



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, LINGUAGENS E
INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

MARIA PATRÍCIA LOURENÇO BARROS

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DE
SURDOS NO IF SERTÃO – PE CAMPUS SALGUEIRO

Salvador - BA

2018

MARIA PATRÍCIA LOURENÇO BARROS

**DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DE
SURDOS NO IF SERTÃO - PE CAMPUS SALGUEIRO**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagem e Inovações Pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Roseli G. B. de Sá

Salvador - BA

2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Barros, Maria Patrícia Lourenço.

Desafios na formação docente para inclusão de surdos no IF Sertão – PE
Campus Salgueiro / Maria Patrícia Lourenço Barros. – 2018.

140 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação, Currículo,
Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

1. Surdos – Educação. 2. Professores de surdos – Formação. 3. Inclusão
escolar. 4. Língua brasileira de sinais. 5. Educação permanente. I. Sá, Maria
Roseli Gomes Brito de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação. Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e
Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD 371.912 – 23. ed.

MARIA PATRÍCIA LOURENÇO BARROS

**DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DE
SURDOS NO IF SERTÃO - PE CAMPUS SALGUEIRO**

Projeto de Intervenção apresentado como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 18 de dezembro de 2018

Dra. Maria Roseli G. B. de Sá – Orientadora _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Dra. Theresinha Guimarães Miranda _____
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

Sheila de Quadros Uzêda _____
Doutora em Educação pela Universidade da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Francisco Kelsen de Oliveira _____
Doutor em Ciências da Computação pela
Universidade Federal de Pernambuco
Instituto Federal do Sertão Pernambucano

Dedico este projeto de intervenção a comunidade surda em especial a da cidade de Salgueiro. Quando comecei a aprender Libras não compreendia que consistisse em uma língua. Entretanto, com o passar do tempo, passei a achar interessante comunicar-se sem que as pessoas soubessem o que estava falando. Logo depois, a mesma pessoa com a qual me comunicava, professora Sandra Pereira (surda), me indicou para assumir uma turma substituindo outraprofessora. Como nos comunicávamos muito bem poderia dar certo, e realmente deu. Com as minhas primeiras experiências de contato direto com um surdo e observando a necessidade de profissionais qualificados para se trabalhar com o ensino e a dificuldade na cidade de Salgueiro por pessoas formadas na área para trabalhar com os surdos me vi com uma missão de buscar uma formação específica nessa área de atuação e seguir em frente. Entretanto, mudei de planos e optei por outro caminho: a graduação em Letras, pois, uma vez que obtivesse essa formação, poderia atuar na área.

Dedico então imensamente todo tempo, toda dedicação a este trabalho para a realização e conclusão do mesmo aos benefícios das comunidades surdas do IF Sertão – PE, de Salgueiro – PE, de todo estado de Pernambuco e todo o Brasil.

Dito isto, não poderia deixar de dedicar este estudo aos meus pais e ao meu esposo, por todo apoio. Também dedico ao meu filho, que, desde o ventre, começou os estudos acerca da comunidade surda e da Língua Brasileira de Sinais (Libras); além de ter sido gerado e nascido no meio deste trabalho, nas idas e vindas e nos desafios. A você, Mateus, meu maior presente neste percurso.

Por fim, dedico este projeto de intervenção à comunidade surda e, em especial, a da cidade de Salgueiro.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são parte essencial na construção deste trabalho, pois a gratidão aos que contribuíram para sua realização (desde os que cuidaram de Mateus, os que contribuíram diretamente com a pesquisa, até os que, nos momentos de dúvidas, tiveram a paciência e espontaneidade de ler o que escrevi) não tem fim. Gratidão eterna a todos vocês.

Agradeço também a Deus; por toda sabedoria, todo discernimento e toda coragem que me concedeu para iniciar e concluir este mestrado, ainda que eu tenha passado por momentos alegres e momentos tristes.

Aos meus pais, pois eles são pessoas fundamentais em todas as minhas realizações. Agradeço não só pelo apoio, mas pela vida que me deram; pela educação, o amor e pelas inúmeras vezes que abdicaram dos seus afazeres e abandonaram a vida pessoal para cuidar de nós (Eu, Mateus e Jailson). Tudo isso foi importante para a conclusão deste trabalho.

Ao meu esposo; amigo, companheiro e “mestrando” também, à medida que contribuiu como participante de todo processo deste trabalho inclusive na escrita e na coleta de dados; sempre apoiando, incentivando sendo paciente e disposto a contribuir da melhor forma para o sucesso deste estudo. Por tudo que vivenciamos durante estes dois anos na pesquisa e pela chegada sublime do nosso Mateus, meu eterno agradecimento meu amor.

Aos amigos surdos (sim, amigos!), pois hoje a comunidade surda é para mim uma extensão da minha família. É a comunidade pela qual luto, reivindico e me faço presente para garantir seus direitos. Em especial aos surdos do IF Sertão – PE e aos surdos da cidade de Salgueiro.

Agradeço, também, a Sandra Pereira da Silva; pessoa através da qual ingressei neste mundo visual. Através dela conheci a Libras e foi pela sua dedicação, pelo seu esforço e coragem de ensinar que me inspirei a buscar e se aprofundar no mundo dos surdos. Através dela, minha gratidão aos demais surdos que conheci e que por eles tive a oportunidade de escrever sobre tal temática.

Aos meus irmãos e familiares, pelas inúmeras ausências, pela compreensão no tocante aos momentos não vividos ao lado de cada um em virtude das viagens e dedicação ao mestrado.

Aos companheiros de mestrado que compartilharam das mesmas experiências de luta e conquista em busca de uma realização pessoal e profissional com as viagens e encontros. Em especial, a Márcia Farias e Michele Rufino, companheiras de traslado, trio de escuta, de aconselhamento, de encorajamento e de desabafo nas horas em que as atribuições pessoais interferiam no mestrado. As relações construídas durante este percurso foram e sempre serão uma relação de amizade.

À professora Marli Melo, pelo enorme apoio de forma humana quando precisei. Ela entenderá este agradecimento especial.

Às minhas amigas que também respeitaram os momentos em que não foi possível nos encontramos em virtude do mestrado. Aline Cássia, Janaína Nascimento e Sayonara Gadelha foi muito bom contar com vocês para me sentir ouvida e partilhar alguns momentos através dos quais se elevava a autoestima e reafirmava-se o ânimo para retornar ao trabalho. Sempre pensávamos: vai dar tudo certo.

Um agradecimento ao casal “K e K”, os quais considero coorientadores deste trabalho; pois sempre estiveram disponíveis e acessíveis para me ajudar na elaboração deste trabalho. Kelsen e Kélvya, muito obrigada! Vocês alimentaram o desejo de contribuir fazendo pesquisa e me deram todo estímulo necessário para escrever.

Agradeço à orientadora deste projeto, Roseli Sá. Suas indagações e sugestões durante todo o percurso foram fundamentais, tendo em vista sua ousadia e coragem de orientar um trabalho que foge do seu campo de pesquisa. Todos os momentos de aprendizagem foram válidos.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação (MPED), pelos momentos provocativos e de imersão nos temas abordados durante os grupos de trabalho.

Às participantes da banca de qualificação: Therezinha Miranda e Sheila Uzêda. e pela participação na banca. Ao Francisco Kelsen, pela participação na banca.

Ao IF Sertão – PE Campus Salgueiro, pelo espaço em realizar esta pesquisa no âmbito do Campus e por todo apoio nos momentos de formações que foram necessários e importantes. Ao IF Sertão- PE pela oferta do mestrado em parceria com a UFBA.

Aos docentes do IF Sertão – PE Campus Salgueiro, sujeitos participantes e colaboradores; pelo tempo que dispuseram para participar das oficinas e responder ao questionário. Vocês foram fundamentais.

A Emília, pela paciência e apoio durante os momentos mais necessitados para conclusão deste trabalho. Sem o seu apoio isto ficaria mais difícil ainda.

A Camila Luana e Ilma Lourenço, por terem cuidado de Mateus nos dias em que precisei cuidar do mestrado.

Gratidão também às pessoas queridas que, diretamente ou indiretamente, também contribuíram de alguma forma durante este percurso: os intérpretes e todos os envolvidos na educação dos surdos.

Por fim, um grande agradecimento a Osmilda Santos por toda confiança e por todas as oportunidades dadas nas formações na área de surdez, reconhecimento e tento retribuir com a pesquisa.

Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os
planos serão bem-sucedidos.

Provérbios 16:3

BARROS, Maria Patrícia Lourenço. **Desafios na Formação Docente para Inclusão de surdos no IF Sertão – PE Campus Salgueiro**. 137 f. il. 2018. Projeto de Intervenção (Mestrado) –Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

O presente estudo versa sobre os desafios relacionados à formação docente para inclusão de surdos no IF Sertão – PE Campus Salgueiro. Com as políticas educacionais e os documentos legais que buscam garantir uma educação para todos, com a desconstrução de alguns pensamentos equivocados sobre as pessoas com deficiência – especificamente, a surdez –este trabalho propõe um diálogo que fomenta a reflexão acerca dos desafios enfrentados no processo de inclusão dos estudantes surdos.. Partindo das discussões dialógicas e interventivas, defendemos uma política de formação continuada ao final deste trabalho direcionada ao campus em questão, a qual se estendaem questão, a qual se a aos demais Campus do IF Sertão – PE. Para fundamentar este trabalho, nos baseamos em Miranda (2011), Gatti (2018), Perlin e Strobel (2018), estudos que discutem a cerca da acerca da formação docente na perspectiva inclusiva.. Além disso, realizamos uma pesquisa documental a partir da qual foram observadas quais políticas públicas existem para a inclusão dos estudantes surdos e como elas são postas em prática nas instituições de ensino, indo ao encontro aos objetivos específicos deste trabalho. Ademais, optou-se pela metodologia da pesquisa-formação,, a qual foi organizada em forma de oficinas que buscavam formar mais do que coletar dados. No período das oficinas, fundamentamo-nos em autores fundamentamo-nos em autores como Gesser (2009) e Karin (2008), entre outros, e algumas leis – como, Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 – para subsidiar as discussões. Após a realização dos encontros, aplicou-se um questionário online para complementar as informações e apoiar a reflexão com o objetivo de perceber o interesse dos docentes no que se refere à participação dos docentes no que se refere à participação em formações continuadas que tenham como foco discussões sobre que tenham como foco discussões sobre temática em questão. Através destes encaminhamentos metodológicos, percebemos que é pertinente o fomento a uma política de formação continuada,, tendo em vista a inclusão de estudantes surdos, principalmente pelo fato de e o Campus receber constantemente este público-alvo.

Palavras-chave: Surdo. Libras. Inclusão. Formação continuada.

BARROS, Maria Patrícia Lourenço. Desafios na Formação Docente para Inclusão de surdos no IF Sertão – PE Campus Salgueiro. 137 f. il. 2018. Projeto de Intervenção (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

The present study deals with the challenges related to teacher training for the inclusion of deaf people in the Sertão - PE Campus Salgueiro. With educational policies and legal documents that seek to guarantee education for all, with the deconstruction of some misconceptions about people with disabilities and specifically deafness, this work proposes a dialogue that encourages reflection on the challenges faced in the process of inclusion of the students. Starting from the dialogical and interventionary discussions, we propose a policy of continuous formation at the end of this work directed to the campus in question, which extends to the other Campuses of IF Sertão - PE. In order to base this work we are based on Miranda (2011), Gatti (2018), Perlin and Strobel (2018), studies that discuss about the teacher training in the inclusive perspective. In addition, we conducted a documentary research from which we observed which public policies exist for the inclusion of deaf students and how they reflect in the educational institutions meeting the specific objectives of this work. In addition, the methodology of research-training was chosen, which was organized in the form of workshops that sought to form more than collect data. In the period of the workshops, we are based on authors such as Gesser (2009), Karin (2008) among others and some laws - such as Law 10,436 / 2002 and Decree No. 5,626 / 2005 - to subsidize the discussions. After the meetings, an online questionnaire was applied to complement the information and support the reflection with the objective of perceiving the interest of the teachers in what concerns the participation in continuous training that focus on discussions on the subject in question. Through these methodological referrals, we realize that it is possible through the methodology used to perceive that it is necessary, and it is pertinent to foster a policy of continuing education, in view of the inclusion of deaf students, mainly because the Campus is constantly receiving deaf students.

Keywords: Deaf. Libras. Inclusion. Continuing education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de estudantes surdos do Campus Salgueiro em cursos regulares.	69
Tabela 2 – Quantidade de estudantes surdos na EAD	69
Tabela 3 – Quantidade de estudantes surdos matriculados em cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC	69
Tabela 4 – Quantidade de estudantes surdos matriculados nos cursos ofertados pelo PRONATEC	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conhecimento dos professores sobre a comunidade surda	129
Quadro 2 – Os desafios que os professores encontram ou já encontraram para lidar com os surdos inclusos no IF Sertão – PE Campus Salgueiro.....	130
Quadro 3 – O que os docentes consideram pertinentes tendo em vista a elaboração de uma proposta interventiva	131
Quadro 4 - O que os docentes entendem como responsabilidade da instituição para que a inclusão dos estudantes surdos se efetive.....	132
Quadro 5 – Compreensão dos docentes sobre as questões culturais e identitárias do povo surdo antes da oficina	133

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Quantidade de alunos inclusos no Campus desde seu início de funcionamento.....38
- Figura 2 Organograma utilizado nas oficinas que faziam parte do slide utilizado nas oficinas que aconteceram com os docentes do IF Sertão – PE campus Salgueiro.....87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Os recursos utilizados pelos professores para comunicarem-se com os alunos surdos.....	90
Gráfico 2 – A opinião dos docentes sobre a oferta de formação área de surdez/Libras.....	93
Gráfico 3 – Participação dos docentes em formações	94
Gráfico 4 – Participação dos docentes em disciplinas de Libras.....	95
Gráfico 5 – Percepção dos docentes quanto a importância da formação continuada que trate sobre a surdez e a Libras.....	97
Gráfico 6 – Intenção dos docentes de participar de uma formação pedagógica com a temática surdez/Libras	98

LISTA DE ABREVIACOES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEFET	Centros Federais Tecnolgicos
EJA	Educao de Jovens e Adultos
FIC	Formao Inicial e Continuada
FUNDEB	Fundo de Manuteno e Desenvolvimento da Educao Básica e de Valorizao dos Profissionais da Educao
FUNDEF	Fundo de Manuteno e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorizao do Magistrio
GEPET	Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educacionais e Tecnolgicas
GRE	Gerncia Regional de Educao
INES	Instituto de Educao de Surdos
INES	Instituto de Educao de Surdos
JINCE	Jornada de Iniciao Cientfica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional
LIBRAS	Lngua Brasileira de Sinais
MEC	Ministrio da Educao
MPED-UFBA	Mestrado Profissional em Educao da Universidade Federal da Bahia
NAPNE	Ncleos de Atendimento as Pessoas com Necessidades Especficas
PNE	Plano Nacional de Educao
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Tcnico e Emprego
SECADI	Secretaria de Educao Continuada, Alfabetizao, Diversidade e Incluso
SEESP/MEC	Secretaria de Educao Especial
SETEC/MEC	Secretaria de Educao Profissional e Tecnolgica
TEC NEP	Tecnologia, Educao, Cidadania e Profissionalizao para as Pessoas com Necessidades Especficas
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.2.1 Objetivos Específicos	32
2 METODOLOGIA.....	33
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	45
4 A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS SURDOS NO INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO/ CAMPUS SALGUEIRO	56
5 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE NO IF SERTÃO – PE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS.....	72
5.1 O que encontramos no caminho dos diálogos	76
5.2 Dialogando com os docentes: um caminhar necessário para a inclusão dos surdos	88
6 DA FORMAÇÃO INDIVIDUAL PARA A FORMAÇÃO COLETIVA E CONTINUADA	100
Considerações Finais	118
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE A – CRONOGRAMA	128
APÊNDICE B – QUADROS.....	129
ANEXO I – CARTA DE ANUÊNCIA.....	134
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS (Resolução N° 466/12 CNS; resolução nº 510/16 CNS).....	135
ANEXO III – QUESTIONÁRIO	139

1 INTRODUÇÃO

O contexto educacional de inclusão, tal como o conhecemos na atualidade, foi iniciado após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca em 1994. Durante este evento, o Brasil, assim como os demais países participantes, firmou o compromisso de reformular o sistema de ensino para garantir a inclusão das pessoas com deficiência no contexto educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Outro marco legal que fez parte do início deste contexto inclusivo consiste na Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Em seu capítulo V, foi estabelecido que os alunos devem ser matriculados na rede de ensino regular e dispor de atendimento especializado (BRASIL, 1996).

