade educacional pois os IFs são obrigados a respeitar um percentual mínimo de 50% para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos e 20% de suas vagas para a formação em Nível Superior de Tecnologia, Licenciaturas (em especial de exatas), Bacharelado em Engenharia e Pós-graduação *Lato* e *Stricto sensu*.

Atualmente, o IFTM é composto pelos *campi* Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberlândia, Uberlândia Centro, Avançado Campina Verde, Avançado Uberaba Parque Tecnológico e pela Reitoria. A Reitoria, localizada em Uberaba, é responsável pela garantia da unidade institucional e pela gestão de recursos e planejamento, estando à frente de todos os interesses educacionais, econômicos e culturais da instituição; sua estrutura administrativa é formada pela Assessoria de Gabinete e possui como órgãos de suporte à tomada de decisões, as Pró-Reitorias de Desenvolvimento Institucional, de Ensino, de Extensão, de Pesquisa e Pós-Graduação e de Administração (IFTM, 2019).

Levando em consideração os elementos destacados, realizamos, no mês setembro de 2021, na Plataforma Nilo Peçanha (PNP)¹⁰, o levantamento do quantitativo de estudantes matriculados no Instituto Federal do Triângulo Mineiro referente ao ano de 2020, base de dados 2019.

O levantamento informou o quantitativo de nove unidades/campi, 158 cursos, 12.021 alunos matriculados, 5035 ingressantes, 1650 concluintes, 5248 vagas e 17.080 inscritos. As informações apontam valores significativos sobre a quantidade de alunos, cursos e matrículas que são ofertados pelo IFTM. Buscamos levantar a quantidade de alunos com deficiência atendidos pela Instituição. Na barra de ferramenta, escolhemos a opção 5.1b Reserva de vagas. Na plataforma são utilizadas siglas para reduzir as palavras para maior agilidade de

¹⁰ Iniciada em 2017 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) destina-se à coleta, tratamento e publicização de dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). A plataforma apresenta informações sobre as unidades que a compõem, cursos, corpo docente, discente e técnico-administrativo, além de dados financeiros. Disponibiliza dados do ano, sendo alimentada com informações do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (Siape) e do Sistema Integrado de Administração Financeira (Siafi) do Governo Federal e do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) da Setec/MEC. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/plataforma-nilo-pecanha#:~:text=Iniciada%20em%202017%20pela%20Secretaria,e%20Tecnol%C3%B3gica%20\(Rede%20Federal\)](http://portal.mec.gov.br/plataforma-nilo-pecanha#:~:text=Iniciada%20em%202017%20pela%20Secretaria,e%20Tecnol%C3%B3gica%20(Rede%20Federal).)>. Acesso em 15 de jan. 2022.

escrita e de referência à palavra. Para melhor compreensão delas foram utilizadas as legendas:

- AC – Ampla Concorrência
- PPI – Preto/Pardo/Indígena
- PCD – Pessoa com Deficiência
- RI – Renda Inferior (menor que 1,5 salários-mínimos)
- RS – Renda Superior (maior que 1,5 salários-mínimos)

Os dados abaixo indicam o levantamento sobre os percentuais de vagas para os estudantes com deficiência e considerando todas as opções de cotas, tem-se o somatório de 4,97%.

- RI – PCD = 0,80%
- RI – PPI – PCD = 1,61%
- RS – PCD = 3,03%
- RS – PPI – PCD = 1,67%

Observamos que os percentuais das reservas de vagas são poucos, mas a Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, em específico, o Art. 5º dispõe:

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. Redação dada pela Lei n.º 13.409, de 2016 (Brasil, 2012).

Mesmo diante do cumprimento da legislação fica evidente que não há uma distinção referente aos tipos de deficiências, pois as vagas são oferecidas de forma genérica, conforme os dados disponibilizados no formato de gráfico na plataforma, que não fornece a informação sobre o tipo de deficiência dos estudantes. Por essa razão, os dados levantados sobre o quantitativo de estudantes com deficiência são apresentados de forma geral. Entretanto, esperava-se obter dados específicos a respeito da deficiência auditiva.

Vale registrar que embora os dados sejam incipientes constata-se que os IFs têm gradativamente assegurado a oferta de vagas a esse público. Dessa forma, atendem à prerrogativa legal relacionada à garantia do sistema de cotas estabelecido pelo artigo 5º da Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que incluiu as pessoas com deficiências, decorrente da Lei n.º 12.711/2012. Todavia, compreende-se que a garantia do acesso não compromete diretamente a implementação de políticas educacionais, de âmbito nacional, que oportunizem condições de permanência e de aprendizagem desses estudantes para conclusão do curso nas instituições, constituindo objetivo dessa investigação.

3.3 O que diz o PDI sobre a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva

Os Institutos Federais, como todas as instituições de ensino superior, têm um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que é um documento norteador de ações para o planejamento e o desenvolvimento institucionais. Assim, o IFTM em cumprimento ao que estabelece a Lei n.º 11.892/2008, e as demais medidas legislativas, apresenta seu Plano de Desenvolvimento Institucional, que se fundamenta em diretrizes instituídas pela Secretaria da Educação Superior do MEC (SESu), observando a transparência e a participação coletiva ou por representação docente, técnico-administrativa e discente dos campi e da Reitoria, contando com o envolvimento de toda a equipe gestora no Planejamento Estratégico e na definição de metas e ações para a garantia dos objetivos propostos (IFTM, 2019).

O PDI do IFTM abrange o período de 2019 a 2023 e tem como principal objetivo nortear o desenvolvimento da Instituição por meio do Planejamento Estratégico definindo ações e atividades a serem desenvolvidas tanto no plano acadêmico como administrativo, destacando-se o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a organização didático-pedagógica e administrativa, o planejamento de oferta de cursos e a infraestrutura. Este documento possui 184 páginas que trazem informações sobre as ações e planejamentos dos dez campi citados, entre eles o Campus Uberaba, foco de nossa pesquisa (IFTM, 2019).

O PDI do IFTM - Campus Uberaba é parte do PDI Institucional. A partir da página 124 este documento registra informações sobre os discentes das instituições, tais como: Formas de acesso: no qual este Instituto por meio da Comissão Permanente de Processo Seletivo (COPESE), tem como diretriz oportunizar a democratização do acesso à Educação Profissional e Tecnológica, organiza processos seletivos para seus cursos concernente ao contexto social em que atua e ao perfil de seus candidatos. Como órgão do IFTM vinculado à Reitoria a COPESE foi criada para executar as políticas de acesso aos cursos ofertados em todos os campi da instituição bem como em seus polos presenciais. Desta forma, cursos técnicos de nível médio; de graduação (bacharelados, licenciaturas, e tecnológicos); pós-graduação *lato sensu* (especialização); pós-graduação *stricto sensu* (mestrado profissional); e outros, em articulação com as demandas locais e regionais, são oferecidos à comunidade e a COPESE, atuando em sintonia com as pró-reitorias de ensino, pesquisa e inovação, extensão,

administração e desenvolvimento institucional, com as diretorias e coordenações dos campi e seus respectivos cursos têm trabalhado com os processos de ingresso (IFTM, 2019).

As políticas de acesso do IFTM atendem às exigências legais e articulam todos os meios de comunicação disponíveis para a divulgação de suas ações e informações. Sendo assim, todo processo seletivo organizado no âmbito institucional é realizado mediante edital específico, publicado conforme as diretrizes institucionais. Até o momento, o PDI não traz em seu termo de acesso referências específicas para os estudantes com necessidades específicas, principalmente para os estudantes com deficiência auditiva.

Nas páginas 123 a 125 temos registrados os Programas de Apoio Pedagógico, com informações sobre o suporte e o apoio acadêmico das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão e visando à formação integral do discente nos vários cursos ofertados pelo IFTM; algumas iniciativas de caráter institucional são organizadas de forma efetiva e continuamente. As equipes multidisciplinares compostas por professores do ensino básico, técnico e tecnológico; técnicos em assuntos educacionais; pedagogos; psicólogos; assistentes sociais e nutricionistas assumem a responsabilidade de oferecer condições para a consecução, a melhoria, o acompanhamento e o aprofundamento das atividades acadêmicas, proporcionando aos discentes o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos com êxito (IFTM, 2019).

Na página 124, inscreve-se que:

historicamente, a sociedade brasileira é caracterizada por uma gama de diferenças sociais e culturais, refletidas no cotidiano das instituições públicas, sobretudo as escolares. A partir de tal entendimento, as políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) buscam assegurar o direito à educação a todos, sem desconsiderar as especificidades individuais. Em virtude das diversidades observadas na realidade escolar, as ações educacionais devem ser planejadas respeitando as seguintes questões características da realidade escolar brasileira: os direitos humanos; o respeito às diversidades sexuais e de gênero; a realidade das pessoas com necessidades educacionais específicas; a educação ambiental; a educação do campo; a educação indígena; a educação quilombola; a educação das relações étnico-raciais; e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (IFTM, 2019).

Ainda de acordo com o PDI,

no âmbito de todos os campi do IFTM, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) desenvolvem um trabalho voltado para a formação conforme a temática “Diversidade e Inclusão”. O número de estudantes com alguma necessidade educacional específica em cursos técnicos, cursos de formação inicial e continuada, e cursos superiores em todo o território nacional, tem se ampliado a cada ano. Podendo ser observado também em dados do IFTM que, em 2017 registrou 198 estudantes no ensino médio e 37 estudantes no ensino superior, que apresentavam, por suas especificidades, a necessidade de atendimento diferenciado (IFTM, 2019).

A página 125 do mesmo documento menciona que no caso para o:

acesso das pessoas com necessidades educacionais específicas no âmbito da Instituição, com a implementação da política institucional de acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, adotam-se medidas que assegurem a oferta de recursos e serviços de acessibilidade, atendendo ao disposto na legislação referente aos direitos destas pessoas (IFTM, 2019).

Ou seja, é responsabilidade das instituições assegurar as condições necessárias para o pleno acesso, participação efetiva e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, em todas as atividades acadêmicas. Tais condições abrangem a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade, físicos e pedagógicos, e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Também é necessário assegurar a acessibilidade arquitetônica em todos os ambientes, a fim de que os discentes e demais membros da comunidade acadêmica e da sociedade em geral tenham garantido o direito de ir e vir com segurança e autonomia.

O NAPNE de cada *campus* do IFTM está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino – PROEN. Esse Núcleo tem por finalidade garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos discentes que possuam algum tipo de necessidade educacional específica, tais como deficiência física, mental, auditiva ou visual, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento, dentre outros.

Em conjunto com os demais setores do IFTM, como já foi citado anteriormente, o NAPNE desenvolve um trabalho de suporte técnico, científico, acadêmico e pedagógico necessário às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atuando também na assessoria de planejamento e execução de projetos de formação continuada de docentes para a Educação Especial destinados à comunidade interna e externa do IFTM.

Para além das questões das necessidades especiais específicas, as iniciativas de inserção de disciplinas relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo dos cursos estão entre as premissas da organização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, respeitada a autonomia de construção, naquilo que é pertinente, conforme a Lei n.º 11.645/2008.

A seguir, nas páginas 126 a 128 temos os estímulos à permanência tendo em vista os instrumentos legais que orientam e delimitam as ações educacionais a nível Nacional e tendo em vista ainda, de forma particular, os instrumentos legais pertinentes ao funcionamento dos Institutos Federais no Brasil, dentre os quais há a responsabilidade em promover a educação, objetivando não apenas o acesso e o ingresso dos estudantes na Rede Federal de Ensino, mas também a aprendizagem com sucesso, a permanência e a conclusão efetiva dos cursos por parte dos estudantes (IFTM, 2019)

A aferição dos resultados do trabalho realizado no IFTM considera finalidades, características e objetivos de documentos específicos que são tidos como fundamentais na garantia da obtenção do Índice de Eficiência da Instituição. O Termo de Acordo de Metas e Compromissos, por exemplo, firmado entre o MEC, estabelece formas de cálculo desses resultados, conforme segue:

[...] o índice de eficiência da Instituição será calculado pela média aritmética da eficiência de cada turma, medida pela relação entre o número de alunos regularmente matriculados e o número total de vagas de cada turma, sendo que este total de vagas é resultado da multiplicação das vagas ofertadas no processo seletivo pelo número de períodos letivos para cada uma dessas turmas (IFTM, 2019, p. 127).

Além disso, e configurando-se como ponto de destaque desses índices, a questão da evasão escolar, bem como questões relativas à necessidade de alguns redirecionamentos e aprimoramentos das ações e atividades desenvolvidas, levando-se em consideração a interação com os arranjos produtivos locais e o apoio à inserção profissional dos discentes na sociedade em geral e no mercado de trabalho em particular, são pontos a serem criteriosamente considerados, sobretudo na apresentação de relatórios que se prestam à comunidade, não só a partir de documentos exigidos legalmente, quanto a partir da transparência necessária sobre informações que presta à sociedade dos trabalhos que executa em seu site e por quaisquer outros meios.

Assim, os relatórios que se prestam são interessantes no sentido de nortear as futuras ações dos Institutos Federais na oferta da Educação Profissional e Tecnológica, com destaque aqui, para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) em relação às temáticas: evasão escolar; interação com o setor produtivo e a integração entre as áreas de pesquisa e de extensão; ações de inserção profissional; acompanhamento de egressos; fomento ao empreendedorismo e promoção de estágios; corpo docente; infraestrutura. Em relação à permanência dos estudantes e à conclusão dos cursos do IFTM, há o Programa de Ações Afirmativas. Este programa tem como foco “[...] contribuir para a minimização da desigualdade social em nosso país que, notadamente, mantém grupos sociais excluídos do ensino qualificado” (IFTM, 2019, p. 128), e como objetivo:

[...] oferecer condições diferenciadas de acesso aos cursos, permanência e sucesso escolar aos estratos socioeconômicos mais desprivilegiados, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (IFTM, 2019, p. 128).

A seguir, estão listadas as modalidades de Ações Afirmativas oferecidas aos estudantes do IFTM:

Acesso: composto por ações vinculadas ao programa de inclusão social, ao ingresso pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e à isenção da taxa de inscrição do vestibular para professores da rede pública e candidatos de baixa renda comprovada;

Permanência: composta por ações vinculadas ao programa de assistência, auxílio estudantil ao programa de bolsas acadêmicas e ao programa de bolsas de iniciação científica e tecnológica; programa de bolsa permanência; atividades científico culturais em geral; etc.;

Acompanhamento e sucesso: de ações de nivelamento acadêmico; de atividades de Monitoria; de atividades do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI); do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE); do Programa de Educação Tutorial (PET); do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); e outras ações pertinentes (por exemplo, acompanhamento de egressos; estágio e emprego) (IFTM, 2019, p. 129).

Para além dos mecanismos de acompanhamento e até mesmo para garantir que tal acompanhamento alcance os resultados que se preveem quanto ao estímulo à permanência, uma importante iniciativa da Pró-Reitoria de Ensino do IFTM consiste no “Programa Acesso, Permanência e Êxito dos Estudantes” (PAPEE). O referido Programa tem como objetivo acompanhar os indicadores de conclusão, permanência, retenção e evasão das turmas, bem como propor ações que visam à permanência e o êxito dos estudantes do (IFTM, 2019, p. 129).

O trabalho com estudantes que apresentam alguma necessidade específica fica sob a responsabilidade da equipe do NAPNE/CAPNE, visto que não há nada a este respeito no PDI.

Este documento consigna informações referentes ao Campus Uberaba. Essas informações fazem referências à infraestrutura sendo:

Área total de 4.710.288,00 metros quadrados, dos quais 24.615,42 correspondem à área construída, destinada, prioritariamente, a apoiar o desenvolvimento educacional, de pesquisa e extensão, integrando o processo pedagógico e a formação da cidadania.

O conjunto de edificações da unidade abriga 53 blocos compostos por:

- Salas de aula, que estão divididas em setores com estrutura propícia à realização de aulas teóricas;
- Setores de agroindústria; abatedouro; fruticultura; bovinocultura, este equipado com uma ordenha e laboratório específico de inseminação artificial; tanques para piscicultura, galpões de avicultura, galpões de suinocultura, galpão para cunicultura, galpões de estufa (plasticultura);
- Estrutura de refeitório;
- Auditório com 168 lugares e mini-auditório com capacidade para 42 pessoas;
- Campo de futebol society, com vestiários e iluminação, ginásio e quadra poliesportivos;
- Estacionamento;
- Cantina;
- Reprografia;
- Bloco administrativo;
- Biblioteca com acervo bibliográfico de 13.588 livros e 719 periódicos, contando, ainda, com sala de estudos equipadas com computadores, salas para processamento técnico do acervo e banheiros, e
- Laboratórios diversos (IFTM, 2019, p. 161-164).