Dito isto, é válido analisar o que mudou no tocante à educação especial em contexto brasileiro após o estabelecimento das leis em questão, bem como quais mudanças indicam a emergência de um novo modelo de educar, tendo em vista o contexto histórico em que as pessoas com deficiência viveram e/ou vivem.

Inicialmente, observou-se mudanças no uso de algumas terminologias a partir das quais eram tratadas as pessoas com deficiência. Alguns termos mais comuns eram: “mongoloide, inválido, especiais e/ou portadores”. Estes termos usados para identificação, muitas vezes, atribuíam uma carga negativa às pessoas com deficiência, pois a estes conceitos estava atrelada as noções de incapacidade, de não desenvolvimento, não aprendizagem e da inutilidade. A isto, soma-se, ainda, a noção de que o deficiente se define como aquele que necessita/depende de cuidados diferenciados e indesejáveis por parte da família. Por sua vez, essa visão reflete um sentimento de piedade e compaixão das pessoas para com os pais por terem um filho naquela situação, algo indesejável até hoje para todas as pessoas. Essas afirmações são reforçadas ao refletirmos sobre o fato de que nenhum de nós foi preparado para ter um filho com deficiência; nenhum de nós desejou ter um filho com deficiência. Sendo assim, a descoberta na gravidez ou após o nascimento- deixa muitos pais apreensivos, uma vez que, em diversos casos, não se sabe quais atitudes tomar ou a quem recorrer mediante esse contexto.

A Lei n.º 9394/1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e trata, no capítulo V, da educação especial aborda em seu texto a necessidade de atendimento e de qualificação dos profissionais para atuarem nessa modalidade de ensino. Além disso, a LDB, em seu artigo nº 59, inciso III, assegura que seja realizada formação continuada tanto para os docentes que irão atuar no atendimento especializado como para os docentes que

atuam no ensino regular, para que estes possam incluir os alunos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Sendo assim, é possível inferir que a LDB trouxe avanços quanto à educação escolar das pessoas com deficiência e, conseqüentemente, das pessoas surdas. Entretanto, mesmo após sua promulgação, foi necessária a criação de outras leis que tratassem das especificidades apresentadas pelas pessoas surdas, uma vez que ainda há lacunas quanto ao atendimento educacional no tocante a esta modalidade.

Ocorreram mudanças significativas no contexto educacional do ensino básico, considerando que passou-se à busca por contemplar o trabalho com a inclusão nas escolas. No entanto, também se observa a existência de escolas onde não se respeita a constituição humana das pessoas antes de se observar qual/quais deficiências ela apresenta; isto é, perceber e respeitar seus sentimentos, valores; indo além de um olhar de exclusão, de rejeição e de piedade.

É pertinente observar tais mudanças a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que ocorreu em 1996, embora sua implementação só tenha sido concretizada em janeiro de 1998. Neste período, foi definido um valor mínimo nacional por aluno/ano, considerando, também, os alunos que fariam parte do contexto da educação especial.

No momento em que o FUNDEF foi criado (e a partir das orientações políticas que subsidiaram sua criação) começou-se a investir em um ensino de qualidade; através do qual não só o aluno fosse considerado, mas também os profissionais da educação, no intuito de que professores e alunos e dispusessem de condições e qualidade de ensino e aprendizagem .

Posteriormente ao FUNDEF, implantou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Este foi instituído a partir da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição FUNDEF, que vigorou entre 1998 a 2006. Os investimentos advindos deste eram distribuídos para garantir a capacitação dos profissionais da educação, material escolar, transporte escolar e merenda. Todavia, mesmo com esses avanços, os impactos observados nas escolas ainda são pequenos.

Nesse contexto, as pessoas com deficiência chegaram às escolas. Com isso, o desafio tornou-se fazê-las aprender. Sendo assim, apenas a criação de leis não é suficiente; a vontade de cada profissional envolvido no ambiente escolar e as ações políticas que priorizem e valorizem o trabalho docente - como a formação continuada para os que já estão atuando e se

deparam com a nova realidade de incluir os alunos nas classes regulares - também são essenciais para que avancemos.

A cidade de Salgueiro, Pernambuco, tem 3.779 pessoas com deficiência auditiva, das quais 228 não conseguem de modo algum ouvir (IBGE, 2012), ou seja, aqui estarão englobados, devido sua condição, os usuários da Libras. Nesta região, os alunos surdos dispõem – tanto nas escolas da rede municipal quanto na estadual – de Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado nas salas de recursos multifuncionais e com apoio de tradutores/intérpretes de Libras desde as séries iniciais até o ensino médio na cidade de Salgueiro. Com essas condições de permanência, conseguem avançar e, conseqüentemente, participarem de cursos profissionalizantes e do ensino superior.

Assim se dá a chegada dos surdos no Instituto Federal do Sertão Pernambucano - Campus Salgueiro. De acordo com o observatório do PNE, as matrículas realizadas no ano de 2015, Salgueiro tinha 262 pessoas com deficiência matriculadas. Dessas, 212 frequentavam as classes comuns e 50, classes exclusivas. Com isso, esta instituição se torna uma das mais visadas por alunos surdos que buscam uma qualificação profissional a partir dos cursos ofertados nas diversas modalidades.

O referido Campus, atualmente, conta com cinco alunos surdos. Destes, um cursa Tecnologia em Alimentos, um aluno está no curso subsequente Informática, dois cursam Agropecuária, um cursa médio integrado em Agropecuária. Estes alunos são usuários da Libras e todos são atendidos por tradutor/intérprete disponibilizado pela instituição, tendo em vista a necessidade de haver, em sala de aula e nas atividades do Campus (como visitas técnicas, pesquisa e extensão) um profissional que realize esse trabalho. O Campus possui cinco profissionais tradutores/intérpretes de Libras e está prevista a chegada de mais dois, no intuito de garantir a qualidade dos serviços ofertados nas diversas atividades, principalmente na realização de eventos e de cursos de extensão.

Em 10 de maio de 2012, o Núcleo de atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) foi implantado através da Portaria nº 264, de 10 de maio de 2012, com o objetivo de garantir a acessibilidade e êxito de todos os estudantes com deficiência: desde o acesso, permanência, até sua conclusão (BRASIL, 2012). Mais à frente, trataremos sobre o Napne de maneira mais aprofundada.

Posto isto, além dos dados elencados e das leituras já realizadas, é válido ressaltar algumas experiências vivenciadas por esta autora, as quais também irão contribuir para as reflexões que pretendemos realizar acerca da formação docente para atuar com estudantes surdos no IF Sertão. Com os surdos, no contexto da pastoral dos surdos e atuação como

tradutora/intérprete de Libras em missas atualmente e anteriormente nas redes estaduais e municipais de educação da cidade de Salgueiro e pelas experiências vivenciadas como ex-coordenadora de Educação Especial no município de Salgueiro por dois anos e meio e ex-coordenação do Napne do Campus Salgueiro IF Sertão - PE por quase três anos, e atualmente docente das disciplinas de Libras e educação inclusiva, evidencia-se a motivação da realização de um projeto interventivo para a formação docente no processo de inclusão dos estudantes surdos e o propósito de tratar sobre a temática de formação docente para a inclusão de surdos no IF Sertão Campus Salgueiro. Nas experiências vivenciadas, boa parte refere-se à atuação na área da surdez, especificamente, Libras, é notório que não é somente a Libras que implica neste momento do ensinar, e não é somente o surdo que passa por tais dificuldades. Dentro do espaço escola e dentro do espaço sala de aula, todos os sujeitos se deparam com ambas as dificuldades no que tange à inclusão de um estudante surdo. O ingresso de estudantes surdos na instituição em questão fez surgir algumas pesquisas que puderam contribuir ainda mais para uma reflexão sobre como é pertinente para o Campus o aprofundamento na questão da pessoa surda. Isto fomenta ainda mais a necessidade de se pesquisar a temática da formação docente para a inclusão de estudantes surdos. A respeito disto, Vasconcelos et al. (2016, p. 72) afirma que:

O IF Campus Salgueiro começou, mesmo que timidamente, a promover no mesmo espaço físico de salas de aula um ensino e aprendizagem na língua portuguesa (oral) e na libras (visual). A vivência do projeto fez com que esta realidade começasse a mudar, quando uma língua começa a ser difundida dentro de um espaço ela começa a se tornar visível e a ser usada, assim os que antes se sentiam isolados por serem únicos usuários da libras começam a ter outros pares para dialogarem e partilharem suas ideias e experiências, a serem entendidos e a entenderem o outro. (VASCONCELOS et al. 2016, p. 72).

O isolamento mencionado pelos autores de fato acontece com a maioria dos surdos, não somente nas instituições de ensino, mas em diversos espaços; um deles é o ambiente familiar, no qual a interação deixa de existir em virtude do desconhecimento em relação à língua. Nesse sentido, os autores mostram uma estratégia realizada pelos profissionais que atuam no Campus para diminuir a exclusão dos surdos que ali chegaram. Com uso das duas línguas - Libras (visual) e português (oral) – no contexto de ensino do Campus, as vivências proporcionadas pelo projeto passaram a despertar nos participantes não só o aprendizado da língua, mas também o reconhecimento no tocante ao respeito às diferenças.

Nesse sentido, um dos projetos realizados contemplou a participação dos familiares de pessoas surdas com o objetivo de contribuir, também, para que ocorressem mudanças importantes nesses espaços.

Outro projeto que foi motivado pela presença de estudantes surdos no campus consistiu na criação de um glossário em Libras na área de tecnologia em alimentos. Conforme Vidal *et al.* (2016, p.63):

O presente trabalho teve como objetivo a criação de novos sinais na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS para as terminologias técnicas utilizadas nos cursos de Tecnologia em Alimentos e áreas afins. Considerando que, em nossa sociedade, tem-se a predominância de ouvintes, e que esses priorizam a linguagem oral, o processo ensino-aprendizagem do sujeito surdo fica prejudicada. (VIDAL *et al.* 2016, p.63)

Com isso, percebe-se uma preocupação, no que se refere ao exercício da docência, em buscar alternativas que minimizem prejuízos citados pelos autores. Nesse sentido, o uso de duas línguas, em simultaneidade, como contribuição no contexto de ensino-aprendizagem do campus não deve passar despercebido. Configura-se, portanto, mais uma justificativa para a realização do projeto de intervenção sobre a formação docente na inclusão dos estudantes surdos do IF Sertão -Campus Salgueiro.

Devido à cidade de Salgueiro ter um número significativo de surdos e o Campus valorizar e respeitar a comunidade surda, sempre são contempladas nas atividades promovidas pelo Campus palestras sobre temáticas que contemplam a surdez, cursos de Libras e cursos que são específicos para os surdos. Entre os cursos específicos para a comunidade surda estão o de português como segunda língua para os surdos e o de fotografia. Dessa forma, busca-se garantir acessibilidade comunicacional aos participantes surdos através de sua língua, o que sempre atrai este público-alvo.

Em conformidade com Vasconcelos *et al.* (2016) e Vidal *et al.* (2016) , as experiências vivenciadas no Campus também podem ser exemplificadas através de dois projetos, os quais contaram com a participação de dois estudantes surdos bolsistas: um dos projetos contemplou a comunicação entre ouvintes e pessoas surdas e o outro contemplou a criação de um glossário com termos específicos da área de alimentos. Em conversa com os bolsistas (estudantes surdos), ainda refletindo acerca da construção deste projeto de intervenção, foi notório que ambos os projetos surgiram a partir da necessidade e das dificuldades encontradas pelos estudantes dentro da instituição.

Quando colocamos em evidência situações em que o sujeito surdo assumiu o papel nas interações mediadas pela língua de sinais, pudemos perceber o quanto se desconstruiu, a partir das experiências vivenciadas através dos projetos em questão a barreira da falta de comunicação e a barreira atitudinal. Isso não implica afirmar que todos que fazem parte da instituição, incluindo servidores e estudantes conseguiram aprofundar-se no tocante à aprendizagem da Libras, ou romper todos os preconceitos e visões equivocadas que poderiam

ter acerca do surdo; entretanto é possível afirmar que uma parcela significativa dessas pessoas já pode ser considerada sensibilizada com relação a esta língua, bem como com o respeito ao surdo, a sua língua e ao seu mundo visual. Ademais, um aspecto a ser considerado é que os bolsistas eram matriculados na instituição em questão, o que aproximava ainda mais do rompimento da barreira de conviver com o surdo, de não ter medo de tentar se comunicar. Nesse sentido, os desafios enfrentados pela instituição, pelos docentes e pelos estudantes surdos foi o impulsionador desta linha de pesquisa, bem como a materialização e concretização de realizar uma pesquisa-formação.

Através de conversas com os professores foi possível perceber o quanto era desafiante para alguns se deparar com um estudante surdo na sala de aula; muitos docentes estavam vivenciando pela primeira vez esta experiência, este contato com o surdo.

Nessa perspectiva, percebe-se que poucos professores dominam ou conhecem a Libras, assim como desconhecem a cultura e os aspectos identitários inerentes aos surdos. Para muitos professores, a presença do intérprete em sala de aula significa que as necessidades específicas dos surdos presentes estão sanadas. Isto só reforça a importância de se garantir formações específicas para professores no intuito de garantir, também, a permanência das pessoas com deficiência na escola através de um contexto adequado de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, reconhecemos que é necessária a presença do tradutor intérprete de Libras em sala de aula, além do professor da classe regular. O intérprete realiza o importante trabalho de estabelecer uma ponte entre professor e alunos surdos e/ou entre alunos ouvintes e alunos surdos; considerando o processo de comunicação entre a língua portuguesa (modalidade oral da língua) e Libras (modalidade visual da língua). Esse profissional realiza a tradução de ambas as línguas no espaço da sala de aula com o objetivo de dar condições de acessibilidade comunicacional para estudantes surdos presentes.

Além disso, destacamos a necessidade de uma política institucional que direcione as atividades e trabalhos a serem realizados no contexto educacional a contemplarem o público-alvo em questão. É pertinente, portanto, que o projeto político pedagógico de cada instituição de ensino especifique, no documento, de que forma irá ocorrer o processo de inclusão não só dos surdos, mas de todos os alunxs com deficiências.

Diante disso, o presente estudo buscou realizar uma pesquisa-formação e em elaborar uma proposta interventiva para que algumas questões específicas referentes aos sujeitos surdos sejam esclarecidas aos docentes e estes conheçam a realidade dos surdos, pois por meio deste percurso de encontros e desencontros –seja nos momentos pedagógicos, seja nas

reuniões de colegiados – fica perceptível a angústia dos docentes em lidar com um estudante surdo no âmbito da sala de aula e, sobretudo, no que se refere à realização das atividades avaliativas.

Essas afirmações são reforçadas pelas sustentações de Pereira (2014, p. 22-23), ao colocar que o que está em jogo é a construção de uma prática pedagógica que contemple a diversidade humana, ou seja, uma prática que contemple diferentes culturas, modos de ser, sentir e agir; ou seja, uma pedagogia que supere o ensino tradicional pautado na transmissão de conteúdos, no saber científico. Com isso, busca-se um ensino que vá ao encontro da inclusão do estudante surdo nas instituições de ensino. Nessa perspectiva, é possível afirmar, também, que formação docente voltada ao público em questão deve acontecer para que os professores possam incluir no ensino regular os alunos com deficiência, reconhecendo a importância de se refletir sobre e se compreender suas particularidades.

Com isso, reitera-se as afirmações de Pereira (2014), ao destacar a necessidade de que “prática contemple a diversidade humana” e o surdo tem vários aspectos que são pertinentes que os docentes conheçam.

Pensando, ainda, acerca de uma formação docente que contemple a inclusão de pessoas com deficiência, é necessário que se fomente o sentimento de comprometimento/compromisso em relação à conjuntura em questão, de modo que a inclusão ocorra da melhor forma possível. Ainda em conformidade com as afirmações de Pereira (2014), a construção de um conhecimento que reconheça e não discrimine o/a diferente, ou seja, dialogar com o universo a sua volta, universo esse que ultrapassa as paredes das escolas e constrói uma sociedade que respeita a diversidade humana.

Por se pautar em pressupostos de formações que exigem dos seres humanos uma forma dialogável e não uma imposição de conhecer a surdez, de conhecer a Libras, é que se percebe a necessidade de se refletir com os docentes como os mesmos conseguem enxergar a presença dos surdos na instituição e dentro da sala de aula. Diante do exposto, é importante pensar sobre os recursos e metodologias que subsidiam os trabalhos pedagógicos direcionados aos surdos, bem como sobre o que pensam os docentes em relação ao surdo, considerando numa visão mais ampla de desenvolvimento. Questões como estas também partem de inquietações do educador que busca incluir no seu trabalho o surdo, mas que, muitas vezes, sente que não atingiu o objetivo de ensino. O fracasso mediante uma atividade avaliativa faz o docente muitas vezes a se questionar se o problema é o conteúdo, é a metodologia ou se de

fato não é a surdez. Quando as respostas a esses questionamentos apontam a surdez¹ como responsável pelas dificuldades encontradas em sala de aula e até na instituição, isto repercute da pior forma no processo de inclusão.

Assim, comungamos da afirmação de Vidal et al. (2016, p.65), quando afirmam que:

As instituições de ensino, muitas vezes, são um reflexo da sociedade na qual estão inseridas, e ainda possuem a visão errônea de que 'inclusão' é apenas sinônimo de 'colocar'. Porém, não se deve apenas inserir o indivíduo em um determinado ambiente, deve-se, acima de tudo, proporcionar um ambiente onde o indivíduo sintase parte de um todo, considerando sempre as dificuldades encontradas em relação à comunicação, ao entendimento e à compreensão. (VIDAL et al. 2016, p.65)

Consideramos as reflexões realizadas pelos autores como pertinentes, tendo em vista que, a instituição de ensino pensar nas questões que passam por atender as especificidades dos estudantes surdos que ali chegam, indo de encontro com a necessidade de estudo, de pesquisa, ou seja, de formação continuada, uma formação que dialogue sobre os desafios atuais que os docentes enfrentam no seu cotidiano em sala de aula. Para que os docentes tenham condições de incluir é preciso que a estes lhes sejam dadas condições de aprender, de conhecer sobre tal realidade e discutir entre os pares os sucessos e fracassos nos momentos da formação.

Nesse sentido, conforme apontado por Miranda (2011, p.126), será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para a educação especial; do contrário, essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da Educação Inclusiva. Não tratar as questões reais do local onde se está atuando é ter uma visão de que não é possível mudar realidades, o que gera inquietações e desmotiva o próprio docente no seu caminhar pedagógico. Assim, é pertinente discutir, refletir e criar ações que viabilizem e possibilitem momentos de discussão sobre a surdez no contexto das instituições de ensino, sobre a cultura surda e sobre a língua do surdo. Não se pode mais ignorar o que está a cada dia mais visível e presente nos espaços educacionais e na sociedade. . Tendo em vista tais apontamentos, comungo com Dorziat (2009), quando afirma que:

É preciso que sejam estabelecidas interações reais professor-aluno, aluno-aluno, conhecimento-aluno e, em consequência, deem-se as negociações de sentido de cada realidade. Sem esse critério, estaremos promovendo uma pseudoinclusão. Incluir é, necessariamente, proporcionar o enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e de diferentes expressões do pensamento. (DORZIAT, 2009, p. 69).

Quando pensamos na inclusão, muitas vezes relembramos péssimas experiências vivenciadas, tentativas frustrantes que desencadearam em nós a barreira de que não é possível

¹ A visão de que a surdez torna o surdo incapaz, uma visão patológica, trazendo a tona a visão clínica que se teve durante alguns anos em relação ao sujeito surdo.

acontecer a inclusão. Entretanto, quando se respeita a diversidade no espaço da Escola, a educação ultrapassa os limites do ensinar, pois a magia da inclusão está em conhecer o outro, se ver no outro e se reconhecer diferente também. Além disso, é importante frisar que, se o surdo é um estranho no seu modo de se comunicar, o outro também se torna estranho para ele no seu modo de me comunicar.

Sendo assim, conforme apontado por Dorziat (2009), as interações são fundamentais e se elas não existem é possível que se desencadeie o que a autora chama de “pseudoinclusão”. Ou seja, se o aluno surdo está na sala de aula, mas não é percebido como aluno, acaba representando apenas mais um integrante do número de matrículas necessárias para se cumprir legalmente a obrigatoriedade de todos na escola.

Tendo estas colocações como ponto de reflexão, percebemos a importância da pesquisa e da formação docente que englobe o debate sobre as especificidades inerentes a cada instituição de ensino. Miranda (2011, p.129) considera que na formação continuada do professor a pesquisa tem um papel fundamental, porque possibilita “criar condições de reflexividade-crítica e coletivas que ultrapassam a dimensão pedagógica” e apontam “na direção de mudanças mais amplas”.

Nesse sentido, tomamos como referência para nossas reflexões os estudos de Dorziat (2009), Oliveira (2009) e Miranda (2011), entre outros autores que propõem um diálogo sobre a formação docente e a inclusão de pessoas com deficiência.

Quando falamos em língua diferente até parece que o surdo não é brasileiro, a questão é se a modalidade da sua língua é visual espacial, diferente da nossa de ouvintes que é auditiva e oral, isso interfere em alguns momentos sim de aprendizagem, pois todas as aulas e todas as atividades são pensadas pela forma de aquisição do canal auditivo e oral.

Várias questões norteiam as experiências visuais do surdo e nós, ouvintes, muitas vezes insistimos em considerar que ele escuta, que ele lê os lábios, que entendeu e com isso não precisa de intérprete, enfim são várias as colocações equivocadas que criamos e não deixamos de fato que eles mostrem para nós como verdadeiramente são, como eles aprendem, como eles percebem o mundo a sua volta. Vera Candau (2012) chama a atenção para a pluralidade que se faz presente na escola e o desafio de articular os vários campos, o comum com o plural, a igualdade e a diferença. O que a autora nos faz refletir para a realidade de hoje, a sala de aula, é que a mesma é composta por negros, brancos, índios, homossexuais, lésbicas, pessoas com deficiência, pessoas com transtornos e os problemas sociais que cada um carrega no seu interior.

Pensar então em uma formação docente específica, que respeite não só as diferenças físicas, cognitivas e sensoriais, mas também de comunicação, é pensar no desenvolvimento do outro, na sua busca e nos seus anseios de ter uma formação escolar/acadêmica/profissional de qualidade e enquanto direito garantido. Neste caso, uma formação para a educação do surdo brasileiro – que tem o português como segunda língua (L2) e a utiliza na modalidade escrita ou a Libras como primeira língua (L1), pois mesmo sendo a Libras reconhecida legalmente como meio de comunicação da comunidade surda o preconceito linguístico ainda perpetua. Segundo Quadros (1997, p. 27), se a língua de sinais é uma língua natural, adquirida de forma espontânea pela pessoa surda, as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais.

Enfatizamos, neste estudo, as afirmações de Quadros (1997) ao enfatizar que é direito reservado aos surdos serem ensinados por meio de sua língua natural. Diante disso, é preciso que os docentes compreendam que, para o público em questão, apesar de sua nacionalidade brasileira, o português consiste em uma segunda língua.

A relevância deste trabalho é reforçada tendo em vista que, devido as duas línguas utilizarem modalidades diferentes no tocante ao registro escrito, estarão presentes nos textos dos alunos surdos os vestígios da Libras. Com isso, é possível ler textos dos surdos com frases desconexas, com a omissão de artigos, pronomes e conjugação de verbos. Aqui não iremos focar nas questões linguísticas mas é pertinente trazer um pouco do que os surdos passam pela falta de formação docente, que é muitas vezes ser rotulado de que os surdo não sabe escrever, que não consegue escrever, não sabe fazer textos, enfim, mas não se faz lembrar que o sistema não garante de forma prática a formação docente para que estes consigam aprender o português como segunda língua.

O reconhecimento acerca da diferença Surda e dos aspectos linguísticos característicos da Libras, afirmado por autores como Quadros (1997), Gesser (2009), Skliar (1999; 2010), Strobel (2013), entre outros estudiosos, propôs reflexões teóricas fundamentadas não na perspectiva de que a deficiência é algo que impossibilita ou invalida o surdo de se desenvolver, mas na certeza de que o surdo é capaz, é construtor da sua história, tem uma identidade surda e através de sua língua pode se posicionar criticamente sobre qualquer tema.

Nesse sentido, buscamos, com este estudo, um diálogo que não visa construir uma receita/um modelo de como ensinar o surdo, muito menos a mera classificação do trabalho docente em certo ou errado. Visamos, em colaboração com os participantes e demais envolvidos nesta pesquisa, realizar uma reflexão sobre a formação para o ensino de surdos. Com isso, defendemos o atendimento adequado (e de qualidade) para os surdos nas

instituições de ensino, com vistas à compreensão do usuário de uma língua materna diferentes ao uso dominante da língua portuguesa no processo da sua educação.

Portanto, é importante analisar como se dá o processo de formação docente para atuar com os surdos, especificamente, no IF Sertão Campus Salgueiro, para que possamos compreender o que já se faz e o que ainda se pode fazer no que se refere à inclusão dos estudantes, conforme explicitado por Skiliar (1999)

[...] nesta perspectiva, o foco da análise sobre a educação bilíngüe para surdos deve-se deslocar dos espaços escolares, das descrições formais e metodológicas, para localizar-se nos mecanismos e relações de poder e conhecimento, situados dentro e fora da proposta pedagógica. A possibilidade de estabelecer um novo olhar sobre a educação bilíngüe permitiria refletir sobre algumas questões ignoradas nesse território, entre as quais menciono: as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas da significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem- e ao mesmo tempo se nega as múltiplas identidades surdas, a 'ouvintização' do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, a onipresença da língua oficial na sua modalidade oral e/ou escrita, a necessidade de uma formação de professores (surdos e ouvintes) etc. (SKLIAR, 1999, p.8).

Os reflexos que são apontados pelo autor acima se fazem presentes a partir do momento em que o aluno opta por fazer o processo seletivo dos cursos ofertados na instituição. É nestas condições que as alternativas começam a ser pensadas, as responsabilidades começam a ser discutidas e os direitos que devem ser assegurados aos surdos, também.

Considerando a evolução dos usuários da língua brasileira de sinais e a sua representação significativa dentro do Campus em questão, é possível estabelecer o seguinte questionamento: quais são os desafios postos para a educação de surdos? A partir das pesquisas e leituras realizadas, é possível afirmar que, para o surdo, a aprendizagem do português escrito é um dos desafios, o qual se torna mais árduo quando, as pessoas que têm acesso aos seus textos escritos não conseguem compreender suas ideias em virtude das questões linguísticas sinalizadas anteriormente. Para o professor, o maior desafio é a comunicação e o conhecimento da Libras, pois, muitas vezes, as demandas que já lhe são atribuídas no exercício docente não permitem que reflitam sobre e/ou busquem aprender esta língua. Já o desafio enfrentado pela instituição de ensino consiste em garantir ao surdo o respeito linguístico e a capacitação dos profissionais para trabalhar mediante uma realidade linguística em que duas línguas passam a existir no mesmo espaço-tempo.

O IF Sertão - Campus Salgueiro - já teve matriculados nos seus cursos regulares doze estudantes surdos. Além destes, em outros momentos (em cursos de extensão) já houve uma

parcela significativa deste público que participou das atividades que o Campus oferece; além de eventos abertos às pessoas da região como um todo, não só à comunidade escolar. Isto ocorre pelo fato de os docentes demonstrarem a necessidade de conhecer o surdo, conhecer sua língua e em outros momentos já se ter iniciado o debate sobre a surdez é que o presente projeto se justifica.

A atuação como docente da disciplina de Libras também contribuiu para a escolha da temática deste estudo, e mais ainda o período de atuação na coordenação do Napne, onde foi possível ter contato direto com esses estudantes para a organização do seu atendimento. Outro elemento que justifica é o contato constante com pessoas surdas na educação e no meio social (Pastoral dos surdos), principalmente os estudantes surdos do Campus que sempre estão em busca de quem consegue se comunicar com eles. Assim, por ter domínio da língua, sempre há uma interação com os mesmos dentro do Campus.

Nesse sentido, os estudantes surdos advindos da cidade de Salgueiro e de cidades adjacentes que vêm à instituição em busca de formação nos fazem pensar na necessidade de um espaço na pesquisa-formação, agregando valores para compreender o sucesso, o fracasso e os entraves que incidem sobre a educação de surdos em um contexto inclusivo. Partindo desta realidade e percebendo a existência de uma diversidade linguística no Campus de Salgueiro, este trabalho aponta para uma proposta de diálogo com os docentes, através do qual se pense em um projeto interventivo que busque contemplar as especificidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem dos surdos.

A escolha da temática contemplada neste estudo parte da necessidade de formação docente com foco na inclusão dos surdos. Como docente e pesquisadora da área, pude constatar que, na região em questão, embora já tenham sido desenvolvidas diversas pesquisas, não há ainda estudos direcionados à formação docente para o ensino de surdos. Reconhecemos que já existem pesquisas que tratam do processo inclusivo, das deficiências e dos atendimentos individualizados, como apontam Oliveira (2009), Miranda (2011), Dorziat (2009), Freitas e Moreira (2011) entre outros autores; porém, um estudo que chame a atenção para o modo como está acontecendo a formação para surdos dentro do IF Sertão e especificamente o Campus Salgueiro, pelo Núcleo de Ações Pedagógicas do Campus ou através da Pró-reitora de Ensino, não foram encontradas, especialmente na região do Sertão Central de Pernambuco, onde o Instituto Federal se encontra.

É possível afirmar, também, que não existe uma política voltada para formação docente que busque tratar da questão da surdez no contexto inclusivo no contexto do IF Sertão. Com isso, afirmamos que, em conformidade com as afirmações de Dorziat (2009,

p.69), ao invés de corroborar visões preconceituosas e estereotipadas, a escola deve procurar vias de mostrar à sociedade que os alunos, independentemente de suas diferenças, podem ser bons aprendizes; basta que sejam dadas as condições necessárias para tanto.

O presente estudo também consiste em uma oportunidade de construção de conhecimento voltada ao meio acadêmico no qual estou inserida, a minha formação docente, bem como à formação do corpo docente de maneira geral e representa possibilidades de embasamento para futuros estudos e ações na região.

As formações realizadas no Campus e os momentos de palestras com servidores, comunidade externa e a comunidade surda traz como emergente discutir e dialogar com os docentes sobre a presença dos estudantes surdos em nosso meio, como estamos lidando com eles quanto a sua percepção linguística e quanto aos seus aspectos culturais que diferem da nossa cultura de ouvinte?

Outro elemento que leva esta pesquisa para além dos muros do IF é a compreensão de que, observando a realidade das instituições locais (escolas municipais e estaduais), é possível chegar até o estudante surdo matriculado no IF em questão. Nesse sentido, para conduzir uma pesquisa que contemple questões referentes à formação docente para a inclusão do surdo, pensa-se nos desafios que os docentes e os estudantes enfrentam no processo de inclusão para que o ensino e a aprendizagem tenham significação para ambos.

Nessa perspectiva, reconhecemos que a formação docente para o ensino de surdos apresenta benefícios para a comunidade escolar como um todo, tendo em vista a oportunidade de se compreender como ocorre este processo em uma região onde é notória a presença de crianças, jovens e adultos surdos nas instituições de ensino para, dessa forma, refletir com base em experiências concretas de ensino-aprendizagem que tipo de inclusão se promove. Será que existe uma discrepância entre estar na sala matriculado ou estar em um espaço físico? Estar na caderneta e ser mais um na chamada, ou indo mais além, ser mais um no canto da sala de aula.

No contexto atual, vem se tornando visível a presença dos surdos na sociedade, nas instituições de ensino e nos diversos níveis da educação. O contato entre professores e estudantes surdos, no tocante à aprendizagem e ao uso de uma língua visual, envolve mudança de paradigmas em relação à organização pedagógica construída pelo professor, bem como na formação dos alunos surdos.