Diante do exposto sobre o Campus Uberaba, somente na página 165 é que se aborda sobre o tema de acessibilidade ficando este somente com foco na estrutura física., constando apenas um parágrafo que descreve da seguinte maneira:

Acessibilidade

Adequação da infraestrutura para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro desenvolve projetos, empenhando-se em ampliar a oferta de educação profissional e inserir alunos com de necessidades educacionais específicas, cumprindo o que preconiza a Constituição Federal ao dar direito de cidadania a essa parcela considerável de nossa população.

- Rampas, guarda-corpo e corrimão;
- Banheiros adaptados;
- Vagas destinadas a deficientes;
- Bebedouro adaptado (IFTM, 2019, p. 165).

Destacamos com ênfase que o PDI não expõe de forma clara e objetiva sobre o atendimento para os alunos com necessidades específicas e com deficiência, principalmente os alunos com deficiência auditiva, sendo que os mesmos são usuários da Língua Brasileira de Sinais – Libras para se comunicar.

3.4 O que diz o Regulamento Interno do IFTM – Campus Uberaba sobre a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva

Foi analisado o Regulamento Interno do IFTM - Campus Uberaba, Resolução IFTM n.º 230 de 23 de fevereiro de 2022 que dispõe sobre a aprovação e atualização do Regimento Interno do Campus Uberaba. Consta de 68 páginas conforme constatamos quando procuramos investigar sobre as ações afirmativas de permanência dos estudantes com deficiência auditiva.

As páginas 27 e 28 falam sobre o NAPNE, mas também não explicita sobre os estudantes com deficiência auditiva, mas apenas registra o trabalho que o NAPNE precisa exercer para a efetivação do estudante na instituição.

Em análise de ambos documentos (PDI e Regimento Interno) observa-se que as informações estão mais voltadas para o trabalho que o NAPNE precisa exercer perante a instituição de ensino e não nas ações que precisam ser desenvolvidas nos atendimentos para cada especificidades e deficiências, principalmente para os estudantes com deficiência auditiva.

Assim, acreditamos que se faz necessária a elaboração de um documento que possa contemplar de forma clara e objetiva qual será o atendimento ofertado para este público de estudante considerando que o Campus Uberaba tem estudantes com deficiência auditiva.

3.5 O que diz o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos sobre a inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva

Analisando o Projeto Pedagógico (PPC) do Curso Técnico em Alimentos integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) - Campus Uberaba- 2020/2021, documento que faz parte da Resolução *Ad Referendum* n.º 091/2019, de 16 de dezembro de 2019, no qual encontramos as propostas de inclusão ofertadas para os estudantes com necessidades específicas dando ênfase à deficiência auditiva, foco de nosso estudo, tendo em vista que os participantes da pesquisa são duas estudantes com deficiência auditiva cursando o terceiro ano, em fase conclusão do curso.

O referido documento trata-se de questões norteadoras sobre o curso e suas funcionalidades, as legislações abrangendo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência n.º 13.149/2015. Este documento apresenta-se a proposta do curso Técnico em Alimentos,

com uma visão ampla da cadeia produtiva alimentar, que incorpora variáveis socioeconômicas e ambientais, altamente relevantes para formação de um perfil profissional técnico atualizado, com vistas para o futuro da exploração produtiva alimentar regional e nacional. Esta proposta é oportuna, por estar em sintonia com a demanda presente e futura do mercado de trabalho por profissionais qualificados, e por ser resultado de um processo de evolução institucional no atendimento a essa demanda social (IFTM, 2019)

Desta forma, o IFTM passou a ofertar anualmente o curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio, possibilitando “ao aluno a formação básica de ensino médio e a formação profissional, vinculadas em uma só matriz curricular, pela qual se objetiva a superação da dicotomia entre formação propedêutica e formação técnica” (p.13). Assim, o Técnico em Alimentos ingressa com maior flexibilidade e consistência no mercado de trabalho, fundamentada na inovação tecnológica e na crescente exigência de produtividade e conhecimento pelo mercado de trabalho (IFTM, 2019).

Este documento se justifica por buscar atender completamente o princípio da união entre ensino, pesquisa e extensão, que constituem as três funções básicas da Instituição, devendo ter os mesmos atributos em tratamento, e, ainda o princípio da verticalização do ensino (detalhada no capítulo 14). Ou seja, busca favorecer os processos de ensino-aprendizagem que atendam às expectativas dos discentes, em relação ao mundo do trabalho e sua ocupação no contexto social. Observamos ainda neste documento que o referido curso tem como objetivo:

Formar profissionais capazes de exercer atividades técnicas com habilidades e atitudes que lhes permitam participar de forma responsável, crítica e criativa na

solução de problemas na área da produção alimentícia, de forma ecologicamente sustentável e com flexibilidade e buscando a capacidade competitiva (IFTM, 2019).

São particularidades do curso: é anual, período integral, oferta 32 vagas/turma sendo duas turmas ingressantes, totalizando 64 vagas anuais, com uma carga horária de 3.340 horas durante os três anos; o prazo de integralização da carga horária é no mínimo de três anos e máximo seis anos; cumprimento de 120 horas de Estágio sendo que os estudantes podem optar por cursar uma disciplina sendo ofertada a Língua Brasileira de Sinais (Libras) com carga horária de 66 horas para cada turma, com a finalidade de contribuir com a efetivação da comunicação dos colegas com as estudantes.

De acordo com o PPC, o curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio,

pauta-se na busca por uma concepção curricular interdisciplinar, contextualizada e transdisciplinar, de forma que as marcas das linguagens, das ciências, das tecnologias estejam presentes em todos os componentes, inter cruzando-se e construindo uma rede em que o teórico e o prático, o conceitual e o aplicado. E que, o aprender a aprender, o aprender a conviver, o aprender a ser e o aprender a fazer estejam presentes em todos os momentos (IFTM, 2019).

Nesse sentido, destacamos alguns recursos metodológicos que poderão ser utilizados pelos professores:

- provas;
- método de ensino orientado por projetos;
- prática em laboratórios e oficinas;
- realização de pesquisas como instrumento de aprendizagem;
- utilização de tecnologias de informação e comunicação;
- realização de visitas técnicas;
- promoção de eventos;
- realização de estudos de caso;
- promoção de trabalhos em equipe;
- seminário;
- dinâmica de grupo;
- atividades *online*;
- avaliação diagnóstica;
- resolução de problemas (IFTM, 2019).

Cabe salientar também que o PPC do curso Técnico em Alimentos integrado ao Ensino Médio está de acordo com o Decreto n.º 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção e dá outras providências, conforme os artigos abaixo mencionados:

Art. 28. O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

§ 1º A educação profissional para a pessoa portadora de deficiência será oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho.

§ 2º As instituições públicas e privadas que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa portadora de deficiência, condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade.

§ 3º Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação.

§ 4º Os diplomas e certificados de cursos de educação profissional expedidos por instituição credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente terão validade em todo o território nacional (BRASIL, 1999).

Com estas normativas regimentais do IFTM os estudantes com deficiência auditiva têm a oportunidade de uma formação em nível de ensino médio profissionalizante, garantindo o exercício de sua profissão, os seus direitos respeitados e garantidos, de acordo com o que prevê em legislação, pois a legitimidade da certificação se faz presente para as pessoas com deficiência em todo o território nacional.

Após essa abordagem veremos a seguir a visão dos servidores e estudantes com deficiência auditiva acerca das políticas e ações de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva no Ensino Médio Integrado.

4 AS POLÍTICAS E AÇÕES DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A PARTIR DA VISÃO DOS SERVIDORES TAE E DOS ESTUDANTES

Nesta seção discutimos à luz da literatura tratada e das informações recolhidas dos documentos (PDI, Regulamento Interno e PPC) as respostas dos participantes da pesquisa quatro servidores efetivos e dois estudantes com deficiência auditiva - aos instrumentos aplicados.

A apresentação e as análises das respostas dos participantes obtidas por meio do emprego dos instrumentos questionário e entrevista estão estruturadas conforme os participantes: i) visão do TAE/Setor Pedagógico; ii) visão do TAE/Setor CAPNE/NAPNE; iii) visão dos Tradutores e Intérpretes de Libras; e iv) visão dos estudantes com deficiência auditiva.

Antes de qualquer contato com os participantes da pesquisa o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Pesquisa (CEP); em seguida, foi enviada uma correspondência ao Diretor Geral do IFTM- Campus Uberaba solicitando autorização para a realização da pesquisa. Posterior à concessão da autorização a pesquisadora entrou em contato com os participantes iniciando o processo de aplicação dos instrumentos. Esse período correspondeu aos meses de agosto (2022) a fevereiro de 2023.

Para esta análise das informações coletadas todos os nomes aqui mencionados representam nomes fictícios: Participante/Setor Pedagógico (CP); Participante Coordenação CAPNE/NAPN; Participante Tradutor e Intérprete de Libras (TIL's A) e (TIL's B) e Participante Estudante A e B; de modo que sejam preservadas as identidades dos integrantes da pesquisa, respeitando o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Para essa pesquisa, consideramos pertinente adotar o uso do gênero masculino como forma de não possibilitar a identificação por dedução dos participantes, tendo em vista que no campus Uberaba o número de servidores TAE não é grande.

Para a interpretação dos dados utilizamos a abordagem Análise de Conteúdo da autora Laurence Bardin (1997), que nos permite compreender a análise de conteúdos como um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (1977, p. 31). Portanto, seguem-se vários caminhos, inclusive dando margem a pesquisas de natureza quantitativa ou qualitativa.

Isso porque quem analisa tem a possibilidade de tornar os resultados obtidos

enriquecidos, tornando-os mais válidos, já que possui disponível “todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver” (BARDIN, 1977, p 42).

A classificação de dados nos permite organizar os conteúdos em categorias e subcategorias e, de acordo com Bardin (1977), podem ser pré-definidas, ou seja, são organizadas antes da coleta de dados, ou pós-definidas, estruturadas após a coleta dos dados. No caso deste trabalho, as categorias foram pré e pós-definidas, organizadas conforme a inspeção dos dados coletados em ambos os instrumentos. As categorias pré-definidas compuseram a estruturação dos instrumentos e as pós-definidas surgiram ao longo da análise do conteúdo das falas/textos/ dos participantes. Os fragmentos analisados para a construção das categorias temáticas foram extraídos a partir das entrevistas semiestruturadas. Consideramos essencial a apresentação completa das “falas” “textos” dos participantes.

Mediante os recursos da Análise de Conteúdo buscamos delimitar os modos pelos quais os participantes produziram o conteúdo das respostas, visando reconhecer por meio da inferência as mensagens textuais traduzidas pelas falas em contexto específico que é a posição de fala do sujeito interconectado pelo contexto educacional local e global.

O movimento dado, nos níveis de setores, revela que a compreensão dos participantes passa pelas mediações que constituem em suas funções, na busca de soluções para os desafios de sua condição e de sua prática. Verificamos a preocupação manifestada pelos participantes nos seus depoimentos que apontam para a necessidade de que as propostas educacionais ampliem as condições de acessibilidade das pessoas com deficiência. Podemos afirmar que, atualmente, os discursos sobre a inclusão dos alunos com deficiência auditiva estão fundamentados na legislação educacional brasileira, ou seja, a partir do movimento de valorização legal da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

4.1 A visão do participante do Setor Pedagógico sobre as políticas e ações de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva

O conhecimento acadêmico está sempre em débito com a vivência cotidiana e faz do final de um texto um momento de reconhecimento de algumas sistematizações e a evidência de outras tantas questões que se abrem a partir dele. Neste contexto, sobretudo, os efeitos dos estudos na produção acadêmica e científica abrem outras linhas de força que estão a redefinir resistências e jogos de poder neste campo. Podemos afirmar que o conhecimento acadêmico não gera necessariamente as diretrizes políticas, mas se constitui como parte de vozes de

atores sociais integrantes de um pensamento reconhecido como válido em determinado tempo histórico.

Dar vozes aos protagonistas faz com que tenhamos mais perspectivas de compreender a realidade da forma que ela se materializa. O organograma IFTM contempla diversos setores que são responsáveis pela organização didático - pedagógica da instituição. Alguns campi, até o ano de 2021, traziam a denominação de Coordenação de Apoio Pedagógica - CAP e outros traziam Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP. Os campi nos quais o organograma contemplava Coordenação de Apoio Pedagógico, o coordenador recebia pela Função Gratificada (FG) para estar exercendo a função enquanto que os demais não recebiam.

No ano de 2021, conforme Resolução n.º 183 de 06 de dezembro de 2021, houve alterações no Regulamento Interno da instituição. Sendo que os NAP dos campi se tornariam Setores Pedagógicos e as CAP seriam denominadas Coordenação de Setor Pedagógico. Ambos seguiriam as instruções que contemplem o regulamento do setor pedagógico.

No Campus Uberaba tem-se a Coordenação de Setor Pedagógico (CAP) que faz o acompanhamento de todos os estudantes da instituição, inclusive os atendidos pelo NAPNE. Conforme a Resolução n.º 183/2021, o regulamento do Setor Pedagógico em seus o Art.6º e Art.7º determinam:

Art. 6º O Setor Pedagógico é constituído por todos os pedagogos e por técnicos em assuntos educacionais - TAEs. Parágrafo Único. O Setor Pedagógico contará com a participação de psicólogos, assistentes sociais e com os profissionais de atendimento educacional especializado (AEE).

Art. 7º O Setor Pedagógico terá um responsável e seu substituto, indicados por portaria expedida pela Direção Geral (DG) dos Campi.

Parágrafo Único. Os responsáveis e seus substitutos deverão ser ocupantes de cargo efetivo de pedagogo ou técnico em assuntos educacional (IFTM, 2021).

Ressalta-se que no IFTM - Campus Uberaba o Setor Pedagógico compõe um quadro de servidores efetivos que estão de acordo com as denominações previstas nos Artigos acima citados. Conforme o quadro 02, atualmente a equipe que compõe o Setor Pedagógico é formada por 10 servidores, cuja função e cargo efetivo estão nele descritos.

Quadro 2: Constituição do Setor Pedagógico

Servidor	Função	Cargo efetivo
01	Coordenador (a)	Técnico em Assuntos Educacionais - TAE
02	Pedagogo (a) e substituto (a) do (a) Coordenador(a)	Pedagogo (a)
03	Técnico em Assuntos Educacionais – TAE	Técnico em Assuntos Educacionais – TAE
04	Técnico em Assuntos Educacionais – TAE	Técnico em Assuntos Educacionais – TAE

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

A equipe de profissionais que atuam no Campus Uberaba está de acordo com o regulamento acima citado. São eles que organizam todo o planejamento pedagógico da instituição seguindo e respeitando todas as orientações que estão previstas no mesmo.

Participou da pesquisa um servidor - TAE - efetivo que atua no Setor Pedagógico. Não foi possível contar com a participação de outros servidores do setor devido a questões de afastamentos para capacitação, licença saúde e outras questões de indisponibilidade.

O guia do questionário contemplou seis questões visando identificar as políticas e as ações implementadas pela Instituição para garantir a inclusão e permanência dos estudantes surdos, bem como a visão do participante sobre os desafios na promoção de uma educação inclusiva.

A primeira pergunta estabelecida foi direcionada a investigar como tem sido desenvolvido o trabalho com os estudantes com deficiência auditiva na Instituição de Ensino? O participante CP declarou que:

Os estudantes são acompanhados pela Intérprete de Libras durante as aulas; os professores recebem orientações do NAPNE antes do início do ano letivo e a qualquer momento quando solicitado; os demais setores não são preparados para o atendimento aos alunos. A Instituição oferece o curso de Libras aberto a toda comunidade contribuindo para a permanência dos estudantes, caso os servidores se capacitassem (Participante/Setor Pedagógico).

Nota-se pela resposta que o participante foi bastante conciso, evidenciando com mais destaque os aspectos relativos à organização estrutural. Foi possível identificar que a ação pedagógica de inclusão fica aludida ao início do semestre letivo, não confirmando a existência de um planejamento orientado para a elaboração, execução, controle e avaliação de ações com foco no acesso e permanência de estudantes com deficiência auditiva.

Podemos verificar que o tema formação continuada para servidores no campo da educação especial e da inclusão ainda não é uma política institucionalizada até o momento da realização da presente pesquisa frente ao conteúdo da entrevista e também tal questão não é mencionada no PDI.