Além disso, muito se tem comentado acerca da inclusão, da implantação de escolas bilíngues e do respeito às pessoas surdas; porém, é possível perceber que ainda existe uma distância entre a prática docente e o que se tem como ideal de ensino voltado ao público em

questão. Diante disso, é importante que se pesquise e elenque informações sobre de que forma o IF Sertão – Campus Salgueiro/PE está planejando ações e pondo em prática os ideais de inclusão de estudantes surdos, tendo em vista que há uma procura, por parte dos surdos, pelos cursos ofertados no campus. Nesse sentido, é preciso que o docente possa refletir acerca do seguinte questionamento: Que colaboração enquanto docente estou dando para incluir o sujeito surdo?

É sabido que as mudanças constantes pelas quais a sociedade passa indica o envolvimento das pessoas não só em relação a aspectos culturais, mas também a aspectos sociais. No entanto, ainda é necessário o engajamento dos docentes nas discussões acerca da implementação de políticas para a formação docente e que os mesmos expressem suas dificuldades para trazer ao diálogo. Nesse sentido, buscamos realizar uma reflexão sobre como a formação docente contribui para o desenvolvimento das pessoas surdas, desde que seja respeitada a língua materna² e sua diversidade.

No Brasil, conforme constatado através do censo demográfico realizado em 2010, 45 milhões de pessoas apresentam deficiência, o que corresponde a 23% da população brasileira. Destas, 9 milhões são pessoas surdas, ou seja, 21% da população brasileira. No município de Salgueiro - PE existem 14.900 pessoas com deficiência e 228 com deficiência auditiva. É bom ressaltar que essas não representam todas as pessoas usuárias da Língua Brasileira de Sinais – Libras, pois nesse dado geral estão inclusas as classificadas como: (1) não consegue ouvir de modo algum, (2) consegue ouvir com grande dificuldade e (3) apresenta alguma dificuldade para ouvir, ou seja, pessoas que perderam a audição por algum motivo ou doença (IBGE, 2012). Esses números nos fazem refletir sobre o lugar ocupado por essas pessoas no contexto educacional, bem como sobre as condições de aprendizagem oferecidas mediante as limitações em questão, sejam elas usuárias da Libras ou de aparelhos auditivos. Neste estudo, o foco da discussão centra-se nos usuários da Libras.

Para tanto, organizamos esta pesquisa da seguinte forma: inicialmente, discorreremos acerca dos registros referentes ao percurso metodológicos e à fundamentação teórica que embasaram tanto a construção do projeto como a realização das oficinas.

No capítulo que trata da implementação de políticas educacionais, buscou-se elencar os aspectos legais e observar como estes são postos em prática no Campus Salgueiro com o objetivo de atender às especificidades do estudante surdo no âmbito desta instituição. As análises documentais das leis nos auxiliaram na compreensão acerca do que vem sendo feito

² Considera-se que a língua materna do surdo é a Libras. Quanto aos que não optam por esta modalidade linguística, acredito ser uma discussão a partir da qual é necessário que se desenvolva outros estudos.

e, conseqüentemente, o que está assegurado para os surdos no sentido de garantir o uso e aprendizagem da Libras na instituição em questão.

No capítulo seguinte, discorreremos acerca de alguns dos desafios encontrados na prática docente no que se refere à inclusão de estudantes surdos. Esta discussão foi subdividida em dois tópicos, os quais apresentam, respectivamente, uma reflexão acerca do que encontramos no caminho dos diálogos com os docentes na realização das oficinas e os registros feitos pelos participantes. Considerando que o diálogo é necessário para a inclusão dos surdos e que, no segundo subtópico, foi possível trazer algumas impressões deixadas como contribuições para o texto, todos os relatos foram pertinentes para a construção do projeto de intervenção. Apesar disto, optamos por trazer ao texto alguns dos recortes que apresentam relação entre si no que se refere aos desafios enfrentados pelos surdos (participantes da pesquisa).

Por fim, percebeu-se a necessidade de desenvolvimento de um capítulo que contemplasse uma discussão acerca da formação docente em seus aspectos individual, coletiva e continuada. Neste, descrevo um pouco dos caminhos percorridos e das experiências profissionais com estudantes surdos; isto também motivou a escrita deste projeto. Ainda sobre essa discussão, foram construídos dois subtópicos, nos quais discorreu-se sobre a formação docente enquanto um fazer diário e contínuo. Nesta seção foram apresentadas sustentações de autores que estudam a formação docente, descrevendo, também um pouco do percurso histórico que até nos dias atuais demonstra a necessidade de formação continuada.

Finalizo com o seguinte texto: “A formação continuada dos docentes para a Inclusão dos surdos - que caminhos seguir?” Neste texto final umas das autoras que contribui significadamente não só neste texto mais no decorrer de todo trabalho, é a autora Karin (2013, 2008) ela cita o que é possível realizar dentro das condições de inclusão que temos hoje e o que de fato precisamos respeitar na inclusão dos estudantes surdos é a sua condição linguística, perceber que estes percebem o mundo através do canal visual.

Com isso, esperamos que este estudo possa contribuir para o processo de inclusão dos estudantes surdos, bem como para a promoção de discussões acadêmicas e construção de um plano de formação continuada para os professores. Por sua vez, visamos contribuir para a institucionalização de uma política de formação que se faz necessária para os docentes e atenda a outras especificidades além da surdez/Libras, visando contemplar a diversidade de estudantes matriculados no campus.

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho é propor uma formação continuada sobre a surdez/Libras para o IF Sertão – PE/Campus Salgueiro a partir de um projeto interventivo com foco na efetivação de políticas públicas de inclusão com foco na especificidade do surdo no processo de aprendizagem. Pensou-se, portanto, em uma forma de realização da pesquisa-formação na perspectiva da formação docente, com vistas à atuação dos professores junto a estudantes surdos, de modo que esta ação configure-se como uma política de formação continuada dentro do Campus.

1.2.1 Objetivos Específicos

- a) Identificar as políticas públicas existentes e relacioná-las às políticas de inclusão do IF Sertão – PE/Campus Salgueiro.
- b) Verificar quais os desafios enfrentados pelos docentes no processo de inclusão de estudantes surdos.
- c) Identificar o processo de formação docente ofertado pelo IF-Sertão para atender a estudantes surdos, considerando a implantação das políticas públicas inerentes ao Campus de Salgueiro.
- d) Promover oficinas dialógicas com temáticas que tratam da surdez e da Libras, visando uma qualificação profissional para elaborar uma proposta de intervenção (portanto, tempor), mas que seja permanente nas ações referentes à formação continuada.

2 METODOLOGIA

Com base nos objetivos elencados, almejou-se conduzir os docentes a refletirem sobre uma perspectiva de atendimento que garanta mais equidade aos sujeitos surdos no processo de inclusão. Nesse sentido,, com vistas à construção de uma proposta interventiva para o IF Sertão – PE Campus Salgueiro, o objeto de estudo deste trabalho consiste na formação docente para a inclusão de estudantes surdos, considerando uma perspectiva dialógica.

Para isto, acreditamos ser a pesquisa-formação a modalidade investigativa mais adequada. Segundo Prada (2012), a pesquisa-formação pode ser definida como sendo uma metodologia que contempla a possibilidade de mudança das práticas, bem como dos sujeitos em formação. Sendo assim, Este trabalho se apresenta como pesquisa-formação por ter oportunizado a realização de espaços de contribuição sobre a temática proposta, com vistas a produzir e refletir sobre a realidade local. Nesse sentido, concomitantemente, pesquisa-se aspectos referentes à realidade local e busca-se uma solução para os problemas que emergem na caminhada docente.

Dessa forma, pretendeu-se, após a análise dos resultados - realizada com base em teóricos como Prada (2012), André e Princepe (2017), Longarezi (2013), entre outros estudiosos da área -, realizar uma culminância, a qual consistiu em uma proposta interventiva de formação continuada. Tal configuração é prevista na base de orientações do Mestrado Profissional em Educação, tendo em vista que, segundo André e Princepe (2017), no mestrado profissional “deve haver imersão na pesquisa no sentido de que o mestre profissional possa compreendê-la e saber como utilizá-la” (p. 105).

Nesse sentido, a pesquisa, ao mesmo tempo que se reflete a realidade local e busca uma solução para os problemas que vão surgindo na caminhada docente, o que é proporcionado no mestrado profissional, não apenas se descreve um problema encontrado, mas se propõe, concomitantemente, uma intervenção que possa contribuir significativamente para o desenvolvimento da instituição na qual a pesquisa foi realizada.

Ainda segundo André e Príncipe (2017), a pesquisa o Mestrado Profissional em Educação propõe que:

o profissional seja um pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa. Nossa posição é que a pesquisa tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em

educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos. (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p.105).

Nesse sentido, visando o desenvolvimento da criticidade e análise da própria realidade, utilizou-se como metodologia a pesquisa-formação com apoio da pesquisa documental. Desse forma, aproximamo-nos da modalidade de pesquisa-ação. Considerando essa relação, André (2016) afirma que:

o que tentamos defender aqui é que a pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa muito apropriada quando o intento for o conhecimento de uma prática situada, com interesse de mudá-la, o que vai demandar do pesquisador, envolvimento em um processo sistemático de estudo, de reflexão e de propostas para seu aprimoramento, com registros dos dados da situação e relato dos resultados obtidos, tornando-os públicos. (ANDRÉ, 2016, p.40).

Reconhecemos, portanto, a afinidade entre essas duas modalidades de pesquisa no que diz respeito à participação e colaboração dos envolvidos no processo, para que estes não sejam apenas observados, mas construtores do conhecimento.

Considerando também as peculiaridades características de uma pesquisa-ação e os propósitos das pesquisas em um Mestrado Profissional em Educação, adota-se uma abordagem formativa. Esta abordagem caracteriza a pesquisa-formação delineada no presente estudo, tendo em vista que foram propiciados momentos durante os quais os docentes puderam contribuir relatando as próprias experiências.

No decorrer desses momentos, buscou-se informar os participantes acerca do tema trabalhado, tendo em vista que pudessem refletir sobre sua prática e sinalizar se é pertinente discutir as questões sobre a surdez/Libras (já que existem no processo formativo os surdos envolvidos na sua prática docente) e assim construir a proposta de intervenção final para este trabalho.

Assim, conforme assinalado por Prada (2012), “a pesquisa-formação é definida como sendo uma metodologia que contempla a possibilidade de mudanças das práticas, bem como dos sujeitos em formação”. A pesquisa em questão encaixou-se nesse viés de investigação.

Já a pesquisa documental contribuiu para a realização dos momentos formativos e para a escrita do texto ao longo de todo processo. Assim, o uso de documentos neste trabalho se justifica por consistir em uma atividade que permite e acrescenta “a dimensão do tempo à compreensão do social” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.2).

Nesse sentido, foram consideradas leis e resoluções que fazem parte do contexto histórico da educação dos surdos e que, portanto, devem ser expostas no intuito de se conhecer de maneira mais aprofundada os caminhos percorridos e vivenciados pelo movimento dos surdos. Nesse sentido, é importante afirmar que:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.2).

Nesse sentido, afirmando a valorização dos documentos na pesquisa científica, discorreu-se, ao longo do texto, acerca dos diversos documentos legais que dão suporte à problemática da educação de surdos e à Libras. Mais especificamente, apresentamos um capítulo que trata dos caminhos percorridos legalmente para a implantação de políticas públicas na educação dos surdos.

Ademais, em conformidade com as afirmações de Oliveira (2011), assumimos que “a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não pertencentes a arquivos públicos, arquivos particulares de instituições e domicílios e fontes estatísticas” (p. 40). Compreende-se, portanto, que a pesquisa documental não está dissociada dos procedimentos metodológicos, mas sim contempla toda a metodologia, pois perpassa a pesquisa-formação e pesquisa-ação. Por sua vez, estas últimas se cruzam no momento em que se faz necessário um estudo da arte, uma coleta de artigos e textos para fundamentar o que se pretende escrever.

Em contrapartida, embora este trabalho tenha buscado as bases legais para construção de um dos capítulos sobre políticas públicas, entendemos que estas também sofrem novas modificações ao longo dos anos a partir do surgimento de novas demandas sociais. Assim, não tratamos os conteúdos apresentados nessas bases como verdades estanques, os concebemos como propostas e reflexões sobre os desafios inerentes às práticas docentes no que se refere à inclusão de estudantes surdos. Esta realidade também aponta para a necessidade de uma proposta de intervenção para a formação continuada na área de surdez ou Libras.

Dito isto, salientamos que este trabalho realizou oficinas com o objetivo de fomentar a discussão coletiva de textos sobre a temática da surdez e da Libras, bem como uma construção coletiva e uma desconstrução da visão clínica e patológica sobre a surdez. Esta temática está se tornando mais evidente nas instituições de ensino em contexto nacional e o IF Sertão – PE/Campus Salgueiro exemplifica esta realidade.

Como foi dito, uma vez que realizaríamos uma pesquisa-formação, esse tipo de pesquisa reúne também elementos da pesquisa-ação, que conforme Thiollent (2011, p.32), como estratégia de pesquisa, pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma

pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada. Porém, sentiu-se a necessidade de incluir a pesquisa documental neste trabalho tendo em vista que um dos capítulos necessitava de uma análise de leis, resoluções e documentos de políticas públicas para Educação de Surdos.

Para a realização das oficinas, alguns procedimentos prévios foram realizados. Quais sejam:

- a) Levantamento bibliográfico referente à temática da inclusão dos surdos, com ênfase em publicações de pessoas surdas;
- b) Levantamento – a partir dos registros acadêmicos – acerca do número de estudantes surdos que a instituição já tinha atendido e/ou ainda está atendendo nos seus cursos.

Além disso, buscando compreender os desafios pelos quais os docentes passam no contexto da inclusão com estudantes surdos e diante da necessidade de uma formação continuada que contemple esta temática, sugeriu-se a realização de uma ação interventiva no intuito de contribuir para os avanços referentes a este contexto de ensino. Para tanto, foi necessário construir momentos de diálogos com os docentes que se encontravam ou ainda estão em contato com os estudantes surdos no IF Sertão – PE/Campus Salgueiro.

Desse modo, o processo investigativo já nasceu com um momento dialógico entre os participantes e pesquisador, com vistas à apresentação da temática e observação da sua pertinência e contribuição para o Campus. Com essa ação inicial, que pode ser considerada como uma fase exploratória da investigação, passo a considerar “ a pesquisa como aquela que imerge na realidade e, em seu próprio processo, transforma-a formando (LONGAREZI; SILVA, 2013, p.216).

A primeira inserção da/na temática sobre a inclusão de alunos surdos na instituição em questão aconteceu durante o encontro denominado “Zóio na rede”, no ano de 2017. Este encontro objetivou apresentar à comunidade um pouco da realidade vivida pelos surdos através de dados fornecidos pela instituição, que consistiram no quantitativo de surdos matriculados no Campus, com o objetivo de justificar a importância da temática evidenciada.

Esse evento, por atender a uma demanda curricular do curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED-UFBA), congregou ações realizadas pelas três mestrandas em exercício no Campus e contou com o apoio da direção geral e direção de ensino. Houve uma oficina que objetivou fornecer ao público informações sobre o projeto e, através dessa apresentação,

levantar as expectativas quanto à pertinência da realização da investigação no campus e de uma futura intervenção.

Neste momento, embora não se considere que houve uma coleta de dados propriamente dita, já que se tratava de uma fase exploratória, anterior à qualificação do projeto de pesquisa, as informações levantadas naquela oficina foram relevantes para orientar a formulação da pesquisa. Assim, concordando com Silva e Sá (2016, p.63) vamos formando-nos continuamente, forjados pelos desejos, pelas fomes e necessidades. Eis então o que conduziu este trabalho, a pesquisa-formação priorizando mais formar do que coletar dados.

A organização das oficinas se deu, inicialmente, através de um contato prévio com a direção de ensino e, posteriormente, com as coordenações de cursos do Campus. Após isto foi agendado um horário em que participação de boa parte dos docentes da instituição fosse garantida. Feito isto, foi enviado um e-mail para os servidores informando o dia, o local e a hora em que as oficinas aconteceriam.

É importante destacar que a mesma oficina foi realizada três vezes, contemplando dias e horários diferentes, no intuito de garantir a participação dos docentes. Tendo em vista que os professores cumpriam suas atividades docentes regulares no campus, houve a preocupação em se realizar as oficinas em horários diferentes, de modo que se oportunizasse a participação de todos. Salientamos, ainda, que, embora o foco maior do projeto estivesse centrado nos docentes, o convite para a participação nas oficinas foi estendido a todos os servidores do campus.

Com as datas definidas, foi realizada a primeira oficina, a qual ocorreu no dia cinco de setembro de dois mil e dezoito (05/09/2018), em dois horários diferentes: 10h às 11h e 13h às 14h, no museu de física. A que ocorreu no horário da manhã foi realizada juntamente com os docentes que atuam na coordenação de Tecnologia em Alimentos, porém outros professores que estivessem disponíveis neste horário também poderiam participar. Durante esta oficina, participaram sete (07) docentes e um (01) técnico administrativo do setor pedagógico, totalizando oito (08) servidores. Já no turno da tarde, houve a participação de apenas dois (02) docentes.

No intuito de não atrapalhar as atividades laborais dos docentes, foi realizada outra oficina (a terceira, mas com a mesma temática das duas primeiras), a qual ocorreu no dia vinte e cinco de setembro de dois mil e dezoito (25/09/2018), também no museu de física do campus. Para tanto, foi enviado um e-mail com antecedência para os docentes e servidores informando sobre a realização oficina. Participaram deste momento quatro docentes (04) e dois (02) técnicos administrativos do setor pedagógico, totalizando seis participantes (06).

Os momentos de diálogos ocorridos durante as oficinas iniciavam-se com a apresentação do projeto de intervenção que estava sendo construído a partir destas. Ao longo desses momentos, discorreu-se sobre os desafios encontrados na docência em relação ao ensino de estudantes surdos. Inicialmente, eram apresentadas algumas reflexões; posteriormente, os participantes eram conduzidos a pensar o seguinte questionamento: “tenho um aluno surdo e agora?”, o qual foi elaborado com base nas sustentações de Lacerda e Santos (2013). Posteriormente, explanava-se acerca de questões estruturais relacionadas à Libras enquanto língua, sobre a identidade surda e os aspectos norteadores da escrita do surdo com vestígios da sua língua usual, a Libras.

Utilizou-se de uma câmera para registrar o momento dos diálogos e de celulares para fotografar. Não foi possível realizar as gravações em forma de entrevista com os docentes, conforme constava na metodologia inicial de qualificação devido a disponibilidade dos docentes.

Em seguida, apresentavam-se alguns dados referentes ao número de pessoas surdas no Brasil e na cidade de Salgueiro, com o objetivo de refletir e mostrar à população surda existente. No caso da cidade de Salgueiro, onde o IF Sertão – PE está localizado, o campus é uma das opções oferecidas aos surdos como local de formação acadêmica. Entre os dados evidenciados, exibiu-se os resultados uma pesquisa realizada no observatório do Plano Nacional de Educação – PNE (2014), a qual apresenta a quantidade de alunos inclusos no Campus desde seu início de funcionamento, conforme Figura 1.

Figura 1 – Quantidade de alunos inclusos no Campus desde seu início de funcionamento

Etapa / Educação Profissional			
Ano	Classes Comuns	Classes Especiais	Escolas Exclusivas
2007	0% 0	0% 0	0% 0
2008	0% 0	0% 0	0% 0
2009	0% 0	0% 0	0% 0
2010	0% 0	0% 0	0% 0
2011	100% 1	0% 0	0% 0
2012	100% 1	0% 0	0% 0
2013	100% 4	0% 0	0% 0
2014	100% 3	0% 0	0% 0
2015	100% 9	0% 0	0% 0
2016	100% 8	0% 0	0% 0

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Fonte: Observatório do PNE.

Conforme apresentado na Figura 1, a cada ano, o campus recebe novos alunos com deficiência nos seus cursos regulares. Esta realidade faz com que se tenha, nesta instituição,

maior responsabilidade no tocante às políticas públicas internas e pedagógicas para que os alunos possam permanecer e sair com êxito dos cursos. Sendo assim, uma das ações que devem ser pensadas é a formação docente.

É válido destacar que, conforme apresentado durante a oficina, o campus recebe alunos com deficiência através do sistema de cotas reservadas, nos processos seletivos, para estas pessoas. Sabendo disto, devemos considerar que há a possibilidade de não constar, nos dados referentes à Figura 01, o quantitativo referente aos alunos que não foram identificados pelo censo e por isso não constam como pessoas com deficiência. Isto ocorre porque, em muitos casos, os alunos que concorrem ao processo seletivo, mas não ingressam nos cursos através do sistema de cotas não comparecem ao Napne e nem se identificam no registro acadêmico como deficiente. Apesar disto, também é um direito reservado ao estudante informar ou não.

Após os momentos de reflexão, realizava-se uma dinâmica, durante qual cada participante apresentava seu posicionamento sobre o que é ser surdo ou não ser surdo. Esses posicionamentos norteavam reflexões e consistiam em ponto de partida para discussões sobre o que se tinha como concepção em relação ao surdo. A respeito dessas concepções, salientamos que, conforme afirmado por Tardif (2002),

Ao longo de sua história de vida e pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de preconceções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2002, p.72).

Nesse sentido, com base nesses apontamentos, bem como nas discussões realizadas com os professores, pudemos perceber que, no contexto de formação inicial dos docentes atuantes no Campus Salgueiro, estes não vivenciaram debates ou discussões sobre a comunidade surda e sobre a Libras na sua graduação.

Em contrapartida, as atividades realizadas durante as oficinas proporcionaram aos docentes um momento de imersão no que se refere à própria prática, sem que pudessem se sentir culpados ou incapazes de aprender a lidar com a inclusão dos surdos. Para a realização desses momentos. Para tanto, embasamo-nos nas sustentações de Gesser (2009), Karin (2008), bem como em algumas leis que asseguram ao surdo o uso da Libras.

Na construção coletiva e dialógica colocando os conhecimentos sobre a realidade do estudante surdo, quem é o surdo? Qual a sua língua? Em que a sua língua interfere no ensino e

na aprendizagem? As oficinas foram norteadas por esses questionamentos que foram respondidos a partir de pesquisas realizadas para organização das oficinas.

As discussões sobre cultura e identidade surda, bem como sobre a Libras (enquanto língua materna e segunda língua dos surdos) foi realizada durante oficinas que contaram com a participação de coordenações de cursos. Essas discussões consistiram em momentos de formação e debate coletivo com os docentes que no momento se fizeram presentes. Nesse sentido, entendemos, conforme apontado por Oliveira (2009), que

o diálogo pode proporcionar o desenvolvimento e a ampliação das relações na escola, seja escutando o outro ou sendo escutado, que as opiniões vão sendo confrontadas; os pensamentos vão sendo aprofundados; os sentimentos vão sendo revelados; iniciativas vão se verbalizando e responsabilidades vão sendo assumidas, ao mesmo tempo em que se reorganizam (OLIVEIRA, 2009, p.63).

Este pensamento norteou as oficinas com os docentes, a partir do qual buscou-se conhecer a realidade do surdo e, portanto, poder contribuir com a sua inclusão.

Após a execução das oficinas, realizou-se um seminário – ocorrido no dia três de outubro de dois mil e dezoito (03/10/2018), entre 10h e 12h; e intitulado “ Pensando políticas de enfrentamento: Evasão e inclusão do estudante surdo”. Este evento consistiu em uma culminância do projeto para os que já tinham participado e uma forma de participação para aqueles que ainda não tinham participado. Foi registrada a participação de 153 pessoas (entre servidores, alunos e comunidade convidada).

Para garantir a participação dos docentes neste evento, conversou-se com a direção de ensino, a qual apoiou o projeto e compreendeu a importância da temática discutida. Feito isto, foi enviado, por e-mail, um convite através da direção de ensino para os docentes e para os servidores.

O seminário se deu através de uma mesa de debates, a qual contou com a presença de três debatedoras; duas delas abordaram a temática da surdez e seus desafios, e uma discorreu sobre a evasão escolar. Para realização das palestras, priorizou-se a participação das professoras surdas. e, ao longo das palestras, discutiu-se sobre os desafios na educação dos surdos, sobre a inclusão do surdos x Libras e sobre a evasão Escolar no EMI do IF Sertão Campus Salgueiro, com foco nas políticas de enfrentamento.

Ao final do evento, percebeu-se que as discussões foram proveitosas, tendo em vista a oportunidade de diálogo com professoras surdas, sobre o desafio de professores ouvintes em incluir estudantes surdos, pois estavam conversando com pessoas que de fato passaram pela realidade apresentada, enquanto estudantes surdas, hoje são docentes e continuam a enfrentar novos desafios na profissão. As professoras participantes do debate parabenizaram a

instituição pela abertura de diálogo sobre a educação dos surdos e por entender que momentos como esses fortalecem o ensino e a aprendizagem. Outra gratificante oportunidade foi receber alguns dos estudantes surdos no debate, tanto os que já se formaram quanto os que ainda são estudantes.

Após a realização das oficinas e do seminário, foi enviado um e-mail para os docentes do IF Sertão – PE/Campus Salgueiro, no qual continha o link de questionário on-line, apresentando 14 perguntas. Nesse link, havia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), através do qual se oferecia aos participantes a opção de concordar ou não em participar da pesquisa, bem como as condições de sigilo com relação ao uso dos dados na construção do projeto de intervenção.

Solicitou-se, inicialmente, informações de identificação pessoal como participante (nome, e-mail, função na instituição e CPF)e, posteriormente, foi apresentado o questionário, o qual continha sete (07) perguntas abertas e sete (07) perguntas objetivas, as quais estavam baseadas em informações que tratavam da inclusão do estudante surdo e dos desafios que o docente enfrenta ou enfrentou ao se deparar com um estudante surdo em sala de aula. Optou-se por essa ferramenta on-line para facilitar o contato com todos os docentes do Campus de forma a otimizar o tempo, de modo que se sentissem livres para responder de acordo com sua disponibilidade. Este questionário também objetivou contemplar os docentes que, por motivo de força maior, não puderam participar das oficinas e do seminário, mas que, através do questionário, poderiam contribuir com a pesquisa. Temos hoje no IF Sertão – PE Campus Salgueiro 65 docentes, destes alguns estão afastados para capacitações ou tratamento de saúde. Após ampla divulgação (por e-mail e redes sociais) do questionário, quantificamos a participação de 31 docentes. Destes 54,8% eram do sexo masculino e 45,2% do sexo feminino.

Buscando compreender a realidade que estes vivem dentro do espaço de formar e se formar para atender os surdos que estão presentes nos diversos cursos da instituição foi aplicado o questionário. As perguntas se encontram nos apêndices deste trabalho, a elaboração das perguntas teve o objetivo de saber e analisar o conhecimento dos docentes sobre os surdos em relação a sua especificidade e se os mesmos gostariam de continuar dialogando sobre a temática em uma formação continuada dentro do plano de ação pedagógico da instituição.

Com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos participantes, utilizaremos letras quando for necessário incluir, ao longo da discussão, as respostas obtidas.

Vejamos, nas Tabelas 1 e 2, o perfil dos participantes que responderam ao questionário, quanto a sua formação:

Tabela 1 - Escolaridade da amostra da pesquisa

Nível de formação	Percentuais³ (%)
Pós Doutorado	0
Doutorado	41,9
Mestrado	38,7
Especialização	16,1
Graduação	3,2

Fonte: autora desta pesquisa, com base nas respostas dos participantes

Tabela 2 – Formação específica

Nível de formação	Percentuais (%)
Licenciatura	54,8
Bacharelado	25,8
Tecnólogo	16,1
Possuo formação Tecnológica e Licenciatura	3,2

Fonte: autora desta pesquisa, com base nas respostas dos participantes

Observando a titulação dos docentes participantes, nos leva a acreditar que são pessoas que por mais que não tenham uma formação específica para o ensino estes demonstram o seu comprometimento em participar dos espaços disponíveis, seja através de pesquisa, como esta ou seja através das formações ofertadas pelo Campus.

O questionário foi aplicado independente da participação nas oficinas e no seminário, mesmo o docente que não participou e quis contribuir respondeu a pesquisa. Dos trintas, 20 não participaram das oficinas e 11 participaram. É compreendido que vários fatores podem ter

³ Os números acima são referentes ao número de participantes da pesquisa e não ao número total de docentes do Campus.

contribuído para a não participação, o que não significa que as pessoas não tiveram interesse e nem deram relevância ao trabalho. A pesquisa também tem seus desafios para se concretizar e materializar, mas mesmo com os entraves é possível com uma margem significativa ter uma visão do que aqui pensamos sobre a compreensão e sobre o desejo dos docentes em participar de uma formação na área de surdez/Libras.

Na perspectiva da implantação de uma política de formação docente no IF Sertão – PE Campus Salgueiro, atrelada à realidade que os surdos vivem hoje, a educação inclusiva, pensando especificamente na condição linguística que este tem é que se irá apresentar uma proposta de intervenção. Aponta Oliveira (2009) que:

Desse modo, uma escola com pressupostos inclusivos necessariamente deve estar pautada em uma ação coletiva e se propor à reflexão permanente. Vivendo no “princípio da incerteza” como tudo na sociedade contemporânea, necessita de instrumentos que viabilizem este vir-a-ser contínuo. Entre esses instrumentos que possibilitam a efetivação de uma proposta educacional inclusiva, levando em consideração o que se argumentou até o momento, particularmente em relação à formação continuada do educador nesse processo, apontamos o diálogo no ambiente escolar como um recurso mais provável para a efetivação da formação profissional permanente, construída coletivamente (OLIVEIRA, 2009, p.63).

Por fim, após o detalhamento referente à construção dos dados, é válido destacar que, os encaminhamentos metodológicos realizados neste estudo consistiram, também, em formas de construir coletivamente ações que buscam minimizar danos; visando, sobretudo, a inclusão dos estudantes surdos e dos demais estudantes com deficiência matriculados no Campus. Acreditamos que esta é uma forma de pensar em uma educação que não esteja centrada apenas na transmissão de conteúdos, mas que se efetiva e se constrói a cada debate ou discussão realizada coletivamente; com vistas a conhecer, aprender, se informar e assim perceber a inclusão acontecendo.

Nessa perspectiva, os diálogos realizados foram vistos como forma de instrumento para a efetivação de momentos de formação que não fomentassem, nos docentes, o sentimento de culpa em virtude de atitudes inadequadas que já tenham sido tomadas ou de percepções equivocadas construídas por falta de diálogo. Nesse sentido, buscou-se conduzir os docentes a refletirem sobre as temáticas apresentadas, de modo que pudessem ressignificar suas percepções acerca do sujeito surdo. Desse modo, através do envolvimento dos participantes, bem como o compartilhamento de experiências por parte de pessoas que já atuam na área ou com os próprios surdos (des)constrói-se novos saberes.

A respeito disto, em conformidade com os apontamentos de Sartoretto (2013, p.34) acreditamos que a busca pela formação docente voltada ao trabalho com os estudantes surdos “não se trata de uma caça às bruxas e de se exigir um comportamento ‘politicamente correto’”

extremista, quando se defende a escola comum como o lugar de todos os alunos. A intenção é de se assegurar a todo cidadão brasileiro o direito à não discriminação, em toda e qualquer circunstância. Nesse sentido, embora pequenos momentos de discussões, muitas vezes, não sejam considerados relevantes e contem com poucas participações, é preciso pensar que consistem em momentos que oportunizam o contato com assuntos muitas vezes desconhecidos ou pouco discutidos.

No que se refere aos desafios enfrentados pelos docentes, buscou-se refletir acerca de algumas das respostas do questionário aplicado, sem a pretensão ou a intenção de criticar ou culpar os docentes que se dispuseram a contribuir com este trabalho. Essa análise foi feita com o objetivo de fomentar o diálogo sobre a temática proposta, tendo em vista que, ao longo do trabalho e com os dados já elencados, constatou-se que de fato existe uma demanda no tocante à formação docente voltada ao ensino de estudantes surdos.

Cabe ressaltar, também, que todos os participantes foram informados sobre a metodologia deste trabalho que visou mais formar do que coletar dados, mas se sentiu necessário um diálogo além das oficinas e o questionário foi uma ferramenta a mais que veio a contribuir. Dessa forma, retomamos nossas afirmações assinalando que, com o diálogo, “não se visa ganhar ou perder e nem mesmo chegar a uma conclusão única. Tudo o que se pretende é fazer emergir ideias e significados novos e compartilhá-los” (OLIVEIRA, 2009, p. 120-121). Com isso, visamos construir uma proposta fincada na realidade que perpassa o fazer docente.