Em relação ao papel da Instituição na organização curricular para o atendimento aos estudantes como surdez, foi perguntado: Existe algum tipo de modificação/adaptação para os estudantes com deficiência auditiva? De forma bastante reduzida o participante respondeu: *“Os estudantes têm a flexibilização nas atividades conforme a necessidade”*. (Participante/Setor Pedagógico)

Essa objetividade de resposta pode estar vinculada por ser essa ação condicionada às

normas vigentes não ensejando uma postura de ampliar a resposta. A Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009 institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, permitindo a flexibilização e adaptação curricular como são possibilidades educacionais para dar suporte às dificuldades de aprendizagem.

Pressupõe que se realize adaptação curricular, quando necessário, para torná-la apropriada às peculiaridades dos alunos com deficiência. Não é um novo currículo, mas sim um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos. A Resolução, foco desta análise, compreende atendimento educacional especializado no artigo 2º, como função complementar ou suplementar à formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Buscamos com a pergunta: Como acontecem as orientações para os professores sobre as metodologias que devem ser usadas para os estudantes com deficiência auditiva? Também de forma resumida e específica o CP respondeu:

O NAPNE faz uma reunião com os professores da turma dos estudantes antes do ano letivo começar, procuram tratar das especificidades dos casos e das possibilidades de metodologias e estratégias para garantir a aprendizagem dos estudantes. E realizam intervenções sempre que preciso (Participante/Setor Pedagógico).

Percebemos pela resposta que existe uma sistematização do trabalho pedagógico instituído na instituição pesquisada voltado para a preparação do docente no sentido do cumprimento da garantia da aprendizagem. Logo, é também identificado na resposta que a ação de criar condições de permanência dos estudantes com deficiência auditiva fica circunscrito ao grupo de pedagogos e docentes. Não é mencionado envolvimento de outros setores da escola e nem da família.

Acreditamos que o respondente fez menção ao uso de “*possibilidades de metodologias e estratégias para garantir a aprendizagem dos estudantes*” (Participante/Setor Pedagógico), que vinculam como referencial teórico autores dos estudos culturais para justificar a valorização de um discurso de defesa de uma cultura surda e de uma educação bilíngue que se dedique ao ensino de LIBRAS e da Língua Portuguesa em âmbito educacional.

Ficou evidenciado que a Coordenação Pedagógica, por meio dos servidores que atuam no setor estão sempre disponíveis “*realizam intervenções sempre que preciso*” (Participante/Setor Pedagógico). Essa ação demonstra o envolvimento do setor à garantia do direito de todos à educação, corroborando a Declaração de Salamanca (1994) que oferece um

ordenamento de ações que preconizam os encaminhamentos educativos com ênfase na educação inclusiva.

Nesse contexto, foi questionado: Quais as medidas você observa que não são eficazes para os estudantes com deficiência auditiva? A resposta foi bastante categórica: “*Penso que quando eles recebem o mesmo tratamento dos estudantes que não possuem deficiências não é uma medida eficaz*” (Participante/Setor Pedagógico).

Os aspectos pedagógicos têm sido reiteradamente discutidos nos estudos concernentes à formação dos profissionais, contribuindo para a reflexão e proposição de novos caminhos para a educação de alunos com deficiência auditiva. Os modos de promover a língua de sinais no âmbito acadêmico e o desenvolvimento de metodologias específicas para a aprendizagem desses alunos são aspectos sinalizados em recentes esforços investigativos (Ribeiro, 2014).

Porém, não há uma diretriz ou um modelo já consolidado de como deva ser a educação dos mesmos, e neste sentido, a sensação dos profissionais que com eles trabalham, de acordo com Santos (2011), é de limitações na formação para o atendimento desse alunado diante de sua peculiaridade linguística.

E essa limitação foi constatada quando perguntamos ao participante CP se ele recebeu alguma formação específica para trabalhar com esses alunos. Caso positivo: Qual e como foi? “*Não recebi formação específica, pois na graduação a inclusão foi tratada de maneira geral e não foi possível adquirir essa capacitação*”. (Participante/Setor Pedagógico).

Por isso, percebemos que muitos profissionais enfrentam desafios e dificuldades em atuar com esses alunos, conforme a nossa participante CP.

O maior desafio é o conhecimento da LIBRAS pela comunidade acadêmica. Falta uma equipe para atendimento aos estudantes com necessidades específicas e Intérpretes de Libras para acompanhar nas aulas os estudantes com deficiência auditiva. Os professores precisam de formação continuada sobre temas de Inclusão Escolar e o conhecimento da LIBRAS (Participante/Setor Pedagógico).

4.2 A visão do participante do CAPNE sobre as políticas e ações de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva

Os NAPNE's foram criados em meados do ano 2000 através da Política de Inclusão denominada Programa Educação Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC/NEP), por meio das Secretarias do Ministério da

Educação: Secretaria de Educação Especial (atualmente extinta) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Faria; Nascimento, 2013).

Em 2010, foi reformulada passando-se a se chamar Ação TECNEP (Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas), com o objetivo de preparar a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para o acolhimento das pessoas com necessidades específicas em cursos de Formação Inicial e Continuada; Técnicos; Tecnológicos e de Pós-graduação, possibilitando assim, a sua permanência e formação próspera para o mundo do trabalho (Faria; Nascimento, 2013).

A partir do estabelecimento dos NAPNE na Rede Federal, cada campus vem realizando os atendimentos para que os estudantes com necessidades específicas tenham as condições de acesso e permanência nas instituições de ensino. A equipe do NAPNE é específica, sendo composta por portaria emitida pela a direção de cada campus. Os servidores podem ser docentes, técnico administrativo e psicólogos. Os NAPNE's possuem regulamentos que são norteadores para a efetivação das atividades para o atendimento aos estudantes com necessidades específicas dos *Campi*.

No Campus Uberaba deu-se com a Resolução n.º 44/2017 Revisão/Atualização do Regulamento do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. O NAPNE do Campus Uberaba possui a Portaria n.º 23 DE 22/03/2022, que compõe a equipe de profissionais (Quadro 3) que atuam no atendimento aos estudantes. Ressalta-se que neste ano de 2023 foi emitida a nova Portaria de n.º 32 DE 29/03/2023, de composição de servidores. No Quadro 3, apresentamos a constituição da equipe do NAPNE.

Quadro 3 - Constituição da equipe do NAPNE

Servidor	Função	Cargo efetivo
01	Presidente	Tradutora Intérprete de Linguagem de Sinais
02	Vice-Presidente	Psicóloga/Área
03	Primeiro Secretário	Técnico em Assuntos Educacionais
04	Segundo Secretário	Revisor em Texto Braille
05	Membro Docente	Professor do ensino Básico, Técnico e Tecnológico
06	Membro Docente	Professor do ensino Básico, Técnico e Tecnológico
07	Membro Docente	Professor do ensino Básico, Técnico e Tecnológico
08	Membro Docente	Professor do ensino Básico, Técnico e Tecnológico
09	Membro Docente	Professor do ensino Básico, Técnico e Tecnológico
10	Membro Docente	Professor do ensino Básico, Técnico e Tecnológico
11	Técnico Administrativo	Engenheiro/Área
12	Técnico Administrativo	Técnico em Assuntos Educacionais - TAE
13	Técnico Administrativo	Revisor em Texto Braille
14	Membro Discente	Discente do Curso Ensino Superior
15	Membro Discente	Discente do Curso Ensino Médio

Fonte: Portaria emitida em março de 2023.

Conforme a Resolução IFTM n.º 230 de 23 de fevereiro de 2022, na SUBSEÇÃO VII cita e Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – CAPNE, que em seu Art. 68 refere-se:

Art. 68. A Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, subordinada à Coordenação Geral de Ensino, tem como objetivo principal realizar o acompanhamento efetivo das ações relacionadas à inclusão no âmbito do campus. (IFTM, 2022).

Nesse mesmo ano de 2022 cria-se a Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas nos campi da Rede Federal, sendo designado um coordenador(a) para atuar nesta coordenação. Ainda, conforme a Resolução IFTM n.º 230, em seus artigos 69 e 70:

Art. 69. Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas terá caráter consultivo e deliberativo em relação às ações do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE;

Art. 70. Compete à Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas:

- I. representar o NAPNE perante o IFTM e a outras instituições;
- II. convocar e coordenar as reuniões específicas do NAPNE;
- III. viabilizar o desenvolvimento de ações deliberadas em reuniões gerais do Núcleo;
- IV. buscar, junto aos gestores regionais, estaduais e municipais da educação, o desenvolvimento de ações conjuntas, para potencializar o desempenho da coordenação/núcleo;
- V. acompanhar e orientar o desenvolvimento de ações inclusivas nos campi;
- VI. elaborar, encaminhar e acompanhar a solicitação de recursos para o desenvolvimento das atividades do núcleo;
- VII. coordenar o processo de elaboração do Plano de Ação e do Relatório Anual de Atividades do NAPNE que, após serem aprovados pelo núcleo, deverão ser encaminhados, à Direção Geral, a Coordenação Geral de Ensino, Pesquisa e Extensão ou equivalente do campus e à Coordenação de Ações Inclusivas e de Diversidade - CAID do IFTM;
- VIII. zelar pela documentação e pelo patrimônio da coordenação/núcleo;
- IX. incentivar a elaboração de projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados ao apoio às pessoas com necessidades específicas no IFTM e na comunidade; bem como o acompanhamento e sua avaliação;
- X. cumprir e fazer cumprir o presente Regulamento (IFTM, 2022).

Para exercer a função de coordenador (a) ficou sobre a responsabilidade do Diretor dos *campi* designar um servidor para o cargo. Desta forma, no *Campus* Uberaba foi designado um servidor conforme Portaria n.º 389 de 21/03/2022, sendo que o coordenador do CAPNE é também o Presidente do NAPNE.

Podemos ver que a criação da CAPNE provém da criação nos NAPNE's, isto porque os membros que atuam no NAPNE e, principalmente o(a) Presidente não recebem uma gratificação pela função.

E com a criação da Coordenação criou-se uma função gratificada para o coordenador sendo esta função denominada conforme a Lei n.º 9.640 de 25 de maio de 1998¹¹ em seu artigo 9º:

Art. 9º O servidor investido em Função Gratificada nas Instituições Federais de Ensino perceberá o valor da remuneração do seu cargo efetivo, acrescido da remuneração total da respectiva função (Brasil, 1998).

A importância da gratificação vem em prol do trabalho exercido pelos Presidentes dos NAPNE's, de forma que os mesmos não recebam por isso e são atividades de exigem grande demanda e esforços para atender de forma significativa os estudantes com necessidades específicas.

Com a nomeação do coordenador (a) para o cargo foi possível conseguir a efetivação de FG- 1 (Função Gratificada) para o coordenador. Isso se traduz em uma conquista respeitosa pelos servidores que estão desempenhando suas atividades em prol dos estudantes com necessidades específicas, de forma árdua e contínua, visando principalmente à permanência satisfatória destes, em sua caminhada acadêmica. Lembrando que a CAPNE/NAPNE é responsável pelo atendimento a todos os estudantes matriculados na Instituição.

Atualmente, a CAPNE/NAPNE do campus Uberaba responde por 42 estudantes matriculados nos cursos Integrados ao Ensino Médio e Superior; dentre eles destacam-se duas estudantes com deficiência auditiva matriculadas no Ensino Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio e um estudante também com deficiência auditiva no Ensino Superior de Engenharia Agrônoma.

Participou da pesquisa um servidor - TAE - efetivo que atua na Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CAPNE). Não foi possível contar com a participação de outros servidores do setor devido a questões de afastamentos para capacitação, licença saúde e outras questões de indisponibilidade.

O guia do questionário contemplou onze questões visando identificar as políticas e as ações implementadas pela Instituição para garantir a inclusão e permanência dos estudantes surdos, bem como a visão do participante sobre os desafios na promoção de uma educação inclusiva.

As perguntas elaboradas para o participante do CAPNE ampliam e complementam as

¹¹ Lei Nº 9640 de 25 de maio de 1998: Dispõe sobre o número de Cargos de Direção e Funções Gratificadas das Instituições Federais de Ensino Superior, dos Centros Federais de Educação Tecnológica, das Escolas Agrotécnicas Federais, das Escolas Técnicas Federais, das Instituições Federais de Ensino Militar, e dá outras providências (Brasil, 1998).

informações do setor tratado anteriormente. Considerando que o CAPNE detém funções pedagógicas bastante direcionadas para a implementação de políticas e ações de inclusão de pessoas com deficiência.

A primeira pergunta pretendeu identificar “qual a percepção que o entrevistado tem a respeito da inclusão educacional”. Nas palavras do participante:

Inclusão se faz de forma perfeita dentro da Legislação, em “papel”, porém na prática ainda há lacunas na realização plena para o acolhimento aos estudantes no processo de aprendizagem na Inclusão escolar. Um destaque seria a capacitação de pessoas para trabalhar e entender as especificidades de cada estudante (Participante/CAPNE).

A fala do Participante/CAPNE) corrobora a história da educação brasileira que sempre teve sua concepção pedagógica e formativa atrelada à manutenção e perpetuamento da hegemonia dominante. No caso da oferta de educação às pessoas com deficiência a questão é ainda muito mais crítica, e ao longo dos anos, verificou-se uma ausência do Estado na promoção de políticas públicas de educação especial e de inclusão numa perspectiva crítica emancipatória. Somente nas duas últimas décadas temos verificado o avanço conceitual do modelo de inclusão. Mazzotta (2005, p. 17) afirma que “no Brasil a educação especial nasceu de ações isoladas e individuais por parte de pessoas que diretamente estavam envolvidas com a questão da deficiência”. As primeiras ações voltadas ao atendimento educacional e/ou assistencial para o excepcional chamado foram mediante a criação de campanhas direcionadas a grupos específicos de deficiências, que, quase sempre, eram lideradas por associações privadas como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Sociedade Pestalozzi, com apoio do Governo Federal (Mazzotta, 2005).

A alteração mais substantiva do modelo de educação para esse público, na concepção de Bueno (2001), está baseada na Declaração de Salamanca que procura efetivar a proposta da inclusão escolar. O compromisso político de atribuir prioridades social e financeira ao aprimoramento do sistema educacional tem sido contemplado nas discussões cuja meta consiste em tornar esse sistema apto a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças e dificuldades individuais.

A segunda pergunta adianta sobre “na prática ainda há lacunas na realização plena para o acolhimento aos estudantes no processo de aprendizagem na Inclusão escolar” (Participante/CAPNE). De acordo com a necessidade de preencher essas lacunas, perguntamos como o participante vê sua prática pedagógica frente à inclusão escolar. Foi uma resposta bem objetiva. “Em processo de construção, pois ainda temos muito que aprender em relação às práticas pedagógicas e à adequação para o ser humano, visto que as Práticas

devem ser de acordo com cada estudante, mas na maioria das vezes elas são engessadas”. (Participante/CAPNE).

Pesquisas recentes de Machado (2006), Silva e Abreu (2012), Florentino e Miranda Júnior (2017) têm exposto relatos de alunos com deficiência auditiva que anseiam por uma educação mais próxima da proposta bilíngue, evidenciando reflexões acerca da escola que os surdos querem.

Nesse sentido, indagamos “Fale-me da atuação do NAPNE no dia a dia com os alunos com deficiência auditiva”. O entrevistado expressa-se da seguinte forma:

A atuação do NAPNE se faz em acompanhamento com os estudantes em sala de aula, realizando a tradução e interpretação das aulas, orientações para os professores, acompanhamento dos estudantes surdos em todo o espaço escolar, aplicação de avaliações e trabalhos avaliativos, enfim no que o estudante surdo precisar o NAPNE proporciona o atendimento para ele, mas alguns momentos ficamos impossibilitados de atendê-los de forma coerente devido à falta de profissionais Tradutor e Intérprete de Libras. Atualmente temos três estudantes surdos e apenas uma TILPs¹² para atender toda a demanda. Solicitamos parceria com as TILPs da Reitoria e do Campos Avançado Parque Tecnológico para nos ajudar e cada uma dessas profissionais nos auxilia em alguns momentos. (Participante/CAPNE).