Por fim, assumimos o compromisso de uma atuação coletiva com os professores do IF Sertão – PE/Campus Salgueiro, construindo uma ponte entre o conhecimento e a atuação profissional. Posto isto, atribui-se ao pesquisador o papel de mediador da formação, tendo em vista sua experiência na área de educação com os surdos e o contato diário os sujeitos participantes da pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história da educação dos surdos no Brasil se inicia no Rio de Janeiro, em 1857, com a chegada de Ernest Huet e com a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Nesse período, conforme apontado por Mazzotta (2005), D. Pedro II acolheu com simpatia os planos que Huet tinha para a fundação de uma escola de “surdos-mudos” no Brasil.

Desde seu início, a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos, com idade entre 7 e 14 anos. Após cem anos de sua fundação, o instituto passa a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES; referência na educação dos surdos por seus trabalhos serem diretamente ligados a este público-alvo desde a sua fundação.

A história da educação dos surdos no Brasil passou por momentos que marcaram o contexto educacional e social da vida dos surdos. Conforme Perlin e Strobel (2008, p.11), houve, durante este processo educacional, cinco modelos presentes em maior ou menor intensidades nas escolas para surdos; quais sejam: o Oralismo, a Comunicação Total, o Bilinguismo, a Pedagogia do Surdo e processo Intercultural. Neste estudo, trataremos dos três modelos educacionais mais utilizados no Brasil – o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo –, para que possamos compreender melhor o contexto em questão.

Estes três modelos vigoraram em diferentes períodos, porém, um deles marcou mais fortemente a história da educação de surdos: o oralismo; principalmente após a realização do Congresso de Milão, em 1880, na Itália; quando foi decidido que o método a ser utilizado na educação dos surdos seria o oralismo e, portanto, os representantes de diversos países, presentes no evento, foram instruídos a proibir o uso da língua de sinais. Perlin e Strobel (2008, p.11) afirmam que, nesse período, a língua de sinais foi banida completamente na educação de surdos, uma vez que o oralismo foi imposto ao povo. Nesse sentido, o oralismo ganha força e assim passa a fazer parte das práticas de ensino-aprendizagem que faziam parte das escolas de surdos.

A modalidade oralista baseia-se na crença de que é a única forma desejável de comunicação para o sujeito surdo, e a língua de sinais deve ser evitada a todo custo, haja vista que atrapalha o desenvolvimento da oralização (PERLIN e STROBEL, 2008, p.12). Até os dias atuais os surdos interpretam este momento como um marco que não contribuiu com a evolução da comunidade surda, pois antes do congresso já existiam professores, escritores e poetas surdos que conseguiam interagir socialmente. Para muitos, o congresso foi um

retrocesso na história da educação dos surdos, que os colocou ainda mais na condição de pessoas incapazes e doentes.

A comunicação total, segundo Perlin e Strobel (2008, p. 15), foi desenvolvida em meados de 1960, após o fracasso do oralismo puro em muitos sujeitos surdos. Com isso, começou-se a estabelecer uma relação entre o oralismo e a língua de sinais, como forma alternativa de comunicação.

Já o bilinguismo tem a proposta de assegurar ao estudante surdo o acesso às duas línguas. Perlin e Strobel (2008, p.15) afirmam, através de suas pesquisas, que a modalidade bilíngue é a proposta mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como primeira língua. Lacerda e Lodi (2014, p.12) também mostram que vários autores advogam a implantação de uma educação bilíngue para surdos, tendo em vista que esses sujeitos possam interagir com interlocutores usuários de língua de sinais o mais precocemente possível.

A proposta do bilinguismo, amplamente defendida atualmente, é uma proposta que nasce da comunidade surda, diferente das outras modalidades, que foram pautadas numa visão ouvintista, ou seja, desconsiderando-se a participação dos surdos em sua construção.

A pós-modernidade nos impeliu á crítica cínica de tudo que se refere á deficiência, exclusão, rejeição. A pós-modernidade diz a nós surdos que é impossível ser feliz com as exigências da modernidade e da diversidade. Os aparatos do campo teórico dos Estudos Culturais nos dizem que compete-nos construir nossa cultura, descobri-la, publicá-la, enfatizá-la, elevá-la ao nível de cultura e construir um povo encorajado e forte. Isto nos impele a enfatizar o novo jeito de ser surdo, a língua de sinais, a pedagogia, a educação que queremos, a política sobre nós e nos impele também á buscar nossos direitos simplesmente excluindo toda possibilidade de o mundo ser somente dos ouvintes. [...] impelidos a mostrar que os ouvintes se apossam da vida, que não favorecem a inclusão e que a inclusão ao jeito deles não é a nossa (PERLIN e REIS, 2012, p.32)

Nesse contexto histórico, as mudanças significativas que foram acontecendo no processo de inclusão dos surdos no Brasil tem um início relevante a partir da Declaração de Salamanca, Congresso realizado na cidade de Salamanca, localizada na Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994. Neste congresso, os representantes de diferentes países reafirmam o compromisso da educação para todos. O documento final instituía que todos os governos assegurassem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e garantissem que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluíssem a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17).

Após a promulgação da declaração, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece, em seu capítulo V – Da Educação Especial no seu inciso III – a obrigatoriedade de

haver 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 (BRASIL, 1996). Diante disso, compreende-se que a inclusão efetiva deva ser garantida por meio de aspectos legais; entretanto, diariamente, a inclusão tal qual preconizada pela lei não é priorizada e não se aplica na prática.

A Libras é a língua natural do povo surdo, tem sua estrutura gramatical própria e já era utilizada anteriormente à sua oficialização. Apesar disso, apenas com os amparos legais os estudantes surdos conquistam espaços de participação e de uso de sua língua. Um dos maiores acontecimentos na história da educação de surdos foi a oficialização da Libras como língua usual da comunidade surda brasileira; através da Lei n.º 10.436/2002 e, posteriormente, do Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2002; 2005). Estes documentos estabeleceram que o surdo o direito de utilizar a Libras em seu país de origem: o Brasil. Assim, a comunicação gestual (como era chamada na época) – que, por um tempo, foi proibida de ser usada pela comunidade surda; após o congresso em Milão em 1880. A Libras é a língua natural do povo surdo, tem sua estrutura gramatical própria, e já era utilizada anteriormente à sua oficialização.

Embora já fosse considerada uma língua, pela comunidade surda, existiu um preconceito linguístico acerca dos sinais. Muitos linguistas não a tratavam como língua e sim como a mímica dos surdos ou os gestos dos surdos. O não reconhecimento linguístico trazia como consequência a falta de reconhecimento em relação a sua identidade, bem como em relação ao direito de se expressar através de sua língua natural. Como afirmado por Gesser (2009, p.9), a marca linguística não é a única questão nas discussões sobre a surdez, mas a legitimidade da língua. É essa legitimação que confere ao surdo a libertação no que se refere à visão social da deficiência enquanto limitação ou sinônimo de incapacidade. Fazendo com que através desse olhar se mantenha uma visão de que a pessoa surda é uma coitadinha ou uma pessoa com uma doença, por isso incapaz. A complexidade da forma que as pessoas de maneira geral ainda pensam e caracterizam as pessoas surdas com relação a sua língua faz com que só consigam enxergar a limitação dessas últimas, considerando incapaz quem não ouve e não fala.

O reconhecimento da Libras como língua nos diversos espaços é algo que ainda requer uma ampla difusão e conscientização por parte de conhecimento mesmo de que é uma língua e que através desta pode-se discutir qualquer tema. Quadros (1997, p. 47) afirma que as línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram por pessoas surdas de geração em geração.

São línguas que não se derivaram das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação. O que ocorre é que, devido as pessoas desconhecerem a Libras, duvidam de que possa ser utilizada de forma fluente em um diálogo, em uma palestra; afirmando a noção de que é uma língua pobre, que não consegue, em sua totalidade, traduzir a mesma ideia de uma língua para outra. Neste contexto, é pertinente que os docentes conheçam as especificidades linguísticas dos surdos para que, com isso, possam começar a entender melhor seus alunos surdos e seus registros.

A difusão da Libras nos espaços onde os surdos se fazem presentes, principalmente nas escolas, é fundamental para que visões equivocadas sejam aos poucos desconstruídas, e assim o surdo seja visto como surdo, porém como gente, usuário de outra língua, mas que merece oportunidades e espaços para se desenvolver da mesma forma que os demais. Perlin e Reis (2012), ao relatarem experiências pessoais acerca da imposição ouvintista, argumentam que este tipo de opressão “não as deixavam assumir suas vidas, suas identidades, serem surdas, conhecer os seus espaços de transformação e diferença, eram obrigadas a narrar-se como deficientes” (p. 29).

As autoras apresentam uma importante reflexão voltada aos educadores, discorrendo sobre os papéis para os quais designam o estudante surdo. Através desta reflexão, é possível questionar-se: será que ainda o enxergamos sob o viés da deficiência ou enxergamos além desta, rompendo um olhar preconceituoso que só gera barreiras? Quando começamos a refletir sobre questões que norteiam cotidianamente nosso fazer pedagógico, especificamente quando lidamos com estudantes surdos, criamos várias dúvidas sobre a língua que esses sujeitos utilizam na sala de aula. Assim, podemos relacionar nossas reflexões aos apontamentos de Quadros e Karnopp (2004), ao discorrer sobre os mitos que as pessoas criam em relação à língua de sinais e que geram questionamentos aos que trabalham diretamente com os surdos, ou seja, aos professores que dominam a Libras e os intérpretes. As autoras apresentam cinco mitos relacionados a este assunto:

1 – A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos. 2 – Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas. 3 – Haveria uma falha na organização gramática da língua de sinais que seria derivada das línguas de sinais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais. 4 – A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e lingüisticamente inferior ao sistema de comunicação oral. 5 – As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 31-37).

Observa-se que tais ideias já foram amplamente discutidas pelos profissionais da área em questão, porém, para os que tiveram pouco contato ou entraram em contato pela primeira vez com a comunidade surda, é pertinente pensar sobre esses mitos.

Desconstruindo um pouco dos mitos apresentados, iniciamos defendendo que a língua de sinais não é uma mistura de pantomima, é uma língua visual espacial que utiliza as mãos como meio de comunicação e através desta é possível discutir qualquer tema.

O mito dois assinala que não seria a forma de comunicação que faria a língua de sinais universal, ou seja, não seria o uso das mãos, pois, se assim fosse, as línguas orais também seriam universais por usar a mesma modalidade oral. As línguas divergem de país para país, tendo cada um a sua língua própria. No Brasil, a língua de sinais oficial é a Libras; na França, é a língua de sinais francesa. Desse modo, para cada país existe uma forma usual de comunicação da comunidade surda.

O terceiro mito relaciona-se às afirmações de Quadros e Karnopp (2004, p. 34), ao afirmarem que as línguas de sinais são completamente independentes das línguas faladas nos países em que são produzidas. Isto é, nem sempre uma expressão sinalizada permanece na estrutura da língua oral, pois o uso de classificadores e expressões faciais – ou intensificadores, conforme a Libras – na construção de uma oração, muitas vezes, perde elementos da língua portuguesa, tendo em vista que, na estrutura da Libras, estes são utilizados pela sua estrutura corporal ou de expressão na comunicação. A Libras não é somente usada como segunda língua, é a primeira língua do surdo e sua segunda língua é o português.

O quarto mito, consiste na afirmação de que falta às línguas de sinais complexidade e poder expressivo. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p.35), a inferioridade que se dá à Libras decorre do desconhecimento que se tem a seu respeito, bem como a não aceitação por se tratar de uma língua visual.

O quinto mito pode ser desconstruído a partir das afirmações de Quadros (1997, p.47), ao afirmar que a Libras é um sistema linguístico que passou de geração em geração de pessoas surdas, não derivando de línguas orais. Sendo assim, emergiu da necessidade natural dos que usam o canal espaço-visual como modalidade linguística. Da mesma forma, a língua de sinais também não deriva da modalidade gestual, até porque ela tem sua estrutura gramatical própria. Quadros e Karnopp (2004, p.30) reforçam que a língua de sinais é considerada língua natural ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem.

O uso da Libras nos diversos espaços da sociedade e sua oficialização garantiu ao surdo o direito de se expressar. Esta ideia pode parecer absurda, entretanto, o que acontecia é que esses sujeitos não eram ouvidos nem percebidos na sociedade; sua língua era menosprezada e isso refletia no seu ser enquanto sujeito, enquanto cidadão. A partir da legalização da Libras, os espaços públicos (escolas, órgãos, etc.) passaram a ser obrigados a respeitar o seu uso. Sabemos que ainda são escassos os espaços e serviços públicos em que os usuários da Libras têm esse direito respeitado, mas pequenos avanços já podem ser percebidos quanto a isso. Tais conquistas começam a romper a visão de incapacidade atribuída aos surdos em virtude da falta da oralidade.

É sabido que, em muitos casos, os surdos são prejudicados pelo fato de não utilizarem a oralidade. A respeito disto, Soares (2005) aponta que:

A opção pelo oralismo na educação de surdos vinha, desta vez, acompanhada de um comportamento entusiástico pela sua educação. Através de um determinado método, os surdos seriam normalizados, escolarizados e torna-se-iam cidadãos iguais aos outros (SOARES, 2005, p. 81).

Sendo assim, observa-se que um modelo educacional contribuiu para que houvesse uma visão errônea sobre a capacidade intelectual do surdo devido a ausência da fala. Nesse viés, a ideia de que o surdo é incapaz, tendo em vista a falta da oralidade, e que, por sua vez, o oralismo iria lhe garantir a condição de normalidade, muitos surdos que tinham uma surdez profunda foram prejudicados e não conseguiram avançar academicamente. Atualmente, ainda é possível encontrar surdos adultos que nunca foram às escolas, mesmo com as leis garantindo a legitimidade de sua língua. Além disso, em algumas regiões, falta profissionais capacitados para atuar com pessoas surdas, assim como falta informação aos familiares. Estes acabam superprotegendo e/ou subestimando a capacidade dos surdos.

Posto isto⁴, também é válido ressaltar, em conformidade com as sustentações de Como Perlin e Reis (2012, p.30), que a dominação, a governamentalidade que move o sujeito a ser objeto de sujeição e o assujeitamento de muitos espaços a normas desconhecedoras da diferença de ser surdo são grandes males que atingem as pessoas surdas.

⁴ Não caberá neste estudo julgar o trabalho docente frente ao estudante surdo, e sim trazer, através de estudiosos surdos, seus posicionamentos, suas visões acerca de como nós ouvintes os tratamos, uma ótica vista pelo olhar do próprio sujeito surdo para podermos refletir sobre uma educação que atenda ao estudante surdo, com apoio de autores surdos como Perlin e Reis (2012), Strobel (2013), Rangel e Stumpf (2010), entre autores também ouvintes que discutem a temática.

Muitas das afirmações feitas neste estudo se referem ao contexto da região central do Sertão de Pernambuco, onde atuo e tenho contato com a comunidade surda. As pessoas surdas que vivem nesta região informam que esta traz as informações em momentos oportunos de que muitos estão isolados, e por que não dizer ilhados? Vivem em um ambiente que não entendem, assim como não são entendidos por seus familiares.

Rangel e Stumpf (2010, p.89) afirmam que os surdos representam como fracasso a educação que recebem. Poucos chegam ao ensino médio, pouquíssimos à universidade; a maioria, após anos frequentando escolas regulares, concluem o ensino básico como analfabeto funcional. Mais seletivo ainda se trata do número de pesquisas produzidas por surdos. A dificuldade em aprender uma língua que não falam e que é totalmente estruturada através dos sons desmotiva os que à escola chegam e fracassam no registro escrito do português.

Ainda em relação à imposição ouvintista, Perlin e Reis (2012) assinalam que

Nós pesquisadoras surdas despontamos nossas vidas num espaço onde fomos submetidas às questões de normalização, ou seja, o contexto moderno. A identidade ouvinte era a única saída, o modelo, a possibilidade, a norma. Não nos deixavam assumir nossas vidas, nossas identidades, sermos surdos, conhecer nossos espaços de transformação, de diferença. O que imperava era a obrigatoriedade de narrarmos entre deficientes, o controle rígido e contínuo, o preconceito imperando nas tramas da sociedade, bem como a rejeição e o medo ao deficiente impetrados. (PERLIN; REIS, 2012, p.29).