Sobre o déficit de profissionais especializados para auxiliar os docentes e discentes no processo de aprendizagem a literatura tem demonstrado e denunciado que embora a lei garanta o direito de todos à educação de qualidade, existe recorrentemente por parte do Estado grande omissão no cumprimento da lei. Essa evidência é notificada e denunciada em discurso no plenário da Câmara Legislativa: “A falta de tradutores e intérpretes de Libras em salas de aula das instituições de ensino federais, como prevê a legislação brasileira (Lei n.º 10.436/02 e Decreto n.º 5.626/05), foi criticada em audiência pública da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Câmara dos Deputados nesta terça-feira (27)”. (Ribeiro, 2019). Nesta mesma notícia, encontramos “A lei prevê que as escolas federais devem garantir esses serviços aos alunos surdos. Nas demais escolas, públicas ou privadas, também é recomendado esse acesso. O problema é que a oferta não tem sido suficiente” (Ribeiro, 2019).

A deputada Erika Kokay (PT-DF) comentou “Se você não tem intérprete, está excluindo da condição de estudante as pessoas surdas e nós temos, portanto, a necessidade de

¹² TILPs: Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais.

assegurarmos que em todas as instituições federais nós possamos ter acessibilidade”. (Ribeiros, 2019).

O representante do MEC, Webster Cassiano, em 2019, reconheceu a carência de intérpretes de Libras nas universidades e institutos federais, mas lembrou que, para ampliar esse acesso, é preciso garantir um orçamento maior à área, o que depende de autorização do Ministério da Economia.

Embora haja nessa Instituição Educacional o uso de recursos visuais em sala de aula, eles não são suficientes para que a barreira da linguagem seja vencida e o trabalho pedagógico seja bem qualificado como um todo. A presença do intérprete é fundamental, pois para entender recursos visuais como imagens, vídeos e desenhos, o deficiente auditivo necessita da atuação desse profissional. O alcance de resultados positivos pelos discentes ocorre a partir do reconhecimento da língua de sinais (como a primeira língua do surdo); trabalho baseado na dimensão gestual-visual (uso de imagens), e participação do Intérprete de Libras (Giordani, 2004).

Sintetizando, o intérprete da língua de sinais é uma figura importante entre os apoios necessários a esses estudantes em contextos inclusivos. A presença desse profissional indica que a condição linguística do deficiente auditivo é respeitada (LACERDA, 2004), e sua ausência em ambientes educacionais que os atendem sugere a ocorrência de uma inclusão apenas física desses sujeitos (Machado, 2006).

A quarta pergunta foi direcionada com a finalidade de verificar como o Participante/CAPNE vê o processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência auditiva. Compreendemos que essa questão possibilita diversas respostas conceituais, contudo fica corroborado o quão importante e inegável é a atuação contínua do TILP no contexto de aprendizagem, não somente no espaço da sala de aula, mas também em ambientes formativos externos. O participante assim respondeu:

Quando eles estão sendo acompanhados pelas TILPs o rendimento deles é bem mais satisfatório, pois estão recebendo as informações na sua Primeira Língua (L1) que é a Língua de Sinais. E nos momentos que estão sem as profissionais o rendimento diminui, pois, os estudantes não conseguem compreender o conteúdo por não receberem as informações através da Língua de Sinais. Diante disto o NAPNE oferece um reforço fora do horário de aula para os estudantes com a Tilsp (Participante/CAPNE).

Todo ser humano é capaz de comunicar-se, mas essa capacidade depende das oportunidades de acesso à linguagem e dos meios de interação social que o ambiente ofereça (Quadros, 2006a). Isto significa que a língua é um sistema social constituído culturalmente,

por isso os alunos com deficiência auditiva requerem, além das ferramentas visuais, um canal de comunicação comum para estabelecerem suas relações no espaço escolar, possibilitando o seu amplo desenvolvimento cognitivo (Perlin, 2006).

Outra questão buscou investigar qual a visão do Participante/CAPNE) sobre o processo de inclusão. Sua resposta foi relacionada ao trabalho desenvolvido no âmbito da Instituição e não em específico sobre a inclusão do estudante com deficiência. Mesmo que a pergunta não tenha sido clara, a resposta elaborada coloca-nos a pensar sobre as conquistas e os desafios das políticas e das ações de inclusão:

O IFTM – Campus Uberaba através do NAPNE desenvolve um trabalho de acessibilidades para os estudantes, mesmo enfrentando vários obstáculos. Sabemos que ainda precisamos melhorar, mas estamos dando as condições, dentro do que é possível, para que os estudantes tenham êxitos na sua aprendizagem (Participante/CAPNE).

A questão seis objetivou identificar como a CAPNE atua junto aos estudantes. A resposta esbarra novamente nas condições materiais da Instituição, a qual infelizmente não difere de tantos outros contextos, conforme demonstrado anteriormente. O Participante/CAPNE esclarece ainda que o núcleo visa priorizar sempre a oferta do atendimento educacional assistido pelo TILSP:

O trabalho se dá pela condição linguística ofertando o atendimento com os profissionais Tilsp, isso é respeitar o estudante na sua singularidade linguística. Mesmo sabendo que em alguns momentos os estudantes ficam sem o Tradutor e Intérprete de Libras em sala de aula, o NAPNE oferece o atendimento através da Língua de Sinais em outros momentos para os estudantes (Participante/CAPNE).

Para concluir sobre a visão acerca das ações desenvolvidas e implementadas pelo NAPNE pedimos que fizesse uma avaliação de sua atuação nesse Núcleo e relatasse se ele tem dificuldades junto aos demais setores e se recebe apoio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM- Campus Uberaba.

A resposta a essas questões caminham no sentido de que ao longo da pesquisa buscamos demonstrar que o processo de assegurar o acesso e garantir o pleno direito à educação é decorrente de lutas mobilizadas por diferentes setores civis que têm exigido do poder público a formulação das políticas de educação especial e de inclusão, cabendo à escola sua implementação, bem como a mobilização coletiva de exigência ao cumprimento dessas políticas.

Não obstante a fala do participante seja otimista sobre as conquistas empreendidas, por exemplo, a elevação do trabalho coletivo e as parcerias como práticas eficientes nas

contradições da prática social sendo a educação uma, o participante denuncia que essas políticas ainda não têm sido cumpridas efetivamente devido em grande parte à ausência ou carência de financiamento.

No âmbito da Instituição pesquisada, fica, de acordo com a fala do participante, que ações de acesso e permanência são implementadas, contudo é o reflexo do contexto macro. Há na fala uma visão otimista:

Minha atuação é excelente, pois os profissionais se desdobram além de suas condições para proporcionar o atendimento aos estudantes. Não encontramos dificuldades, pois, sempre trabalhamos em equipe e com parceria dos outros setores. Quanto ao apoio, para algumas demandas recebemos sim, porém em outras se esbarra em questões burocráticas, o que dificulta um melhor atendimento para os estudantes (Participante/CAPNE).

Sobre a temática da comunicação sabemos que a língua é um sistema social constituído culturalmente, por isso os alunos com deficiência auditiva requerem, além das ferramentas visuais, um canal de comunicação comum para estabelecerem suas relações no espaço escolar, possibilitando o seu amplo desenvolvimento cognitivo (Perlin, 2006). E, segundo Lacerda, (2006) o intérprete na sala de aula é fundamental, pois sua ausência agrava o quadro comunicativo, impedindo a aprendizagem.

Igualmente perguntamos: quantos profissionais Tradutores e Intérprete de Libras há no Campus atuando? *“No Campus Uberaba temos uma profissional efetiva, mas contamos com a parceria de uma profissional da Reitoria e uma do Campus Avançado Parque Tecnológico” (Participante/CAPNE).*

Vale ressaltar ainda que a acessibilidade numa instituição educacional é importante quanto se trata de incluir todos ao projeto educacional de qualidade. Por isso, a penúltima pergunta do roteiro objetivou identificar se a estrutura física da escola favorece ou não o processo de inclusão. A resposta apontou que a instituição tem buscado cumprir o avançado arcabouço legal que determina o fundamento da inclusão, por exemplo, a Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, reforçada por outras legislações comentadas ao longo deste trabalho: *“Temos rampas, piso tátil, banheiros com barras, Tradutores e Intérpretes de Libras, entre outros” (Participante/CAPNE).*

Na última questão perguntamos se havia mais algo a acrescentar. *“A inclusão é sempre um desafio, porque cada estudante é singular na sua especificidade” (Participante/CAPNE).*

Corroboramos com esse entendimento sob a perspectiva de que a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de

todos os alunos com e sem deficiência, depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações; nem sempre a comunidade acadêmica está suficientemente preparada, sensibilizada para tal. Segundo Mantoan (1998) inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes na centralização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades. Portanto, incluir não deve ser uma imposição, mas um modo de pensar.

Analisando as respostas das participantes observamos que ambos relatam que o trabalho de atendimento aos estudantes surdos está sendo desenvolvido de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão 13.146. Quanto a isso, Glat e Pletsch (2012, p. 52) afirmam que “dados semelhantes vêm sendo apontados por inúmeros estudos realizados em diferentes regiões do Brasil, conforme Carneiro (2005); Santana (2007); Lebedeff (2010); Sá (2011); Merselian e Vitaliano (2011); entre outros.”

Logo, percebe-se que a questão da legislação vem sendo vista como fundamental há bastante tempo, apesar disso, ainda é algo que tem que ser aperfeiçoada e com extrema urgência. Segundo Martins (2013), é preciso agilizar o aprimoramento da qualidade do ensino ministrado, de acordo com os princípios de atenção à diversidade.”

Destarte, a Lei n.º 13.146, no artigo 28 determina:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II -aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos

- linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;
- XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

4.3 A visão dos participantes Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) sobre as políticas e ações de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva

No tocante à construção de uma investigação cujo objetivo é a análise das políticas e ações implementadas para assegurar a inclusão e a permanência dos estudantes surdos, convém destacar a relevância do papel e da atuação do profissional Tradutor e Intérprete de Libras. Para tanto, apresentamos sem adentrar em maiores discussões em função do limite textual deste trabalho a constituição histórica deste profissional¹³.

Vivemos tempos em que a tradução e a interpretação de línguas de sinais se tornaram práticas cada vez mais visíveis na sociedade. Esse momento é resultante de forte luta do movimento surdo em prol das línguas de sinais ao redor do mundo ou talvez seja em função do cumprimento de uma política de inclusão uma vez que tem sido comum se deparar com a atuação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais.

¹³ Para aprofundamento, cf. ANATER, Gisele Iandra Pessini; PASSOS, Gabriele Cristine Rech dos. Tradutor e intérprete de língua de sinais: história, experiências e caminhos de formação. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 207-236, 2018.
GOULART, Daiana San Martins; BONIN, Iara Tatiana. Tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais: uma perspectiva histórica da profissão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-21, 2021.
PINILLA, José Antonio Sabio. A história da tradução do Brasil: questões de pesquisa. **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 13-31, 2020.

O Tradutor/ Intérprete é o profissional capaz de auxiliar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes ou entre surdos, por meio da Língua Brasileira de Sinais e aqui no Brasil, que a língua brasileira.

Soares (1999, p. 219) afirma que “a língua de sinais é uma linguagem autêntica, com uma estrutura gramatical própria e com possibilidades de expressão em qualquer nível de abstração”. Por ser tão completa quanto à língua oral, é adequada, pode e deve ser utilizada no processo ensino e aprendizagem, exercendo o desenvolvimento, a comunicação e a educação dos alunos marcados por uma falta, a audição

A história do profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS), tanto no Brasil quanto em outros países, surgiu “[...] a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas [...] na medida em que as pessoas com deficiência auditiva foram conquistando o seu exercício de cidadania” (Quadros, 2004, p. 13). De forma específica, segundo Bizzo e Witches (2022), a história da tradução e da interpretação de língua de sinais no Brasil costuma demarcar a década de 1980 como um importante ponto de partida. Isso porque, naquele momento, é possível observar uma proliferação da interpretação de cerimônias religiosas e outras atividades em igrejas que desejavam realizar um trabalho de evangelização com pessoas surdas.

Hoje, entre trabalhos voluntários e remunerados, a profissão busca se estabelecer fora do assistencialismo ou de acordos informais de remuneração, se desvinculando de um tributo histórico que chega aos dias atuais.

A profissão de tradutor e intérprete em qualquer língua, de acordo com Ribeiro (2014, p. 3), trata-se de umas das mais novas profissões no Brasil:

Os primeiros cursos surgiram em 1968 pela PUC-Rio, e em 1972 pela extinta Unibero. [...] o curso de Tradução existe há pouco mais de 40 anos. Por essa razão é que existem poucas faculdades, cujos cursos de formação de tradutores (e/ou intérpretes) são autorizados e reconhecidos pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC). Há instituições de Ensino Superior que os oferecem na graduação; outras, na pós-graduação (lato sensu); e algumas, na extensão curricular. Na graduação em Letras (Tradução), por exemplo, o aluno pode estudar duas línguas e as suas literaturas, assim como Linguística, Teoria e Técnica da Tradução e da Interpretação, Prática de Tradução, Prática de Versão, Interpretação Simultânea, Semântica, Morfologia, Sintaxe, Ortografia, Latim, Fonologia, Produção Textual e muitas outras disciplinas (não apenas aulas de língua, como as que são dadas numa escola de línguas estrangeiras). A formação do tradutor deve ser sólida quanto aos estudos linguísticos.

Infelizmente, frente ao aumento da demanda pelo trabalho destes profissionais temos verificado por meio de pesquisa, que o processo de profissionalização do tradutor e intérprete compreende um longo caminho de lutas por direitos trabalhistas que interliga a prática tradutória e interpretativa. Há evidências sobre carga de trabalho, precarização da atividade,

baixo reconhecimento social da profissão e a ausência de políticas nas instituições internas de articulação deste profissional com os demais setores da escola.

Atualmente, sabemos que a necessidade de ter tradutores/intérpretes de Libras qualificados é fundamental e imprescindível no ensino-aprendizagem considerando que “o tradutor-intérprete de língua de sinais é um profissional que atua na tradução e/ou interpretação da Libras e da Língua Portuguesa”. (Quadros). 2014, p. 19). Portanto, é necessário que se tenha uma compreensão sobre esses processos de tradução e interpretação.

Neste contexto, é possível identificar os processos que este profissional é responsável, pois percebemos que esses processos estão estritamente ligados à comunicação, e não à boa ou má qualidade dos conteúdos dela, ou opiniões (ou avaliações) sobre quadros pedagógicos dos estudantes surdos.

Assim, prosseguimos para a penúltima etapa da pesquisa de campo. Esta etapa constituiu-se da aplicação do questionário a dois servidores TILS. O questionário almejou identificar a partir da visão dos participantes denominados por (TILS “A” e TILS “B”) ações institucionais de favorecimento à inclusão e à permeância dos estudantes com deficiência auditiva. O questionário é composto de quatro questões: i) Você acompanha quantos estudantes com deficiência auditiva? ii) Há quantos profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras no Campus em que você atua? e iii) Como é o processo de revezamento entre os Tils? iv) As atividades propostas pelos docentes são adaptadas para os estudantes com deficiência auditiva?

Os participantes atuam em trabalho colaborativo no Campus de Uberaba, sendo que um dos participantes é lotado na Reitoria e o outro no Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. O Campus Uberaba conta com um servidor efetivo ocupante do cargo de TILS. Este profissional é a pesquisadora com o entendimento de manter o “estranhamento” em relação aos dados, bem como a atenção à metodologia definida; optamos por não integrar o corpo de participantes da pesquisa. Esclarecemos que esse “estranhamento” não se traduz em uma posição de neutralidade¹⁴ da pesquisadora, nem tão pouco à crença ingênua na neutralidade da ciência. Trata-se de uma postura ética com os dados a serem produzidos.

¹⁴ Cf> Stengers (2002) retrata que a ciência não se separa de questões político ideológicas, não podendo ser pensada como sendo da ordem da neutralidade, pois sempre haverá relações de poder e de força implicadas, mesmo naquelas propostas dedicadas à imparcialidade ou que propõe autonomia da pesquisa e/ou do pesquisador frente ao objeto investigado. Acreditamos que ao negar essa realidade, acaba-se por limitar o alcance e o potencia transformativo das investigações, além de fragilizar o comprometimento do pesquisador frente aos seus direitos e deveres. STENGERS, Isabelle.. A invenção das ciências modernas. São Paulo: Editora 34, 2002. 205 p. (TRANS) ISBN: 8573262494.

Analisaremos conjuntamente as respostas dos participantes aos questionamentos: Quantos estudantes com deficiência auditiva os TILS acompanhavam?

O Participante TILS (A) deu uma resposta bem objetiva:

Acompanho dois estudantes e o participante TILS “B” foi além, afirmando que: “neste ano (2023) não estou atuando ainda em sala de aula. Porém tenho contribuído com a tradução e interpretação, bem como de processos inclusivos na instituição de outras formas, inclusive, desenvolvendo projetos na área. Até o ano passado desempenhei trabalho colaborativo com o Campus Uberaba, no qual atuei por alguns anos”.