Percebe-se, diante disso, que o atendimento às pessoas surdas estava sempre perpassado por uma imposição oralista que, segundo as autoras, colocava a pessoa surda em desvantagem e em uma situação de incapacidade. Perlin e Reis (2012) ainda enfatizam que a sociedade vê essas pessoas como deficientes, como se fosse impossível vê-las como normais. Infelizmente, ainda hoje encontramos pessoas que só conseguem ver a deficiência e não a pessoa enquanto ser humano que tem capacidades e que pode conviver e interagir mesmo usando uma língua diferente, usando uma língua visual espacial. Sendo assim, ainda conforme apontado pelas autoras, tudo tende à correção da fala e submissão ao som.

Sendo assim, segundo Gesser (2012, p. 95), é necessário que se viabilize o debate e a promoção de questões igualmente relevantes, como a formação de professores surdos e ouvintes, a formação de intérpretes e a dinâmica inclusão/exclusão.

É necessário fomentar, ainda, a compreensão dos professores quanto ao profissional tradutor intérprete de Libras, uma vez que estes, em momentos avaliativos, são julgados como aqueles que oferecem vantagem ao surdo, quando o surdo é bem-sucedido ou se coloca bem em algum momento da aula sobre o conteúdo. Este exemplo reforça a necessidade de se compreender as responsabilidades reservadas a cada profissional – bem como às instituições de ensino – envolvido no processo de inclusão do surdo.

Para tanto, defendemos que a formação docente deve contemplar não só questões linguísticas, mas também aspectos culturais que envolvem a comunidade surda; ainda que a Libras seja questionada, a sua forma visual de utilização da Libras seja em sua forma usual pelos que a usam, tanto pelo surdo como pelo intérprete.

Segundo Quadros (1997), é importante conhecer sobre a língua que se utiliza:

Em primeiro lugar, as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço. A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes dos utilizados nas línguas orais. (QUADROS, 1997, p.46).

Da mesma forma, se faz necessário entender que um falante de outra língua vai ter sempre no seu registro os vestígios desta, todavia, tratando especificamente das pessoas surdas, isso não anula a necessidade da aprendizagem da língua que rege os documentos e as leis do país. Nesse sentido, no que se refere à formação docente, é necessário que se apresente estratégias para que possam compreender as especificidades linguísticas dos surdos e oferecer-lhes a oportunidade de aprender o português como segunda língua.

Assim, percebemos que a escola, os professores e as formações pensadas para os envolvidos no processo ensino-aprendizagem ainda não contemplam uma discussão que envolva, além da singularidade do surdo, outras questões relevantes sobre o processo de inclusão, metodologias específicas e recursos adaptados que merecem ser tratadas nas instituições de ensino. Essas questões muitas vezes surgem de forma tão superficial que não conseguem atingir o nível de formação necessária sobre tais questões, deixando margens para a emergência de concepções equivocadas, pois demonstram como principal foco e real necessidade uma formação que responda às avaliações externas e internas dos sistemas. Miranda (2011) também aponta sobre a questão quando escreve que,

A proposição de uma política educacional, de um lado, pode responder às pressões do movimento de globalização da economia capitalista, mas, por outro lado, a escola, como instituição, pode ser lócus de acesso ao conhecimento e de garantia de direitos da população. (MIRANDA, 2011, p.127)

Ainda tratando de formação docente, Davis (2012) adverte que:

nem sempre a ação do coordenador pedagógico é pautada pelas necessidades e demandas da escola, uma vez que projetos e programas do governo assumem caráter prioritário e a própria cultura docente resiste às propostas feitas por ele. (...) A relevância dada aos professores e a sua formação nos processos de melhoria da qualidade do ensino não constitui um fato novo. Não é recente a centralidade nas políticas educativas conferida aos docentes. Como há a expectativa de que as ações de formação continuada produzam alterações positivas nos resultados escolares de seus alunos, notadamente naqueles obtidos por meio de avaliações em larga escala, é recorrente, nos depoimentos, a compreensão de que a formação dos profissionais do ensino é um dos eixos estruturantes do trabalho nas SEs, justamente por constituir uma possibilidade de intervenção na escola. (DAVIS, 2012 p.16).

Observando os apontamentos de Miranda (2011) e de Davis (2012), é possível perceber que a formação de professores prioriza as particularidades apresentadas como metas para as Secretarias de Educação, cujo propósito é de que a formação resulte em números, e corresponda ao que, na atualidade, influencia as práticas educativas, o capitalismo. Vale salientar que o que se propõe não é uma formação contempla as especificidades referentes ao ensino-aprendizagem de surdos e substitui a formação na área de conhecimento do professor. Com isso, destaca-se que as temáticas referentes à inclusão de alunos surdos não são discutidas, porém, até mesmo de forma transversal podem ser incluídas nas formações. Desse modo, não sendo necessária uma formação enviesada por uma perspectiva temática de ensino, pois sabemos que, no cotidiano escolar, lidamos com vários temas emergentes para serem discutidos e tratados durante as formações. Nesse sentido, se os professores graduados não tiveram acesso, em sua formação inicial, a estudos acerca das especificidades voltadas à realidade do surdo ou sobre as pessoas com deficiência, é necessário que se contemple, nos programas de capacitação, tais temáticas.

A disciplina de Libras teve seu auge de inclusão nos cursos de formações de professores a partir do ano de 2002, quando foi oficializada e estabelecida como disciplina obrigatória. Sendo assim, os alunos egressos de universidades ou instituições de ensino superior anteriormente à obrigatoriedade dessa disciplina nos cursos de formação de professores, instituída por meio da Lei nº 10.436/2002, muito provavelmente desconhece a Libras (BRASIL, 2002).

Embora trate da formação de licenciados de forma geral, Gatti (2010) nos traz reflexões que poderão contribuir para a discussão sobre a formação de professores para atuarem com pessoas surdas:

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje (GATTI, 2010, p. 1359).

Com o objetivo de formar os professores, as instituições de ensino superior deveriam (re)pensar os cursos de licenciatura, de modo que os licenciandos pudessem – durante a sua formação inicial – conhecer, debater e dialogar acerca da diversidade que irão encontrar nas salas de aulas, bem como sobre os tipos de deficiência e como lidar dentro do contexto educacional. Desse modo, ainda na formação inicial, alguns assuntos que emergem na escola

deveriam ser tratados; a educação inclusiva é um desses assuntos. A esse respeito, Miranda (2011) afirma que

Considerada a complexidade do problema inerente à Educação Especial na Educação Básica, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário, essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da Educação Inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje. (MIRANDA, 2011, p. 126).

Comungo da preocupação de Miranda (2011), principalmente no enfoque dado aos documentos oficiais que já existem, em contrapartida, a temática da educação especial continua sem relevância nos cursos de formação de professores. Além disso, se esta temática nos cursos de formação de professores ainda não tem uma visibilidade de pertinência na proposta dos cursos superiores e os seus currículos direcionados à educação básica ainda ignoram a inclusão da educação especial como tópico necessário à formação dos educandos. Nesse sentido, é possível dizer que as formações continuadas também caminham para uma não incorporação, no tocante aos planejamentos, de ações voltadas aos professores que já estão atuando, sobretudo no que se refere a propostas que contemplem a inclusão de surdos, tendo em vista sua especificidade linguística. Os currículos das instituições de ensino superior ainda no seu currículo deixam a desejar quanto a parte específica da educação especial na perspectiva inclusiva.

Ainda no que se refere às discussões sobre currículo, Barros e Sá (2016) afirmam que

Pressupomos que neste caso especificamente a tratar de currículo e de um currículo que trata da formação de professores isto deveria ao menos ser algo relevante na sua organização e construção, estabelecendo os aspectos legais vigentes e assegurando uma formação mínima com aspectos que sejam pertinentes para as desigualdades. Em uma delas está o sujeito surdo sobre o qual através da Lei nº 10.436/2002 passa a obrigar que as instituições de ensino superior que trabalham com formações de professores acrescentem nos currículos dos cursos a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (BARROS; SÁ, 2016, p.76).

De acordo com as autoras, é relevante pensar uma estrutura curricular voltada à formação docente que fuja da fragmentação que tanto se criticou nos programas de formação inicial e continuada, tendo em vista que a expansão do conhecimento nas diversas áreas fez com que os sistemas educacionais fossem movidos para atender uma necessidade emergente que surge mediante um complexo contexto social e envolve a formação individual e a formação coletiva. É possível afirmar, portanto, que este é um jogo dialógico fundamental na construção da educação na contemporaneidade, considerando que, na atualidade, é imprescindível que se perceba a diversidade social e cultural presente nos diferentes contextos de ensino. Nesse sentido, no que se refere a uma língua visual, como a Libras, não englobar essa diversidade significa não perceber a diversidade existente em um mesmo ambiente

escolar e, com isso, comprometer não só o planejamento das ações, mas também sua execução. A respeito disto, Gatti (2010) adverte que

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os ‘sem voz’) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p.1359).

Com isso, evidencia-se a importância das interações entre todas as instâncias que compõem o sistema educacional. Outra ressalva que se pode fazer a partir das afirmações de Gatti (2010), se refere à expressão “sem voz”, na qual não se atribui o mesmo sentido de emissão dos sons, mas de falta de oportunidade de se expressar. Neste grupo, estão os surdos, que, durante muito tempo, tiveram que silenciar pela forma de relação de dominação calcada em uma visão patológica e deficitária da surdez; de modo que seus saberes e seus conhecimentos eram aniquilados.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS SURDOS NO INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO/ CAMPUS SALGUEIRO

No contexto brasileiro de expansão do ensino, a política educacional, visando a inclusão na rede federal no ano de 2000 a ação TEC NEP (Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para as Pessoas com Necessidades Específicas) começam a ser implantadas, através das Secretarias de Educação Tecnológica e Secretaria de Educação Especial⁵, as duas secretarias do Ministério da Educação (MEC). Esta implantação buscava garantir às pessoas com necessidades específicas o êxito no acesso, permanência e saída dos cursos de nível médio, subsequente e superior.

Sendo a primeira experiência de educação profissional e tecnológica inclusiva que teria seus trabalhos iniciados através da identificação na rede federal instituições que atenderiam pessoas com deficiência, surge então a oficina de trabalho: “PNE – Uma questão de inclusão”, com representantes das duas secretarias citadas. “A oficina buscou mobilizar e sensibilizar as instituições no sentido de incluir pessoas com necessidades específicas em seu projeto político-pedagógico” (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013, p.17).

As implementações necessárias para atingir os objetivos propostos pela ação TEC NEP subdividiram-se em três momentos, quais sejam: (1) mobilização e sensibilização da rede federal (2000 a 2003); (2) consolidação dos grupos de gestores e dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – Napne (2003 a 2006); (3) formação de recursos Humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva (SASSAKI apud NASCIMENTO, FLORINDO e SILVA, 2013):

Considerando-se os fatores “educação profissional e tecnológica” e “empregabilidade” em relação a pessoa com deficiência, pelo paradigma integrativista (portanto tradicional), prevaleceu o entendimento de que o primeiro fator deveria contribuir para a melhoria do segundo. Ou seja a empregabilidade de uma pessoa com deficiência seria melhorada na medida em que ela recebesse uma boa educação profissional e tecnológica. (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013, p. 25).

A visão de Nascimento, Florindo e Silva (2013) de que as pessoas com deficiência também precisam se capacitar para o mercado de trabalho e assim garantir, através de sua formação, vínculos empregatícios é o esperado por todas as pessoas com deficiência. Em outras palavras, estas esperam que sejam vistas como pessoas capazes de desempenhar adequadamente as funções às quais se propõem executar e de reconhecer seus limites e suas

⁵ Secretaria extinta atualmente.

dificuldades. Desse modo, jamais querem ser considerados inválidos ou incapazes mediante o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a inclusão das pessoas com necessidades específicas não pode ocorrer puramente em virtude da obrigatoriedade do cumprimento da lei, mas sim pelo fato de que estas pessoas têm possibilidades de aprender e colocar em prática os ensinamentos e conhecimentos construídos ao longo dos cursos de formação dos quais participam. Desse modo, o olhar da piedade ou da compaixão deve ficar de fora desse processo, pois se busca e se espera que cada um que compõe a rede federal possa assumir seu papel e fazer a diferença através de ações e atitudes inclusivistas.

Visando contribuir para a promoção de contextos inclusivos, um dos objetivos da ação do TEC NEP é modificar a atuação docente divulgando metodologias, divulgando materiais de apoio, gerando estratégias de capacitação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p.11). Como fruto dessa ação, em 2005, aconteceu o primeiro seminário.

O Seminário Nacional “Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com necessidades Educacionais Especiais - Programa TEC NEP” foi direcionado às Instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica, Sistema “S”, instituições privadas e associações voltadas para essa clientela e em seu palco houve discussões sobre condições de acesso, permanência e saída com sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais em curso de formação inicial e continuada, técnico e tecnológico na Rede Federal de Educação Tecnológica, incluindo cursos que habilitem ou reabilitem esses alunos às atividades laborais permitindo acesso ao mundo produtivo e a sua emancipação econômica e financeira. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 3)

Iniciaram-se, então, as discussões nos institutos vinculados à rede federal de ensino sobre a inclusão das pessoas com deficiência, público-alvo da Educação Especial, e como atender as suas especificidades a partir deste novo cenário inclusivo. Todavia, isto não implica a afirmação de que somente a partir da ação TEC NEP houve o ingresso de pessoas com deficiência em cursos ofertados pela rede federal de ensino. Foram as buscas expressivas destas pessoas que motivaram as Secretarias a pensar políticas educacionais que se englobassem suas necessidades. Portanto, o que se esperava como consequência dessa ação era o aumento na procura do público em questão pelos cursos ofertados nas instituições, as quais começaram a buscar as garantir o que se propôs com a ação TEC NEP.

Em contrapartida, apesar da ação em questão representar um avanço no que se refere às práticas inclusivas em contexto educacional, as leis e as implantações de políticas públicas não podem eliminar a exclusão que ainda se observa nas instituições de ensino. Com a implementação de leis e projetos, são criadas expectativas no tocante ao seu sucesso imediato, todavia, ao passo que isto não ocorre, há a frustração por parte dos que seriam beneficiados.

De fato, é preciso reconhecer que é frustrante o fato de se ter direitos assegurados por lei e, concomitantemente, isto não ser respeitado e/ou cumprido em sociedade. Diante disto, é urgente que se pense na inclusão não só como dever das instituições de ensino (entre outras instituições), mas também por parte da população como um todo, tendo em vista que são as pessoas que dão vida às instituições. Mediante esta realidade, é necessário que se invista em propostas e ações que garantam às pessoas com deficiência a oportunidade que buscam.

É maravilhoso pensar em inclusão, mas não podemos desistir ou não investir em propostas e ações que possam oportunizar as pessoas com deficiência dentro da rede federal por um pensamento de que a inclusão não existe, é preciso trabalhar para que ela exista sim e garanta aos que ali chegam a oportunidade que buscam. Não se pretende, todavia, afirmar que é fácil mudar a estrutura educacional e pedagógica com vistas à inclusão das pessoas com deficiência. A respeito disto, Scheilla Abbud Vieira apud Brasil afirma que

A exclusão se faz por meio das instituições que vão criando os regulamentos. Vejam uma coisa: falar em exclusão no ensino fundamental é fácil, mas quando entramos no ensino médio é um pouco mais complicado, principalmente em se tratando de ensino técnico, porque o ensino técnico tem essa história de fortalecimento é a história de resultados muito positivos no Brasil. Não só no Brasil, e aí você começa a repensar a escola quando chega nessa parte do ensino médio, do técnico profissionalizante já é um pouco mais complicado porque a escola vai ter que se reavaliar em muito mais coisas do que se fosse, no nosso caso, nos cursos básicos. Comecem a refletir a respeito dessa situação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p.08).

O que Scheilla Abbud Vieira aponta é bastante pertinente, uma vez que, muitas vezes, os regulamentos elaborados pelas instituições não contemplam a realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência, bem como a sua diversidade. Dessa forma, a inclusão em um contexto educacional de diversidade configura-se como um desafio, mediante uma realidade que já é complexa e contextualiza o desafio que é incluir na diversidade e incluir em algo que já tem uma complexidade, pois o modelo moderno de pessoas melhores em tudo não dar oportunidade as pessoas com deficiência de mostrar suas habilidades.