Dentro do contexto histórico dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras observamos que estes profissionais existem desde o surgimento das primeiras comunidades e civilizações e têm papel importante na comunicação dos sujeitos com deficiência auditiva na sociedade e na educação. Porém, tiveram maior visibilidade depois da Lei n.º 10.436/2002 e o Decreto n.º 5.626/2005 traz no artigo 19:

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005).

O cumprimento do decreto foi efetivado através de concurso público nos Institutos Federais. No Campus Uberaba esse concurso aconteceu através do Edital n.º 054 de 21 de outubro de 2015, que promoveu o ingresso dos TILS em cada *Campus*.

Após a efetivação do servidor TILS no Campus Uberaba os estudantes com deficiência auditiva começaram a ingressar na Instituição em busca de uma formação de qualidade. Com a chegada destes estudantes foi possível verificar que a quantidade de profissionais era insuficiente para o atendimento e, por isso, foi necessária a adequação do atendimento, conforme a legislação. Mediante a resposta dos participantes/ TILS, observa-se que o atendimento ofertado no IFTM Campus Uberaba acontece de forma que os estudantes com deficiência auditiva podem almejar a dar continuidade aos estudos nos níveis mais

elevados. Em alguns momentos eles não têm o profissional em sala de aula devido aos atendimentos que acontecem na instituição, visto que além dos dois estudantes, ainda há um aluno surdo matriculado no ensino superior, que também demanda atendimento.

Mesmo com a efetivação do servidor TILS ainda é insuficiente o número de profissionais no Campus. Para que o atendimento dos estudantes pudesse ocorrer de forma efetiva, o NAPNE, junto com a equipe gestora do Campus Uberaba solicitou parceria com o Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico (CAUPT) e a Reitoria para viabilizar o processo de acompanhamento dos estudantes com deficiência auditiva, porquanto no CAUPT e na Reitoria não há estudantes com deficiência auditiva matriculados.

Diante do acordo firmado entre os campi os TILS começaram a ajudar com a tradução e interpretação para os estudantes. Cada TILS realiza a tradução e interpretação em três momentos, ou seja, dias e horários diferentes, para que os estudantes consigam compreender o conteúdo ensinado em sala de aula. Ressalta-se que, nos demais momentos, a servidora efetiva do Campus Uberaba faz o revezamento para atender aos estudantes com deficiência auditiva matriculados no EMI e no Ensino Superior.

Não compete ao Tradutor e Intérprete de Libras a obrigação de realizar adaptações rotineiramente no material do professor, uma vez que se trata da atividade do docente, são ações de ensino. Ou seja, ensinar e interpretar são atuações diferentes. O profissional TILS pode esclarecer sobre algumas adaptações no tocante à flexibilização do tempo, inclusive garantidas por lei, como flexibilização em quantidade. Levando em consideração o processo de interpretação para o aluno, o TILS poderá explorar os recursos visuais ao máximo, solicitando o plano de aula ou a temática da aula posterior, para que tenha possibilidade de verificar se há necessidade de um aprofundamento no que se refere aos sinais e propiciar uma interpretação de excelência ao aluno.

A questão dois do questionário é bem específica porque demonstra efetivamente o quanto a gestão está comprometida e envolvida com o processo de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na Instituição. Sabe-se que as Instituições Federais de Ensino estão subordinadas às políticas macro do governo federal no que se refere a orçamento e disponibilidade de códigos de vagas. Entretanto, é possível também verificar que algumas instituições têm intensificado sua atuação política junto ao Ministério da Educação no sentido de ampliar o número de códigos de vagas para esses profissionais. As participantes informaram sobre o quantitativo dos profissionais e como é o revezamento. Novamente a TILS “A”, foi bem objetiva em sua resposta: *“Temos hoje uma (01) profissional lotada, (01) um em colaboração e (02) dois contratados”*. A TILS (B) afirmou que: *“No meu Campus,*

sou a única tradutora intérprete. Costumo participar de forma revezada em eventos institucionais”.

Reforçamos que, devido às necessidades dos Campi em atender os estudantes com necessidades específicas, tais como aqueles com deficiência auditiva, e pensando em sua permanência e conclusão do curso houve um levantamento inicial da demanda de profissionais especializados, realizado nos anos de 2020 e 2021 pelo Conselho Nacional dos Institutos Federais (CONIF). A partir dele, a Setec liberou orçamento, nos anos de 2022 e 2023, na Ação 2994 - Assistência ao Estudante da Educação Profissional e Tecnológica (PO0006 - contratação para atendimento a pessoas com deficiência) com base no número de estudantes com necessidades específicas matriculados em cada instituto federal. Os valores descentralizados ao IFTM nos anos de 2022 e 2023 foram, respectivamente, R\$1.031.403,00 e R\$1.155.136,66. As contratações foram realizadas na forma de execução indireta e os profissionais já estão em exercício conforme o Ofício Circular n.º 4/2022/DE/PROEN/IFTM-REITORIA.

Provavelmente devido a isso, o participante (A) fale que *“Há 2 profissionais contratados”*, conforme Edital de Licitação¹⁵ n.º 46/2022, contrato 01/2023. E o participante (B) fale que *“Este ano (2023) não está contribuindo com o trabalho colaborativo, pois como foi possível a contratação destes profissionais, e a demanda do Campus onde ela é efetivada ela deixou de ajudar com o trabalho colaborativo”*.

Finalizando, perguntamos aos participantes TILS: As atividades propostas pelos docentes são adaptadas para os estudantes com deficiência auditiva?

O participante (A) respondeu que *“Na maioria das vezes não há uma adaptação por parte dos professores”*. Já o participante (B), em oposição à sua colega, afirmou que *“A maioria dos professores com quem trabalhei buscou realizar adaptações para atender às especificidades dos alunos com deficiência auditiva”*.

De acordo com as respostas trazidas pelos participantes constatamos que ainda são poucas as adaptações nas atividades para os estudantes com deficiência auditiva, mas vemos que alguns docentes fazem as adequações necessárias para que os discentes possam ter o aprendizado de forma precisa, dentro das condições linguísticas.

¹⁵ Edital de Licitação 46/2022 e contrato 01/2023, que permearam a contratação total de 5 profissionais para o Atendimento Educacional Especializado. Sendo 1 Profissional de Apoio Escolar; 2 Profissional de Atendimento Educacional Especializado; 2 Profissional Tradutor Intérprete de Libras. (IFTM, 2022; 2023).

Isso nos leva a refletir sobre a atual legislação, ou seja, a Lei n.º 14.191/2021, que altera a Lei n.º 9.394/96, fazendo mudanças significativas na Educação Bilíngue dos Surdos. Conforme artigo 60-A e 60-B:

Art. 60-A. 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.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no caput deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizante, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas (Brasil, 2021).

Quanto às adaptações, sabemos que este processo será, ao longo do tempo, entendido e praticado pelos docentes, não bastando apenas a presença do TILS em sala de aula para que a educação de alunos com deficiência auditiva seja efetivada, mas sim um trabalho em conjunto com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, é preciso trabalhar mais a compreensão dos conceitos em questão, o que requer mais explicação, considerando que a função do professor vai além do ensinar, mas a do intérprete é apenas interpretar. Desta forma, quando aparece alguma dúvida do aluno com deficiência auditiva, cabe ao professor resolvê-la e não ao intérprete. Podemos afirmar que:

É necessário que haja uma mudança de postura por parte do professor, que também tem o dever, como educador, de auxiliar o intérprete da Língua de Sinais em suas práticas. Se o professor não assumir práticas que favoreçam a atuação do intérprete da Língua de Sinais, conseqüentemente, a compreensão do aluno surdo ficará comprometida (Lacerda, *et al.*, 2011, p.18).

Dessa forma, percebemos que, na atualidade, ainda há muitos professores que ignoram a presença do aluno surdo, ou por não saberem trabalhar com eles, ou por acharem que são incapazes. No entanto:

A pessoa com surdez enquanto aprendente das vivências e relações com o mundo torna a limitação auditiva um fator que diferencia o sujeito, mas não o impede da cognição nem de ser produtivo, efetivamente capaz, participativo, colaborativo,

criativo, consciente, auto gestor de sua vida pessoal e em sociedade local e global (Gonçalves, 2017, p. 353).

Assim, podemos concluir que há muito a se fazer para que os estudantes com deficiência auditiva possam ter uma aprendizagem de qualidade. A parceria entre o professor e o TILS é fundamental; o professor precisa entender que ele sempre será o professor e os intérpretes compondo a ponte de comunicação entre eles e os alunos com deficiência auditiva. É fundamental que os professores reconheçam a importância da adaptação das atividades, valendo-se do intérprete como apoio, cooperando um com o outro, trocando ideias e discutindo a melhor forma de auxiliar esse educando em seu processo de aprendizagem.

4.4 A visão dos Estudante A e Estudante B sobre as políticas e ações de inclusão e permanência dos estudantes com deficiência auditiva

Para os estudantes com deficiência auditiva participantes da pesquisa foram pensados dois momentos: um na língua de sinais em que a pesquisadora realizou a interpretação das perguntas e os estudantes responderam de forma mais participativa, considerando que estávamos utilizando a língua de sinais. E outro, por meio de entrevista ordenada em nove questões as quais foram respondidas na língua portuguesa pelos participantes.

Inicialmente, consideramos importante demonstrar o procedimento de ingresso dos estudantes participantes a partir da entrevista realizada como forma de analisar o processo de inclusão constituído pelo IFTM.

Em particular, os Estudantes A e B ficaram sabendo da inscrição para o processo seletivo divulgação via mídia e procuraram a instituição para participar do mesmo. A inscrição foi processada em consonância ao direito à vaga garantido pela Lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, nos Art. 4º e Art. 5º:

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (Brasil, 2012).

Os Estudantes A e B concorreram à vaga referente ao preenchimento por pessoas que por deficiência, no ato de suas inscrições, já solicitaram o acompanhamento do Intérprete de Libras para o atendimento no momento da avaliação. O IFTM nesse processo cumpriu e cumprirá nos editais futuros, a legislação, como o Decreto n.º 3.298 de 20 dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. O Art. 29 prescreve:

As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:

- I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;
- II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e
- III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação (Brasil, 1999).

A Lei n.º 13.146/ 2015, (LBI), tratada detalhadamente na sessão 02, reforça no artigo 30 que nos processos seletivos para ingresso, bem como estratégias visando à permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as medidas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (Brasil, 2015).

Podemos concluir afirmando que o IFTM - Campus Uberaba vem cumprindo com a Legislação, pois desde o momento da inscrição para a participação do processo seletivo para o ingresso nos cursos ofertados pela instituição as normas são respeitadas e proporcionado condições para os estudantes com qualquer deficiência. Exatamente o que ocorreu com os Estudantes A e B, quando a legislação foi respeitada, conforme o que determina o Art. 30, exceto o item “VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.”

Nesse item o edital deveria ser em Libras na sua íntegra, porém, o edital é feito em

Libras somente com os informes gerais e os pontos importantes para que os estudantes tenham acesso às informações como: o prazo, datas, preenchimento das informações, local, entre outras. Esse desacordo com a legislação dá-se por ser um documento extenso, e se fazendo necessário mais de um profissional para realizar a tradução e interpretação do documento na íntegra, como determina a legislação.

A primeira pergunta da entrevista para os Participantes/Estudantes pretendeu abrir espaço para que ficassem à vontade para comentar sobre qual o curso em que estão matriculados, o que foi uma forma de iniciar a entrevista. Convém comentar que tivemos a colaboração efetiva dos participantes devido à integração, empatia e familiaridade que os mesmos já têm com a pesquisadora que trabalha como Interprete de Libras no Campus. Essa condição possibilitou o desenvolvimento da pesquisa em bom termo. Em seguida, perguntamos aos participantes se tinham como objetivo dar continuidade aos estudos após a conclusão do EMI. Estas questões iniciais foram importantes para o início da entrevista. As demais perguntas buscaram revelar o nível de dificuldade encontrada por cada Participante/Estudante no IFTM para sua inserção e permanência; de que forma é estabelecida a convivência com a comunidade escolar; as ações promovidas pela Instituição que tem como foco a garantia à educação das pessoas com deficiência auditiva e por último, uma “fala” livre.

As questões propostas basearam-se levando em consideração que o tema acesso à educação profissional da pessoa com deficiência auditiva deve estar presente nas discussões atuais e diversos estudos relataram as dificuldades para sua inclusão tanto na instituição educacional, quanto no mercado de trabalho. Segundo Silva (2012), a história da inclusão escolar ultrapassou séculos, até chegar ao período de institucionalização da Educação Especial e, atualmente, apesar de inúmeras leis que garantem a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas, ainda se percebe a ausência de recursos para adaptação e acessibilidade em muitas instituições educacionais, tanto públicas quanto particulares - estas até mesmo se recusam a realizar matrícula se essa acessibilidade lhes gerar ônus.

Ambos os participantes são estudantes do 2º ano do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio. Ingressaram no IFTM – Campus Uberaba uma no ano de 2019 e a outra no ano de 2020. O curso tem como objetivo a formação de profissionais com habilidades para coordenar o desenvolvimento dos processos produtivos de alimentos seguros; avaliar a qualidade das matérias-primas, dos insumos e dos produtos alimentícios e garantir o funcionamento de máquinas, equipamentos e instrumentos, tendo em vista a produção para consumo humano, de acordo com normas e legislações sanitárias, ambientais,

de segurança no trabalho e da qualidade alimentar. Além da formação técnica, contribui também para a formação humanística, desenvolvendo no discente a consciência crítica e um espírito ético, pró - ativo e participativo dentro da sociedade em que vive. (Resolução IFTM n.º 137, de 16 de dezembro de 2020, atualização e revisão do PPC).

Sabemos que as Instituições Educacionais responsáveis pela formação profissional têm papel importante nesse processo. Desta forma, devem desenvolver ações que esclareçam, junto às empresas e aos familiares da pessoa com deficiência auditiva que tratam de pessoas com igual e/ou mais capacidades, habilidades, competências e potencialidades. O que se faz necessário é o estabelecimento de políticas e ações que oportunizem o acesso e a inclusão. O Decreto n.º 2.208/97 (Brasil, 2007, p. 6) aponta “a perspectiva de integração das políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, tendo como objetivo o aumento da escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e do adulto trabalhador”. Quando a lei não exclui, ela atende os jovens e/ou adultos, independentemente de suas capacidades e habilidades.

Falcão (2017, p. 433) ressalta que, “mediante essas dificuldades, a inclusão dos surdos no mercado de trabalho deverá ser preocupação para a família, para a escola e para a pessoa surda, que deve ser encorajada com exemplos de outros surdos”, o que mostra a importância de a pessoa com deficiência auditiva ter contato com outras pessoas surdas e, assim, sentir-se motivada a buscar mais conhecimentos e autonomia.

Pfeifer (1999, p.1) salienta que cabe às escolas oferecer uma educação que proporcione aos estudantes com “deficiência o desenvolvimento pessoal e a socialização, oferecendo um olhar amplo sobre as várias questões que envolvem o mundo do trabalho”. Ressalta ainda que é fundamental que essas pessoas conheçam suas aspirações, limitações e, a partir daí, construam o conhecimento necessário para integrá-lo na vida profissional.

Falcão (2017) afirma que o estudante com deficiência auditiva precisa estar consciente de seus sonhos e de suas limitações, porque o mercado de trabalho encontra-se cada vez mais competitivo e exigente em relação à qualificação profissional. Por isso,

a garantia de poder estudar e estruturar a vida como sujeito ativo e produtivo, que se mantém junto com a família fruto do seu esforço pessoal, do trabalho e segundo as possibilidades e oportunidades que passam a ser restabelecidas e definidas como prioridade e reconhecimento e não encoberto por privilégios e superproteção. (Falcão, 2017, p. 431).

Falcão (2017, p. 37) afirma que em muitas escolas da rede regular de ensino, a atual inclusão das pessoas com deficiência auditiva se faz com a presença de um intérprete, sendo um recurso positivo para esses estudantes.

Na segunda questão perguntamos se pretendiam continuar os estudos. O Participante/Estudante “A” respondeu que “às vezes, eu ter dúvida”. Já o Participante/Estudante B afirmou que: “*Quero, mas não escolher curso fazer*”.

A terceira pergunta feita ao Participante/Estudante A foi: Você teve dificuldades em se adaptar no IFTM? “*Sim, eu difícil entender jeito de IFTM, porque eu pensar jeito de estudo diferente. É muito texto de fazer ler, precisar muito tempo estudo dia todo. É as vezes cansar pensar diferente jeito de estudo aqui muito de forte muito conteúdo aprender*”.

A resposta Participante/Estudante B deixa claro que durante os anos escolares nos níveis anteriores pôde contar com o trabalho de um intérprete em sala de aula. Ela teve contato com vários professores durante sua vida escolar e, segundo ela, os professores do IFTM tem metodologias diferentes para ensinar. Eles se interessam pela educação de surdos e procuravam manter um contato mais próximo. Contudo, é preciso que o profissional Intérprete de Libras esteja sempre presente durante a comunicação dos estudantes com deficiência com os professores.

A quarta pergunta teve como objetivo investigar se o Participante/Estudante A consegue acompanhar os conteúdos ensinados pelos professores. “*Sim, eu consegui aprender, mas eu perder aprendizado melhor junto intérprete de mim, porque dia não ter intérprete eu perde explicação professor é ruim. Importante sempre tudo disciplina intérprete junto de surdo*” (Participante/ Estudante A).

A tratar da especificidade da atuação desse profissional, Lacerda e Góes (2002), Martins (2008) e Albres (2015) apontam que a função primordial do intérprete de libras educacional é intermediar as relações estabelecidas entre o aluno com deficiência auditiva e os demais sujeitos presentes nesse contexto. Os autores abordam entre outros aspectos, a deturpação das relações didático-pedagógicas entre intérprete de Libras e aluno com deficiência auditiva e intérprete de Libras e professor regente. Segundo as autoras, em muitos casos, ocorre uma transferência da responsabilidade de ensinar ao aluno com deficiência auditiva para o intérprete de Libras, o qual, no anseio de apresentar resultados de seu trabalho, assume essa função. Diante de tal configuração, esse estudante acaba por não compreender o trabalho do intérprete de Libras, situando-o como o responsável pelo seu processo de aprendizado, reportando-se a ele para sanar eventuais dúvidas e tratando-o como uma espécie de tutor do seu aprendizado.

Por outro lado, Quadros (2003) e Tuxi (2009) problematizam a questão da competência linguística, uma vez que, para ocorrer intermediação dos conhecimentos no ambiente da escola é de suma importância que os intérpretes de Libras possuam competência

linguística não só em Libras como também em português. Apontam ainda a necessidade da valorização, em editais de contratação, de profissionais que possuam formações, de fato, na área de interpretação da língua de sinais.

Mediante os dois enfoques apresentados concluímos que ao trabalhar com os estudantes com deficiência auditiva no espaço escolar o intérprete de Libras passa a ter responsabilidade com a construção do conhecimento desses alunos, interpondo-se como um mediador nesse processo, o que traz novos desdobramentos para sua atuação profissional. Nesse sentido, uma vez que o intérprete está inserido na escola, o trabalho de tradução, interpretação e o trabalho docente, de certa maneira, articulam-se na atuação desse profissional, produzindo novas atribuições.

Além do intérprete, o docente tem papel significativo na aprendizagem do aluno com deficiência auditiva, considerando que o trabalho educativo visa à apropriação de conhecimentos pelos alunos e supõe organização, sistematização e planejamento das atividades desenvolvidas na escola. Falar de prática docente exige, portanto, que falemos de sujeitos que possuem o saber de uma arte, a arte de ensinar, e que produzem e utilizam saberes próprios no seu trabalho cotidiano nas escolas.

Neste contexto, a quinta pergunta para o Participante/Estudante A foi: Os professores fazem atividades adaptadas para você? *“Às vezes sim e às vezes não. Ter alguns professores fazer adaptar minhas atividades, mas quase de tudo professor não fazer nada de adaptar. Esse não adaptar ficar ruim meu jeito de aprender”* (Participante/Estudante A)

Essa realidade, infelizmente ainda é recorrente, pois as metodologias e atividades são voltadas para ouvintes. Assim, as principais dificuldades encontradas pela Participante/Estudante A se resumem na comunicação com professores e colegas – que não conhecem a Libras; a falta de preparo dos professores; a ausência de metodologias de trabalho adequadas considerando que os textos trabalhados em sala são difíceis de entender e as explicações dos professores não são claras para ela.

A sexta pergunta feita ao Participante/Estudante A, se na instituição em que estuda há tradutor e intérprete de Libras que o acompanha durante as aulas? *“Aqui é 1 intérprete de Libras, mas ter de ajuda outros 2 intérpretes, mas é pouco porque ter hora ficar sozinha não ter nada de intérprete de Libras”*. (Participante/Estudante A):

Percebemos que o tradutor e intérprete de Libras nem sempre está disponível para o atendimento individualizado. Assim, reconhecemos que há “uma distância significativa entre as propostas oficiais e o dia a dia das escolas e os dilemas que os professores enfrentam no encaminhamento de seu trabalho” (Candau, 1999, p. 31).

Esse fato representa a necessidade de investir em uma concepção diferenciada da natureza do conhecimento escolar e, conseqüentemente, como o conhecimento deveria ser trabalhado junto aos professores, aos estudantes ouvintes e aos com deficiência auditiva. Neste sentido a sétima pergunta é bem pertinente: se o tradutor e intérprete de Libras não estiver com você os colegas, os docentes interagem e te auxiliam com as atividades? *“Às vezes, porque ter professor ficar dar aula é falar, eu só de olhar professor tempo todo. Mas colegas precisar atenção professor e não poder de ajuda eu. Eu ficar sala quieta tentar entender pouco de aula”* (Participante/Estudante A):

A resposta da estudante “A” deixa claro que fica uma lacuna a ser preenchida, embora o que realmente deveria ocorrer com os professores em suas práticas que são uma riqueza de conhecimentos que precisa ser juntamente com as suas vivências assumidas como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança pedagógica.

Na educação há uma controvérsia, alunos que gostam de exatas, outros de humanas. A oitava questão se refere a essa contestação. Ou seja, em qual disciplina você tem maior dificuldade de aprendizado? Como você se sente como estudante surdo estudando em um Instituto Federal? *“Disciplina Química. Eu gostar de IFTM. Ter momento de interagir pessoas eu feliz aprender aqui, porque aqui eu aprender muito e vai dia futuro de vida poder aprender é mais de conhecimento sempre de vida”* (Participante/Estudante A).

Apesar das dificuldades encontradas, notamos que o Participante/Estudante A gosta de estudar no IFTM. E, para finalizar a nona pergunta trata de momentos bons e ruins na instituição. Cite um momento bom e momento ruim que aconteceu com você no Instituto Federal em que estuda:

Momento difícil viver IFTM é não ter intérprete sempre junto de surdo, entendo é pouco intérprete é IFTM tentar tudo de ajudar eu, mas é ter Lei não conseguir eu respeitar. Mas não ter intérprete é ruim surdo perder explicação difícil aprender. Momento bom é sempre participar aula prática aprender muito porque é visual é aprender depois fazer sempre meu dia (Participante/Estudante A).

Concluimos que a educação de estudantes com deficiência auditiva configura em um processo que exige do professor, do tradutor e do intérprete de Libras conhecimentos, sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional, já que tem em vista o encaminhamento do ensino/aprendizagem adequado ao ritmo e às peculiaridades do aluno.

Apresentamos a seguir as respostas do Participante/Estudante B. Questão 3: você teve dificuldades em se adaptar com o ensino na Instituição em que está estudando? *Sim, difícil eu entender como é jeito de IFTM, precisar difícil aula dia todo eu precisar cansada sair sala,*

pior eu entrar IFTM é ano começar Covid-19 é mudar precisar ficar em casa muito difícil” (Participante/Estudante B).

A Escola possui uma missão cultural, tornando-se elemento-chave para a articulação de interesses, de gostos e de socialização de aspectos históricos, sociais e culturais, sendo os professores os seus catalizadores, acelerando ou retardando o processo. A atuação do professor é estratégica, exercendo um papel de tradutor da ideia oficial para o contexto da prática.

O Participante/Estudante B se viu com dificuldades de adaptação curricular, e, em consequência, do surgimento da Covid 19, que exigiu das instituições, o ensino remoto.

A quarta pergunta trata também das dificuldades encontradas pela estudante “B”, quando se questionou: você consegue acompanhar os conteúdos ensinados pelos professores? *“Às vezes não, eu ter dificuldade é português entender e matemática”* (Participante/Estudante B).

Essas dificuldades podem ter como origem a falta de pré-requisitos, considerando ser duas disciplinas que exigem aprendizagens anteriores, embora os professores precisem ter manejo de técnicas, e habilidades. As técnicas, sejam elas de que tipo for, serão sempre meios para o professor articular conhecimentos gerais e disciplinares com vistas à aprendizagem de seus alunos. Falamos, portanto, de um trabalho de mediação em que o professor, mais do que um técnico, representa um tradutor e um difusor do conhecimento. Nesse processo de mediação se revelam as diferenças de seu ofício em que ele encaminha a sua ação no contexto da sala de aula fazendo a interpretação e a crítica, produzindo e organizando conhecimentos, identificando e escolhendo técnicas e métodos pedagógicos para a socialização das experiências de aprendizagem de seus alunos.

A quinta questão está interligada ao comentário acima. Os professores fazem atividades adaptadas para você? *“Só professor português fazer adaptar eu. Outros não”* (Participante/Estudante B). Essa afirmativa configura a formação e o exercício profissional do docente que não é exclusivamente o domínio de uma disciplina, mas o de um conjunto de conhecimentos, de saber docente, que inclui uma gama não só de saberes, mas também de práticas relativas à ação de ensinar.

Na educação do estudante com deficiência auditiva a presença do tradutor e do intérprete de Libras é fundamental. Nesse sentido, uniremos a sexta e sétima questões feitas a estudante “B”: Na instituição em que estuda há tradutor e intérprete de Libras que o acompanha durante as aulas? Se o tradutor e intérprete de Libras não estiver com você os colegas e os docentes interagem e te auxiliam com as atividades? *“Ter sim, mas é momento*

não ter eu ficar sozinha sala porque é pouco Intérprete de Libras. Mas difícil sozinha aprender”. Sim, mas amigos sempre ajudar se não ter intérprete de Libras. Professor também conversar e ajudar eu” (Participante/Estudante B).

A resposta da (Participante/Estudante B) deixa claro que o trabalho na instituição educacional tem que ser de equipe. A aprendizagem aqui no caso, só se realiza quando há interação professor/tradutor ou intérprete de Libras e colegas. Ou seja, o desempenho de todos implica um saber fazer que assegure a aprendizagem da disciplina e a transmissão do que lhe é confiado pela via das diretrizes curriculares e que, fundamentalmente, expressa uma determinada concepção de mundo.

Ao compreender a importância do trabalho dos professores, tradutores e intérpretes de Libras como intelectual e transformador implica reconhecer e questionar sua natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. Com vista à afirmação acima, a oitava pergunta ao Participante/ Estudante B refere-se à sua dificuldade de aprendizado. Em qual disciplina você tem maior dificuldade de aprendizado? *“Matemática”* (Participante/ Estudante B). Como você se sente como estudante surdo estudando em um Instituto Federal? *“Eu amo aprender aqui IFTM, Sempre aprende coisas novo, ter praticas é importante aprender”* (Participante/Estudante B).

Finalizando a entrevista pedimos ao Participante/Estudante B que citasse momento bom e momento ruim que aconteceu com você no Instituto Federal em que estuda. *“Bom é ter intérprete, amigos, professor é muito conhecimento novo eu aprender. É junto meu intérprete forte amizade, gostar sempre eles todos.* (Participante/Estudante B). *“Ruim é momento não ter intérprete de Libras junto aula, eu perder conteúdo”* (Participante/Estudante B).

Novamente percebemos a importância do intérprete de Libras no contexto educacional. Com o reconhecimento da Libras como forma de comunicação e expressão visuo-motora (Lei n.º 10.436 de 24/04/2002) e a garantia do ensino de Libras na Educação Básica e nos Cursos Superiores (Lei n.º 9.394 de 20/12/1996) se “abre um amplo espaço, nunca antes alcançado, para a discussão sobre a educação das pessoas com surdez, suas formas de ocorrência e socialização” (Silva; Lima; Damazio, 2007, p.49).

É ele que media conhecimentos, informações e diálogos entre professor-aluno e seus pares, interpretando conteúdos, explanações, indagações ou questões feitas pelo surdo. Nesse sentido, o intérprete contribui para a redução dos efeitos gerados pela ausência de interação da língua portuguesa e a Libras.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Ao término da pesquisa, desenvolveu-se um produto educacional visando contribuir com o aprimoramento da inclusão escolar dos estudantes surdos nos IFs de Minas Gerais. Assim, após os levantamentos das ações realizadas em cada instituto mineiro, criou-se um vídeo sobre a história do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM Campus Uberaba para que os estudantes com deficiência auditiva possam compreender como foi construída a trajetória histórica da instituição de ensino em que estão matriculados.

O vídeo foi gravado e disponibilizado no canal do YouTube (<https://youtu.be/je3BnV3yiNw>), com a finalidade de que outras pessoas com deficiência auditiva possam ter acesso a esta informação. O tempo estimado soma entre 10 e 15 minutos de duração. Para a promoção da inclusão, o vídeo possui uma janela com o tradutor e intérprete de Libras e legenda disponível.

Roteiro utilizado:

- 1) Contar a história através da oralidade colocando a janela com o tradutor e intérprete de Libras para promover a inclusão dos estudantes com deficiência auditiva;
- 2) Tempo de duração: entre 10 e 15 minutos;
- 3) Local: estúdio adaptado;
- 4) Equipamento: Câmera, luzes, som, computador, texto fixado para leitura.

Quadro 4: Roteiro do vídeo elaborado como produto educacional.

Tempo	Cena	Áudio / Locução
00'00'' a 00'30''	01	Olá, sejam bem-vindos ao IFTM Campus Uberaba. Neste vídeo iremos contar um pouco da trajetória da instituição em que você está matriculado.
00'30'' a 1'00''	02	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) foi criado a partir da integração dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas e Agrotécnicas. Sua natureza é autárquica, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. IFTM Campus Uberaba possui como missão norteadora proporcionar educação profissional e tecnológica permeadas pelo ensino, pesquisa e extensão, com vistas a alcançar uma sociedade inclusiva e democrática. Para tal propósito, o Instituto está calcado em valores como acessibilidade, inclusão social, acolhimento das diversidades, excelência na gestão educacional, responsabilidade ambiental, inovação e empreendedorismo, dentre outros. Dessa forma, a expectativa é que o Instituto ofereça educação profissional e tecnológica de excelência e destaque. E, conseqüentemente, que se alcance o desenvolvimento tecnológico, científico, humanístico, ambiental, social e cultural, em conformidade com as particularidades das regiões em que está inserido.
De 1'00 a 3'00	03	Atualmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) oferta cursos técnicos de nível médio, cursos de graduação – tecnologia, licenciatura e bacharelado – e cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> (especialização) e <i>stricto sensu</i> (mestrado). Com o intuito de agregar e capacitar os discentes a se tornarem profissionais capacitados e qualificados para o mercado de

Tempo	Cena	Áudio / Locução
		trabalho altamente concorrido no contexto econômico interno e externo do país, o IFTM preconiza que o trabalho seja desenvolvido com vistas a estimular cada vez mais o aperfeiçoamento na formação dos estudantes brasileiros, que ocuparão todos os setores da economia.
De 3'00 a 5'00	04	<p>O IFTM tem como premissa uma cultura escolar que abraça dinamicamente a inclusão e a ética, contexto em que a avaliação é compreendida como uma atividade construtiva que permite a análise do curso de ação, facilita o aprendizado e apoia novas decisões. A avaliação da aprendizagem deve ser contínua e formativa na perspectiva holística e global do aluno, tendo em conta as diferentes áreas de competências do aluno, como desempenho cognitivo, motor, interpessoal e seu contexto em diferentes elementos do currículo escolar.</p> <p>A avaliação formativa não é para categorização ou seleção. É aplicada em diversos contextos e atualizada conforme necessário para garantir a continuidade, além de se basear no processo de aprendizagem em suas dimensões cognitiva e emocional, bem como na aprendizagem significativa e funcional.</p> <p>O IFTM aplica suas políticas visando à defesa da educação pública, gratuita, inclusiva, democrática e de qualidade para todos, a universalização do acesso e a garantia da permanência. O Instituto possui e tem conhecimento de seu papel nas mudanças sociais, motivo pelo qual aplica com tanto afinco tais políticas.</p> <p>Como instrumento de ampliação das mudanças sociais a serem alcançadas pelo Instituto, além das políticas gerais e universais, o IFTM possui políticas próprias, tais como: ampliação da oferta de cursos e permanência dos já existentes, bem como o fortalecimento destes; estímulo à permanência com a redução das taxas de evasão; permanente e contínua avaliação de ensino; especial atenção para ampliar o alcance de ações de diversidade e inclusão com o fito da democratização do ensino; dentre outras.</p>
De 5'00 a 7'00	05	<p>Soma-se a isso a preocupação do IFTM, o que o leva à busca constante, com o atendimento de demandas e expectativas sociais da região em que está inserido, abarcando os sujeitos do local para que passem a fazer parte. O desenvolvimento de políticas locais garante maior efetividade na transformação da sociedade e assim se estabelece contato permanente com a comunidade, propiciando que se forme um diálogo entre as partes.</p> <p>Com vistas a trabalhar e mitigar as diferenças socioculturais e promover a inclusão, em todos os campi do IFTM, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) promovem um trabalho com foco na formação de acordo com o tema 'Diversidade e Inclusão'. Na Reitoria, o NAPNE de cada Campus do IFTM está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino – PROEN e propaga o suporte técnico, científico, acadêmico e pedagógico necessário às atividades de ensino, pesquisa e extensão.</p>
De 7'00 a 10'00	06	<p>Por outro lado, também existem iniciativas de apoio financeiro que estimulam a permanência eficiente e efetiva dos alunos. A sociedade brasileira é caracterizada por uma gama de diferenças sociais e culturais, refletidas no cotidiano das instituições públicas, especialmente as escolas. Este tema específico consiste na tentativa de construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, especialmente para negros, afrodescendentes e indígenas. Compete às instituições assegurar as condições necessárias ao pleno acesso, participação efetiva e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas específicas, em todas as atividades acadêmicas.</p> <p>As instituições promovem regularmente projetos em andamento que melhoram os esforços de educação, pesquisa e divulgação. Isso ajuda os alunos a obter uma compreensão mais ampla das principais classes oferecidas pelo Instituto de Ensino e Aprendizagem Formal.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a esse estudo podemos afirmar que as pessoas com deficiência auditiva vêm ao longo da história vencendo vários obstáculos para serem inseridas na sociedade e na educação de forma igualitária para que seus direitos sejam garantidos e preservados. Entretanto, ainda há muito a ser discutido, no que tange ao contexto da necessidade individual de cada sujeito. Para que haja uma mudança significativa é preciso que o “todo” seja entendido de forma holística.

Esta pesquisa buscou compreender as políticas e as ações de inclusão dos estudantes com deficiência auditiva dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro –IFTM *Campus* Uberaba.

Assim, ao analisarmos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, verificamos que muitas legislações importantes foram implementadas à luz dos marcos histórico-normativos e da literatura específica, tais como: a Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146/2015, que delimita maiores direitos às pessoas com deficiências e ainda assegura o direito à educação de forma igualitária para todas. Diretamente relativa à deficiência auditiva, observamos a Lei n.º 10.436/2002; o Decreto Nº 5.626/2005; a Lei n.º 12.319/2010 e a Lei n.º 14.191/21, que são marcos para a comunidade surda.

Demonstra-se, portanto, que ao longo do tempo vem se pensando nessas pessoas, principalmente no ambiente escolar para que elas tenham as condições necessárias para conseguirem o sucesso em suas vidas acadêmicas e profissionais.

Muitos desafios já foram alcançados tais como o ingresso de um número cada vez maior de estudantes surdos nos Institutos Federais em ambiente bilíngue e que se identificam profundamente com a cultura surda. Mas há muito a ser conquistado, considerando que as instituições de ensino tentam propor condições favoráveis para os estudantes com deficiência auditiva nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, mas em alguns campi pesquisados vimos que isso não ocorre, mesmo havendo o tradutor e intérprete de Libras na instituição.

Nossa investigação, nesse aspecto, se deu apenas no IFTM *Campus* Uberaba, por ter um número significativo de estudantes com deficiência auditiva matriculados nesse nível de ensino. Diante da inclusão destes estudantes observamos que esta instituição, para lhes ofertar o ensino de qualidade vivenciou dificuldades, tais como, reduzido número de profissionais TILSP para atender à demanda. Somente em 2023 foi realizada a contratação de profissionais terceirizados para ajudar no atendimento a esses estudantes.

O NAPNE e o setor pedagógico realizam trabalhos de atendimentos constantes para

professores e estudantes na busca da melhor oferta de ensino. O ponto forte desta instituição é o de realizar atendimento conforme sua demanda e incentivar os estudantes com deficiência auditiva matriculados no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio a prosseguir cursando o ensino superior, considerando que esses estudantes estão chegando nos campi em busca de uma educação com qualidade. Ou seja, direcionar a aprendizagem àquilo que tenha aplicabilidade no dia a dia, visando proporcionar um nível razoável de compreensão dos acontecimentos e o desenvolvimento de habilidades sociais e profissionais.

Este estudo mostrou que o fato de os estudantes com deficiência auditiva estarem compartilhando o mesmo espaço escolar com os demais estudantes ouvintes, isso não lhes garante acesso efetivo às experiências de aprendizagem, pois a dificuldade dos professores, colegas de sala de aula e pedagogos estabelecerem comunicação com esses alunos é grande. A justificativa é sempre a mesma: “não compartilhamos a mesma língua destes alunos”. Ou seja, evidenciam que a língua é um empecilho para a comunicação e para a oferta de experiências educativas, uma vez que a presença das tradutoras e intérprete de Libras não garante o aprendizado, apenas promove a comunicação entre professor e estudante com deficiência auditiva, uma vez que a intérprete relata inúmeras dificuldades que esse estudante enfrenta para compreender o conteúdo.

Acerca da inclusão de estudantes com deficiência auditiva, podemos ressaltar que a inserção dessa população na escola é pouco responsável e que a desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre metodologias adequadas de atendimento a estes estudantes são frequentes no cenário da educação inclusiva. Em síntese, podemos afirmar que a instituição escolar ainda não tem oferecido condições necessárias para que estes estudantes com deficiência auditiva possam construir seu conhecimento.

Percebemos que com a inclusão as instituições escolares recebem o estudante com deficiência auditiva com muita preocupação porque não existe uma língua compartilhada em sala de aula. Ou seja, as dificuldades de inclusão estão fortemente relacionadas à defasagem na formação para práticas educacionais inclusivas e o despreparo de especialistas.

Acreditamos que o estudante com deficiência auditiva depende mais da postura de todos que fazem parte do meio em que está inserido do que de sua própria vontade, considerando que ele precisa de estímulo da família, dos professores e dos colegas que, somados aos fatores de sua competência, funcionalidade e autonomia, poderão proporcionar-lhe o sucesso educacional desejado.

Neste estudo ficou também evidente que o aluno com deficiência auditiva tem procurado mais informações acerca das possibilidades de se ingressar em cursos técnicos, tais

como os oferecidos pelo IFTM Campus Uberaba. Ele passa a saber exatamente o que o mercado de trabalho demanda com a perspectiva de ter uma boa formação profissional, mesmo com sua deficiência.

Sobre a relação entre professores/alunos, percebemos por meio das entrevistas que a maioria dos professores não procura oferecer recursos pedagógicos mais acessíveis, de forma que possam ter uma aprendizagem mais rápida e de qualidade, mesmo com a ajuda do intérprete. Devemos considerar que o número destes profissionais ainda é insuficiente para atender à demanda na instituição. As alunas demonstraram claramente que são motivadas a prosseguirem os estudos fazendo um curso superior.

Verificamos pelas falas das estudantes entrevistadas que os professores são conscientes de que a instituição dispõe da acessibilidade a que o aluno com deficiência auditiva necessita - o intérprete de Libras, mas não consegue interagir com ele, para planejar suas aulas, atividades e até mesmo as avaliações, embora alguns procurem adaptar atividades para os ajudar.

De acordo com as falas das Coordenadoras (Pedagógica e do NAPNE), a maioria dos estudantes com deficiência auditiva às vezes demonstra interesse e outras vezes não, porém nas observações em sala, sempre demonstra ser uma pessoa tranquila e receptiva, sempre disposto a aprender e a realizar todas as atividades.

Quanto as falas dos TILS que atuam em trabalho colaborativo no IFTM Campus de Uberaba, notamos que a instituição não possui profissionais suficientes para atender à demanda e que elas no momento estão apenas contribuindo com a tradução e interpretação em três momentos, ou seja, dias e horários diferentes, para que os estudantes consigam compreender o conteúdo ensinado em sala de aula.

Ressalta-se que, nos demais momentos, a Tilp efetiva do Campus Uberaba faz o revezamento para atender os estudantes com deficiência auditiva matriculados no Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio e ao estudante com deficiência auditiva do Ensino Superior.

Outro aspecto relevante observado foi verificar diante de tantos fatores que contribuem para o acesso e a permanência dos estudantes com DA, ainda nos esbarramos com questões simples de acesso às informações para eles, visto que são divulgados editais, informações, reportagens e outros nas redes de comunicação e nas páginas e site das instituições, mas não é realizada a interpretação na íntegra em Língua de Sinais para os estudantes com deficiência auditiva; ainda persiste esta falha na comunicação.

Os Institutos Federais precisam repensar sobre este fato, pois os estudantes com DA

são parte da instituição e precisam ter esse direito assegurado como prevê a legislação.

Para concluir nossos objetivos procuramos organizar um vídeo sobre a história do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM *Campus* Uberaba para que os estudantes com deficiência auditiva possam compreender como foi construída a trajetória histórica da instituição de ensino em que estão matriculados., bem como na literatura, concernentes aos mecanismos institucionais de elevação da inclusão e da permanência de pessoas com deficiência auditiva nos cursos técnicos integrados para colaborar com a Educação Inclusiva no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Esse vídeo foi gravado e disponibilizado no canal do YouTube com a finalidade de que outras pessoas com deficiência auditiva possam ter acesso a esta informação. Para a promoção da inclusão o vídeo possui uma janela com o tradutor e intérprete de Libras e legenda disponível. Ele contará a história através da oralidade adicionando a janela com o tradutor e intérprete de Libras para promover a inclusão dos estudantes com deficiência auditiva.

Concluindo, ressaltamos que, de modo geral, e não apenas no caso de estudantes com deficiência auditiva, a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio está acontecendo, e os Instituto Federais estão respeitando as legislações vigentes, mas em alguns momentos, percebo falhas, tais como a oferta de editais oferecidos sem Língua de Sinais na íntegra para os estudantes com deficiência auditiva, informações gerais nos sites ou nas páginas da instituições em Libras.

Portanto, cabe aos Institutos Federais, que têm grande responsabilidade perante a sociedade quanto à qualificação dos cidadãos e ao avanço do conhecimento, repensar continuamente suas estratégias e investir em adequações nessas falhas encontradas para que seja realmente efetivada a inclusão dos estudantes com deficiências auditivas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. M. M; GONZALEZ, W. R. C. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], vol.24, n.92, p.719-742, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PsKggmVFGVTcXZzV3r8TqBP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- ALBRES, N. de A. **Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARISTÓTELES. **Metafísica. Tomo I e II**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASBAUM, L. **Alienação e Humanismo**. 2. Ed. São Paulo: Global, 1982.
- BARROS, M. B. **Inclusão e educação profissional: um estudo sobre a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, Campus Maués e sua influência na educação de estudante surdo**. 76 f. (Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica (RJ), 2016.
- BECHARA, E. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 2007.
- BIZZO, A. V. T.; WITCHES, P. H. História recente da tradução e da interpretação de Libras e língua portuguesa na Universidade Federal do Espírito Santo (2006–2021). **PERcursos Linguísticos, [S. l.]**, v. 12, n. 32, p. 55–76, 2022. DOI: 10.47456/pl.v12i31.39036. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/39036>>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BORGES, M.L.; COSTA, J. R. C. Abordagens das políticas públicas para a inclusão das pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Disruptiva**, v.1, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revista.cers.com.br/ojs/index.php/revista/article/view/51/92>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed., atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2011.
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília,DF: MEC, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2009.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Recuperado em 27 de junho de 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Edital n. 01 de 26 de abril de 2007.** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. A União Federal, representada pelo Ministério da educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, torna público e convoca as Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de acordo com o que se estabelece o presente Edital. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em 12 de jan. 2022.

BRASIL. **Portaria n.º 555/2007, de 7 de janeiro de 2008. Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 12 de jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 12.319, de 1º setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. 2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em 12 de jan. 2022.

BRASIL. Lei n.º. 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. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1, 30 ago. 2012.

BRASIL. **Nota Técnica n.º 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE DE 10/05/2013.**

Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. 2013.

Disponível em:

<<https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em 12 de jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em 12 de jan. 2022.

BRASIL. **Novo Ensino Médio, Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasil, 2017b.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm
Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 14.113, de 25 de Dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 14.191 de 03 de agosto de 2021 - sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.** 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. 2021. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm>. Acesso em 12 de jan. 2022.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1995.

BRUNO, M. M. G. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v.1 - n. 2, p. 56-67, ago./dez. 2008.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2016.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. (Org.) **Currículo, políticas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, p. 29-42, 1999.

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra, Brasil:** proposta de governo. Brasília, DF: SDE, 1994.

CARDOSO, F. H. Presidência da República do Brasil. **Mensagem ao Congresso Nacional.** Brasília, DF, 1997.

CARDOSO, F. H. Presidência da República do Brasil. **Mensagem ao Congresso Nacional**. Brasília, DF, 1999.

CARDOSO, F. H. Presidência da República do Brasil. **Mensagem ao Congresso Nacional**. Brasília, DF, 2000

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. (Tese de Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, R. E. Políticas em educação especial. *In*: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: Abpee, 2006. p. 87-96.

CASAGRANDE, R. de C. A Educação Especial como campo acadêmico no Brasil: fontes de pesquisa. **Praxis Educativa**. [S. l.], v. 16, p. 1–29, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17352>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CHAER, G; DINIZ, R; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/201/187>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. *IN*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONED), 5., 2004, Recife. **Anais [...]**, 2004, mimeo.

CIAVATTA, M. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7693/5935>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

DAMÉ, Luiza; Giralardi, Renata. Michelle Bolsonaro quebra protocolo e discursa em libras no Parlamento: Atendendo a pedido do público, ela beijou o marido. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-01/michelle-bolsonaro-discursa-em-libras-no-parlatorio-antes-de-marido>). Acesso em: 15. jun. 2023

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M.; BARBOSA, K. A. M. e Colaboradores. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 10 de jan. 2022.

ESCOTT, C. M. Educação Profissional e Tecnológica: avanços, retrocessos e resistência na busca por uma educação humana integral. **Revista de Educação Pública**, v. 29, jan/dez 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/11145-Texto%20do%20Artigo-43370-1-10-20201021%20(3).pdf>. Acesso em 10 de jan. 2022.

FALCÃO, L. A. **Surdez, Cognição Visual e Libras: estabelecendo novos diálogos**. 5ª ed. ver. e ampliada. Recife: Editora do Autor, 2017.

FARIA, R.; NASCIMENTO, F. A Questão da Inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação Tec Nep. *In*: FLORINDO, Gislane Maria Ferreira; NASCIMENTO, Franclin Costa do; SILVA, Neide Samico da (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

FERREIRA, S. L. **Aprendendo sobre a deficiência mental: um programa para crianças**. São Paulo: Memnon, 1998.

FLORENTINO, C. P. A.; MIRANDA JUNIOR, P. Ações pedagógicas e epistemológicas nas interações discursivas com um grupo de estudantes surdos em uma proposta bilíngue. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 11, 2017, Florianópolis SC. **Anais do XI ENPEC**. Florianópolis SC. ENPEC, 2017. 1 – 12. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/listaresumos.htm>>. Acesso em: 07 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, C. R. de; SILVA, C. C. da. **Guia didático-instrucional: inclusão escolar de alunos surdos: E agora, o que fazer?** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

FRYDRYCH, L. A. K. **O Estatuto linguístico das línguas de sinais: A LIBRAS sob a ótica saussuriana**. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, mai./ago., 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>>. Acesso em: 07 ago. 2021.

GIL, A. C. **Metodologia de Pesquisa: como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GIORDANI, L. F. Representações culturais da escrita: letramentos e educação de jovens e adultos surdos. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., 2004, Curitiba. Anais [...]. Curitiba, Pr: PUCPR, 2004. 1 CD ROM.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GONÇALVES, A. F. **Surdez e produção de subjetividade: o discurso de surdos e surdas sobre seus processos de escolarização**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.

GONZÁLEZREY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução Marcel Aristides Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.19, n.3, p. 307 - 324. 2013.

GUGEL, M. A. **Pessoa com deficiência e o direito ao trabalho: reserva de cargos em empresas, emprego apoiado**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HAGE, S. M. As políticas no Governo Fernando Henrique Cardoso. **Revista Educação em Questão**. Jan/jun. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9490>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IFSUDESTEMG - Instituto Federal Sudeste - MG. **Plano de desenvolvimento Institucional - PDI: 2021 – 2025**. Juiz de Fora: IF Sudeste MG, 2021. Disponível em: <www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/pdi/pdi-2021-2025/resolucao-consu-27-01-2021-pdi-2021-2025.pdf>. Acesso em 10 jan. 2023.

IFAM. Portal do Instituto Federal do Amazonas. **Institutos Federais são destaque em sistema de avaliação internacional**. 11 dez. 2019. Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/noticias/institutos-federais-sao-destaque-em-sistema-de-avaliacao-internacional>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JUNIOR, M. E.; TOSTA; E. I. L. 50 anos de políticas de Educação Especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. In: ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL, 9, Caxias do Sul, 2012. **Anais [...]**, Caxias do Sul: Anped, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

KASSAR, M. C. M. Reforma do Estado e educação especial: preliminares para uma análise. **Revista de Educação**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 24-34, 2001.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 2, n. 2, (nov. 2009). Brasília: MEC, SETEC, 2009.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In: Coleção UAB – UFSCar*. Língua de Sinais Brasileira: uma introdução. São Carlos: Departamento de Produção Gráfica da USFCar, 2011.

LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. **O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental**: refletindo sobre limites e possibilidades. *In: LODI, Ana Cláudia Balieiro et al. (Org.). Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. P. 120-128.

LACERDA, C. B. F. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. **Contrapontos**, n. 5, p. 353-367, 2004.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, v. 26, n. 69, p.163-184, 2006.

LEÃO, S. T. de F. L. **Breve análise sócio-histórica da política educacional brasileira: ensino fundamental**. São Luís – MA, 23 a 26 de agosto 2005. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppII/pagina_PGPP/Trabalhos2/Silse_Teixeira_Freitas_Lemos_Le%C3%A3o175.pdf>. Acesso em 19 de out, 2022.

LEBEDEFF, T. A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense: Uma problematização das condições linguísticas e de escolarização. REUNIÃO ANUAL DA ANPED “EDUCAÇÃO NO BRASIL: O BALANÇO DE UMA DÉCADA. 3., 2010, Caxambu-MG. **Anais [...]**. Caxambú, MG, Brasil, 2010.

LOURENÇO, K. R. C. et al. **Identidade, Cultura e Língua de Sinais: O Mundo do Surdo**. Taubaté: UNITAU, p. 25-46, 2012.

MACHADO, P. C. Integração/inclusão escolar: um olhar do egresso surdo. *In* QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. P. 39-75.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 1998.

MARQUES, R. A. Eu me Considero Professora de Matemática: a compreensão que as professoras dos ciclos iniciais têm de si mesmas como educadoras matemáticas. **Bolema**, n.25, ano 19, 2006.

MARTINS, V. R. de. **Posição-mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. 2013. 253f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação do grupo de estudos e pesquisa Diferenças e Subjetividades em Educação (DiS), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP, 2013. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185118/MARTINS%20Vanessa%20Reginade%20Oliveira%20%202013%20%28tese%29%20UNICAMP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MARTINS, V. R. de O. **Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais**: relações de poder e (re)criações do sujeito. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

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

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MERSELIAN, K. T.; VITALIANO, C. R. Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos. **Revista Lusófona de Educação**, v.19, p. 85-101, 2011.

MINAYO, M. C. de S. *et al.* **Pesquisa Social**: teoria método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIRANDA, A. A. B. **História, Deficiência e Educação Especial**. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revistas/revista15/art1_15.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

MOURA, M. C. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OLIVEIRA, G. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**: Novas Perspectivas em Política Linguística. Florianópolis: Mercado de Letras, 2003.

OMODEI, J. D. **Um olhar para a sala de recursos multifuncionais e objetos de aprendizagem**: apontamentos de uma pesquisa e intervenção. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (OMS). **Determinación de Prevalencia de Discapacidades**. Manual de Encuestas Domiciliarias, 2004.

PADILHA, C. A. T. A política de Educação Especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 66, p. 160-177, dez 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643708>>. Acesso em: 14 jan. 2022. Ou <<https://doi.org/10.20396/rho.v15i66.8643708>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

PADILHA, C. A. A política de educação especial do governo FHC (1995-2003): uma opção pela integração. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade** [online]. 2017, vol.26, n.50, pp.191-207. ISSN 0104-7043. Disponível em: <<https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v26.n50.191207>>. Acesso em: 24 set. 2021.

PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógico dos Institutos Federais**, IFRN, 2015.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo, Fundação Santillana/Moderna, 2011.

PAGNEZ, K. S.; SOFIATO, C. G. O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 52, p. 229-256, abr./jun, 2014. Editora UFPR.

PERELLO, J; TORTOSA, F. **Sordomudez**. Barcelona: Científico-Médica, 1978.

PERLIN, G. A Cultura Surda e os Intérpretes de Língua de Sinais. **Revista Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, 136-147, 2006.

PFEIFER, E. A. Formação profissional para surdos: resgatando uma história. **História Psicol. Esc. Educ.** v. 3, n.1, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/MYBRNrzHQcBcgMdXrTMqMkh/?lang=pt>. acesso em 30 jan. 2022.

PINHEIRO, K. L. **Práticas pedagógicas bilíngues para crianças do Instituto Cearense de Educação de Surdos**. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

PLATAFORMA BRASIL. Base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. 2022. Disponível em: <<https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>>. Acesso em: 12 de jan. 2022.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003- 2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revista-teias/article/view/24189/17168>>. Acesso em 06 de jan. 2022.

PLETSCH, M. D.; ARAUJO, P. C. M. do A.; ROCHA, M. G. de S, da. A importância de ações intersetoriais como estratégia para a promoção da escolarização de crianças com a Síndrome Congênita Do Zika Vírus (SCZV). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 193-210, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22195/2447-524620202532924>>. Acesso em: 12 de jan. 2022.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas. 6. ed. 2006b.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos Cedes**, v. 26, n.69), p. 141-161, 2006a.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. 3. ed. Porto Alegre, 2001.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003.

QUADROS, R. M.; WEININGER, M. J. (Orgs.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. Florianópolis: Editora Insular. Florianópolis PGET/UFSC, 2014. v.3

QUEIRÓZ, M. I. de P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. *In*: Lang, A.B.S.G. (org.) **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992. p. 13-29. (Coleção Textos; 2ª série, 3).

RAMOS, A. C. C. **Ensino de Ciências & Educação de Surdos**: um estudo em escolas. Públicas. 2011. 119f. Dissertação (Mestrado) Profissional em Ensino de Ciências/IFRJ, M.Sc., Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, PROPEC. Rio de Janeiro. 2011.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2016/05/História-e-política-da-educação-profissional.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2021.

RAWLS, J. **Justiça e democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RIBAS, J. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense. 2007.

RICARDO L. Decreto Inconstitucional de Bolsonaro desrespeita todas as leis da educação inclusiva. 27 de setembro de 2022. **Revista Exame**. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/stf-forma-maioria-contradecreto-do-governo-bolsonaro-ganho-para-uniao-e-de-r-58-bi-diz-fazenda/>>. Acesso em 20 de maio de 2023.

RIBEIRO, C. B. **Narrativas e processos de desenvolvimento bicultural**: trajetórias escolares de surdos jovens e adultos. 2014. 104f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RIBEIRO, Giovanna Ribeiro Especialistas pedem mais intérpretes de Libras em universidades; MEC aponta dificuldades. 2019. <https://www.camara.leg.br/noticias/577880-especialistas-pedem-mais-interpretes-de-libras-em-universidades-mec-aponta-dificuldades/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SÁ, N. R. L. de. **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: Eduff, 1999.

SÁ, N. R. L. de. Os Estudos Surdos. **Revista da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos**, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em:

<www.feneis.org.br/educacao/artigos_pesquisas/estudos_surdos.htm>. Acesso em 20 de jan. 2021

SÁ, N. R. L. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. *In*: SÁ, N. R. L. (Org.). **Surdos**: Qual escola? Manaus, AM: Valer e Educa, 2011. P. 17-62

SANTANA, A.P. **Surdez e linguagem**: Aspectos e implicações neurolinguísticas. 2. ed. São Paulo, SP: Plexus, 2007.

SANTOS NETO, A. C. Da Escola de Aprendizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 – 2009. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília: MEC, SETEC, v. 2, n. 2, nov., 2009.

SANTOS, K. R. O. R. P. **Formação continuada (em serviço) e necessidades formativas de professores na educação de surdos da rede pública da cidade do Rio de Janeiro**. 2011.

(Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SETUBAL, J. M: COSTA, R. A. (orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. Trajetórias Escolares: narrativas de surdos adultos em ambiente de atendimento psicoeducacional [Resumo]. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]** Campinas: Unicamp, 2012.

SILVA, I. A. da. **Construindo a cidadania**: uma análise introdutória sobre o direito à diferença. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

SILVA, L. I. L. da. **Mensagem ao Congresso Nacional. Presidência da República do Brasil**. 2010. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/mensagemao-congresso/mensagem-ao-congresso-nacional2010>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SILVA, A. da; LIMA, C. V. de P.; DAMÁZIO, M. F. M. **Deficiência Auditiva. Série. Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SILVA, I. C. M. **A Política de Educação Inclusiva no Ensino Técnico-profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão**. 2011. 114f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

SOARES, M. A. L. **Educação do Surdo no Brasil**. Campinas: Autores associados, 1999.

SOUZA, R. B. de. **Língua brasileira de sinais - Libras III**. Indaial: UNIASSELVI, 2019. Disponível em: <<https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=37612>>. Acesso em 20 de jan. 2023.

SOUSA, S. Z. L.; PRIETO, R. G. A. Educação Especial. *In*: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 123-135.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2009.

TABOSA, M. F. da S. **Corpos que falam: os olhares dos docentes e dos alunos surdos acerca da inclusão nas aulas de educação física do ensino médio do IFRN**. 2019. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

TEIXEIRA, B. F. **Surdos e ouvintes juntos no espaço escolar: o processo de construção do número**. 2019. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva. 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

TUXI, P. **A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental**. 2009. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VALLIM, M. B. **Educação tecnológica e inclusão de pessoas surdas no IFTM**. 2019. 77 p. Dissertação (Mestrado) curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – Campus UPT, Uberaba (MG), 2019.

VIEIRA, R. A.; FERREIRA, R. M. N.; SCHMIDLIN, R. de F. M. A prática pedagógica de professores de língua portuguesa em uma perspectiva de transversalidade e desenvolvimento de competências comunicativas. **Revista F@ciência**, Paraná, v.7, n. 3., p. 26-40, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Relatório mundial sobre a deficiência**. 2012. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

ZAMBORLINI, M.G. Desenvolvimento profissional de professores: um olhar sobre os professores da educação profissional de nível técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETES). **Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia**, Vitória, n. 3, p. 20-25, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

- 1- Tipo da deficiência auditiva:
- 2- Idade:
- 3- Histórico familiar:
- 4- Trajetória escolar: Ensino Fundamental, Ensino Médio:
- 5- Porque escolheu estudar no Instituto Federal
- 6- Metodologia da escola é adaptada ou não?
- 7- Perspectivas de futuro acadêmico e profissional;
- 8- Qual o curso está matriculado?
- 9- Pretende continuar os estudos?
- 10- Você teve dificuldades em se adaptar com o ensino na Instituição em que está estudando?
- 11- Você consegue acompanhar os conteúdos ensinados pelos professores?
- 12- Os professores fazem atividades adaptadas para você?
- 13- Na instituição em que estuda há Tradutor e Intérprete de Libras que o acompanha durante as aulas?
- 14- Se o Tradutor e Intérprete de Libras não estiver com você os colegas e os docentes interagem e te auxiliam com as atividades?
- 15- Em qual disciplina você tem maior dificuldade de aprendizado?
- 16- Como você se sente como estudante surdo estudando em um Instituto Federal?
- 17- Cite um momento bom e momento ruim que aconteceu com você no Instituto Federal em que estuda.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SERVIDOR COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO
MINEIRO – IFTM CAMPUS UBERABA

Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica

Mestrado Profissional em Educação Tecnológica - MPET

Questionário protagonista - servidor Coordenação Pedagógica

Mestranda: Eleni de Oliveira Ramos

Orientadora: Dra. Elisa Antônia Ribeiro

Prezado (a) Coordenador (a)

Prezado(a), participante

Sua informação é fundamental para que possamos desenvolver um trabalho de pesquisa referente à inclusão, sucesso e permanência dos estudantes com deficiência auditiva matriculados no Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Minas Gerais. Anseia-se ainda saber quais são as ações institucionais de inclusão que os Institutos Federados estão desenvolvendo para que estes estudantes tenham sucessos no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, solicitamos que respondam ao questionário abaixo. Desde já agradecemos a sua valiosa colaboração.

I. Informações pessoais:

Nome:

Cargo/Função:

Formação:

II - Questões propostas:

- 1- Como é desenvolvido o trabalho com os estudantes com deficiência auditiva na Instituição de Ensino?
- 2- Existe algum tipo de modificação/adaptação para os estudantes com deficiência auditiva?
- 3- Gostaria que você falasse sobre como acontecem as orientações para os professores sobre as metodologias que devem ser usadas para os estudantes com deficiência auditiva:
- 4- Quais as medidas você observa que não são eficazes para os estudantes com deficiência auditiva?
- 5- Você recebeu alguma formação específica para trabalhar com esses alunos? Caso positivo: qual e como foi?
- 6- Gostaria que você falasse dos desafios e das dificuldades enfrentadas para atuar com esses alunos.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SERVIDOR NAPNE

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO
MINEIRO – IFTM CAMPUS UBERABA.

Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
Mestrado Profissional em Educação Tecnológica - MPET

Questionário protagonista - servidor NAPNE

Mestranda: Eleni de Oliveira Ramos

Orientadora: Dra. Elisa Antônia Ribeiro

Prezado(a), participante

Sua informação é fundamental para que possamos desenvolver um trabalho de pesquisa referente à inclusão, sucesso e permanência dos estudantes com deficiência auditiva matriculados no Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Minas Gerais. Anseia-se ainda saber quais são as ações institucionais de inclusão que os Institutos Federam estão desenvolvendo para que estes estudantes tenham sucessos no processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, solicitamos que respondam ao questionário abaixo. Desde já agradecemos a sua valiosa colaboração.

I. Informações pessoais:

Nome:

Cargo/Função:

Formação:

II - Questões propostas:

- 1 – Como você vê a inclusão educacional?
- 2 – Como você vê a sua prática pedagógica frente à inclusão escolar?
- 3– Fale-me da atuação do NAPNE no dia a dia com os alunos com deficiência auditiva.
- 4 – Como você vê o processo de ensino-aprendizagem deste(s) estudante(s)?
- 5- O que você pensa sobre a inclusão dele?
- 6 – Como seria o trabalho do NAPNE para estes estudantes?
- 7 – Como você avalia a atuação do NAPNE?
- 8- O núcleo tem dificuldades junto aos demais setores?
- 9- O NAPNE recebe apoio do Instituto?
- 10 – Como a estrutura física da escola favorece ou não o processo de inclusão?
- 11 – Tem mais alguma coisa para acrescentar

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO SERVIDOR TILPS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO
MINEIRO – IFTM CAMPUS UBERABA

Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
Mestrado Profissional em Educação Tecnológica - MPET

Questionário protagonista - servidor TILPS

Mestranda: Eleni de Oliveira Ramos

Orientadora: Dra. Elisa Antônia Ribeiro

Prezado(a), participante

Sua informação é fundamental para que possamos desenvolver um trabalho de pesquisa referente à inclusão, sucesso e permanência dos estudantes com deficiência auditiva matriculados no Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Minas Gerais. Anseia-se ainda saber quais são as ações institucionais de inclusão que os Institutos Federam estão desenvolvendo para que estes estudantes tenham sucessos no processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, solicitamos que respondam ao questionário abaixo. Desde já agradecemos a sua valiosa colaboração.

1-Você acompanha quantos estudantes com deficiência auditiva?

2-Há quantos profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras no Campus em que você atua?

3- Vocês fazem revezamento entre si?

4-As atividades propostas pelos docentes são adaptadas para os estudantes com deficiência auditiva?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)