Muitas vezes, o diferente causa incômodo aos profissionais da educação. É desconfortável para um docente, por exemplo adentrar à sala de aula e ver, pela primeira vez, um cego cursando edificações, ou um surdo querendo aprender a tocar um instrumento. São tantos desconfortos que tudo vai virando exclusão, as ações, atitudes e planejamentos das instituições de ensino precisam e devem repensar suas formas de serem escolas, é preciso repensar a forma de olhar para o outro com menos agressividade de julgamentos prévios devido a sua limitação e sua condição. Assim, para pensar na inclusão na rede federal se faz necessário que possamos ser flexíveis “[...] sem flexibilidade não vamos mudar nada na

educação profissional e tecnológica, não vamos mudar nada em lugar nenhum, na verdade” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p.09). Nesse sentido, é necessário que cada profissional esteja aberto a modificar suas práticas pedagógicas; repensando os mecanismos avaliativos, de modo que se considere as particularidades de cada sujeito no que se refere à construção do conhecimento.

Vieira (2006), durante o seminário em questão, afirma que “nós, às vezes, permitimos o que é para nós, mas não permitimos o direito do que é para o outro” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p.09). De fato, ocorrem, no âmbito das instituições, amplas discussões a respeito disto, todavia, sempre que esse assunto se volta para as especificidades das pessoas com deficiência, é notório o descaso no tocante à implantação e implementação de políticas educacionais que contemplem este público-alvo.

Se pensarmos que a reestruturação do sistema educacional requer investimento financeiro, temos também que pensar que ela requer muito mais investimento humano. Quantos de nós atuamos diretamente com os alunos com necessidades especiais em sala de aula? Quantos têm especialização em educação especial, na sua especificidade? Quantos já fizeram as capacitações que os NAPNEs estão oferecendo? É necessário investimentos humanos, profissionais que atuem diretamente ou indiretamente com as pessoas com necessidades especiais, precisam saber como trabalhar com elas, que mecanismos estão disponíveis para a ação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p.11)

Este investimento humano implica também em recursos de natureza financeira, mas é preciso deixar claro que, ainda que haja disponibilidade de profissionais, é preciso olhar para o outro como ele é, sem querer moldá-lo ao modo dos regulamentos estabelecidos pelas instituições; as quais, muitas vezes, não contemplam em suas discussões para construção dos seus documentos norteadores as especificidades das pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, é válido pensar nas questões legais que complementam a ação TEC NEP, as quais também contribuíram para que esta acontecesse na rede federal; assegurando direitos não só aos surdos, mas as demais pessoas com necessidades específicas, porém aqui iremos enfatizar as questões que garantem e asseguram as políticas públicas para as pessoas surdas.

O Instituto Federal do Sertão – PE Campus Salgueiro assumiu o compromisso para com a Educação na perspectiva da inclusão das pessoas com deficiência e, consequentemente, das pessoas surdas. Observando o site do MEC , com foco nas políticas públicas implementadas pelo governo brasileiro, foi possível perceber algumas ações e um percurso histórico de lutas e resistência que deliberou ações, projetos e leis que surtiram efeito na rede federal.

Ainda no que se refere a ações legais instituídas em contexto brasileiro, Nascimento, Florindo e Silva (2013) comentam que,

Atualmente, a escola brasileira segue um modelo inclusivo definido na Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtiem (Tailândia, 1990); baseada também nos pressupostos da Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) produzida na conferência mundial sobre Necessidades Específicas: Acesso e Qualidade. Esse documento indica a necessidade dos surdos terem acesso à educação através de Língua de Sinais do seu país. (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013, p.71).

A proposta de inclusão iniciada através da Declaração de Salamanca teve como objetivo principal educar a todos no mesmo espaço, oportunizando assim uma integração. Em contrapartida, na perspectiva da inclusão, algo que se faz pertinente é pensar que o surdo nasce, predominantemente, em contextos de famílias de ouvintes e grande parte dessas famílias não aprende a Libras; sendo assim, muitos não se comunicam com as pessoas surdas no seio familiar. Desse modo, nesse contexto também há exclusão.

Por outro lado, um dos problemas enfrentados em contextos inclusivos de educação de surdos é a falta de referência de pessoas surdas que passaram por trajetórias de sucesso em instituições de ensino. Diante disto, falta-lhes inspiração baseada em experiências exitosas de pares semelhantes que conseguiram superar suas limitações de comunicação. Isto torna o povo surdo brasileiro resistente a um movimento de reconhecimento e valorização da sua língua.

Desta forma tem um marco histórico legal por suas lutas sociais e pela sua comunidade surda, comunidade esta que também se faz presente os ouvintes que são ativistas, simpatizantes e familiares que, juntos a eles, reivindicaram e reivindicam uma visibilidade para esta minoria linguística na população Brasileira. Por sua vez, enquanto minoria, os surdos buscam o que preconiza a constituição no seu artigo 5º: o direito de todos serem iguais perante a lei (BRASIL, 1988). Esta igualdade também é reivindicada considerando a necessidade de respeito às diferenças, no que se refere a sua forma de expressão e comunicação.

Conforme apontado no documento Marcos Legais e Políticos da Educação especial,

A concepção de educação inclusiva que orienta as políticas educacionais e os atuais marcos normativos e legais rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p.7).

Para a comunidade surda, este rompimento vai muito além da inclusão social e educacional, contribui para a extinção de concepções errôneas acerca da aprendizagem da

pessoa surda. Tais concepções quanto à inclusão de pessoas surdas puderam ser observadas durante o período de atuação como tradutora/intérprete e participante da comunidade surda dentro de instituições de ensino e em movimentos religiosos são: a primeira, “será que ele compreende tudo que está sendo sinalizado, interpretado”? A segunda, “acho que ele não consegue entender isso é muito abstrato”? A terceira, “é difícil para eles entender os conteúdos sem ouvir e sem falar”? A quinta, “oh meu Deus os bichinhos não escutam nada mas participam de tudo, ainda bem que eles participam”. É possível afirmar que tais comentários demonstram preconceitos – ainda que de forma sutil –, uma vez que a piedade observada na forma como se posicionam pode indicar a concepção de surdez enquanto doença e/ou de pessoa que, devido a sua limitação, não tem capacidade de interagir, de opinar, de criticar, de levantar hipóteses, atuar e agir na sociedade.

Dorziat (2009) chama a atenção para o fato de que,

as questões pedagógicas que, bem ou mal, estavam presentes na educação geral, sempre foram quase totalmente esquecidas na educação especial. Por ser tida como sinônimo de educação menor, irrelevante e incompleta, tendo em vista as pessoas atendidas pelas instituições e o que representavam para a sociedade, a intervenção terapêutica, como condição paramédica, parecia imprimir maior status ao trabalho dessas instituições, considerando a hierarquização profissional em nossa sociedade. (DORZIAT, 2009, p.63).

Considerando o que a autora supracitada nos traz é relevante lembrar que neste contexto das instituições ter uma atuação mais clínica do que pedagógica é que se faz necessário e urgente discutir a condição de inclusão do surdo para que se rompa os equívocos que ainda norteiam o contexto educacional. Pensar na educação dos surdos é pensar que este mesmo sendo usuário de outra língua, a Libras, ele tem sim condições de aprender através dela.

Apesar disto, a legislação tem contribuído para que concepções deste tipo sejam amenizadas, uma vez que a obrigatoriedade de um sistema inclusivo – não só para os surdos, mas também para todas as pessoas com deficiência –, oferece ao sujeito a oportunidade de mostrar suas habilidades, competências e a possibilidade de interagir com as diferenças. No caso das pessoas surdas, essa obrigatoriedade promove a possibilidade de acesso à Libras e, através dela, se discutir temas como política, religião, filosofia, entre outros.

Nesse sentido, quando a instituição de ensino respeita a diversidade linguística que existe no seu meio educacional e investe para que todos que fazem parte deste processo possam ter conhecimento e informação sobre tal realidade, é possível afirmar que há inclusão. Se expressar usando a própria língua e, através dela, receber as informações de que necessita para adquirir conhecimento é um direito que contribui para esta inclusão.

No documento Marcos Políticos e Legais, consta que:

Em 2006, a Organização das Nações Unidas – ONU aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conceituando a deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p.7).

O sujeito surdo, devido a sua forma de comunicação (uma língua visual espacial, a Libras), sempre ficou à margem da sociedade; conseqüentemente, muitas informações ainda não estão acessíveis a este povo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu capítulo V, assegura às pessoas com deficiência o direito ao atendimento educacional especializado, bem como a sua matrícula. Ou seja, a partir desta lei exige-se que os sistemas de ensino se organizem para receber esta demanda. Em contrapartida, não se especifica como deve ser esse atendimento e os profissionais que devem atuar com estes alunos, além dos professores.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, esclarece a questão do atendimento específico como um dos seus objetivos e metas:

11 - Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais. (BRASIL, 2001).

De acordo com o PNE vigente, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, percebe-se que a estratégia apresentada acima foi modificada. Com isso, permaneceu o texto abaixo, mais específico quanto à inclusão dos estudantes surdos:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

A educação bilíngue garante a oferta do ensino da Libras, porém evidencia um modelo educacional que privilegia o ensino da Libras como primeira língua em escolas ou classes bilíngues. Esta garantia consiste em uma reivindicação da comunidade surda e muda o modelo educacional predominante no contexto educacional atual, no tocante à inclusão dos estudantes; conforme as sustentações teóricas apresentadas ao longo deste capítulo.

A Resolução nº 2 – de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 8º - que trata de como as escolas devem prever e prover na organização das suas classes comuns para atender estes alunos, estabelece, em seu inciso IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; **b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;** c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p.2, grifo nosso).

Na alínea b do inciso IV, é definida a atuação do profissional que utiliza a língua de sinais na educação dos surdos. Esta mesma resolução implanta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Além disso, este documento apresenta, em seu capítulo nove, a questão da educação profissional do aluno com necessidades educacionais especiais, terminologia utilizada na época da construção do documento, conforme se observa no trecho a seguir:

Essas adequações e apoios – que representam a colaboração da educação especial para uma educação profissional inclusiva – efetivam – se por meio de: a) flexibilizações e adaptações dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento, currículo e outros; b) capacitação de recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; c) eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, curriculares e de comunicação e sinalização, entre outras; d) encaminhamento para o mundo do trabalho e acompanhamento de egressos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p.60).

Em 24 de abril de 2002, a Libras foi oficializada, pela Lei nº 10.436/2002, como língua oficial da comunidade surda Brasileira. Por outro lado, no parágrafo único do artigo 4º, há uma ressalva sobre a escrita, esclarecendo que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Sendo assim, a Libras passa a ser considerada uma língua oficial apenas no tocante à comunicação visual, uma vez que os registros escritos devem adequar-se à língua portuguesa, ainda que esta língua não seja utilizada pelos surdos como forma de comunicação; com exceção dos que usam aparelhos e optaram pela modalidade oral para se comunicar (BRASIL, 2002).

A Lei acima mencionada é um marco histórico para o povo surdo brasileiro, pois regulamenta o uso da Libras nos diversos espaços, principalmente nas instituições de ensino. Essa conquista é marcada por histórias que, em muitos momentos, deixaram o povo surdo excluído e marcado pelos preconceitos que existiam a respeito da sua língua. A autora Strobel (2013), em seu livro “As imagens do outro sobre a cultura surda”, descreve um exemplo típico da negação do uso da Libras nas instituições de ensino:

Faço menção a um exemplo de uma surda que, depois que passou no vestibular para o Curso de Pedagogia, batalhou para conseguir um intérprete de língua de sinais para um melhor acompanhamento das aulas e o reitor da universidade nega, como expõe Takahashi (1999, p. 3) em um artigo de jornal: “[...] Ele afirma que a presença de uma pessoa estranha no curso distrairia a atenção dos demais alunos [...]” (STROBEL, 2013, p. 101-102).

É notória a luta dos sujeitos surdos para conseguir acessibilidade em vários espaços públicos, porém, as políticas implantadas a partir desta Lei trouxeram avanços significativos para a comunidade surda. Com a lei em questão, fortaleceram-se as reivindicações não só no que se refere ao direito à acessibilidade, mas também ao direito de construir um espaço onde se possa, além de utilizar a Libras, se tornar um cidadão efetivo e participativo.

Três anos após a oficialização da Libras no Brasil, em 22 de dezembro, foi publicado o Decreto nº 5.626/2005. Este decreto regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que expõe em nove capítulos como deve ser o atendimento às pessoas surdas e às pessoas com Deficiência auditiva. O artigo 2º e o parágrafo único apresentam as seguintes definições:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005).

No que se refere a essa diferenciação de nomenclaturas, é válido salientar que se trata da mesma deficiência, tendo em vista um contexto clínico; entretanto, para a comunidade surda, a diferença se estabelece a partir do reconhecimento da sua identidade surda. Ou seja, o surdo utiliza a Libras para se comunicar e participa da comunidade surda; já o deficiente auditivo utiliza a oralidade com apoio de aparelhos, além de não se reconhecer como surdo ou pertencente à comunidade surda, e sim como ouvinte.

Tais afirmações são reforçadas pelas sustentações de Strobel (2013), ao mencionar que, quando os sujeitos surdos não se aceitam na cultura surda, se percebem parte da cultura hegemônica, isto é, da comunidade ouvinte. Sendo assim, não se reconhecem como cultura diferente, isto é, o jeito de ser surdo, de se perceber diferente do ouvinte.

Ainda no que se refere ao Decreto nº 5.626/2005, observa-se que apresenta, especificamente, em seu capítulo IV, a questão do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. Vejamos o trecho a seguir:

Art. 14 As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

Conforme se observa no trecho em questão, fomenta-se um fortalecimento nas políticas de inclusão para as pessoas surdas, já que este artigo estabelece que todas as atividades realizadas pelas instituições devem garantir o acesso à comunicação às pessoas surdas. Esta garantia se dá através dos serviços de tradução/interpretação das línguas

utilizadas e engloba não só a tradução da Libras para a Língua portuguesa, mas também da Língua portuguesa para a Libras.

Muitos surdos conseguiram chegar a níveis elevados nas modalidades de ensino sem este apoio nas aulas e nas atividades acadêmicas, conforme mencionado anteriormente. Outro fator considerável explanado no decreto em questão foi a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, conforme apontam Barros e Sá (2016), para que os professores em formação possam realizar um trabalho também voltado à comunidade surda.

Nessa perspectiva, visando atender uma educação de qualidade e para todos, a Política de Inclusão tem uma trajetória marcada por um dos programas que foi iniciado em 2003,

implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.(BRASIL, 2008).

Assim, é possível afirmar que o estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – considerando, também, o movimento mundial pela educação inclusiva – consiste em uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de convivência entre todos os estudantes; de modo que aprendam juntos, em um ambiente sem discriminação (BRASIL, 2008).

Conforme enfatizado por Vidal *et al.* (2016, p.64), as leis e políticas inclusivas fizeram com que os sujeitos em questão apresentassem uma maior participação em todos os setores. Tal fato propicia condições para a satisfação de suas necessidades básicas, a valorização de si mesmas e o desenvolvimento de suas potencialidades. Portanto, é possível afirmar que as Leis implantadas no Brasil conseguiram melhorar o acesso e a permanência das pessoas surdas dentro das instituições de ensino.

A ação TEC NEP busca refletir estas condições no Campus Salgueiro, que, com a chegada de estudantes surdos, começa a se organizar para garantir legalmente o que preconizam as leis e assegurar o acesso, permanência e saída desses estudantes na Instituição.

A exemplo disto tem-se a implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Esta implantação é feita, em todos os Campus, em conformidade com as orientações fornecidas pela reitoria, através da Portaria nº 264; de 10 de maio de 2012 (BRASIL, 2012), não dispõe de sala específica para execução de suas atividades e ainda está em processo de organização. O Napne, conforme orientação do TEC NEP (2010),

é o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação/implementação do TEC NEP no âmbito interno. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais. (BRASIL, 2010, p. 33).

Ao assumir o desafio da educação inclusiva que emerge em meio aos sistemas de ensino, o IF Sertão/Campus Salgueiro busca se adequar a esta realidade. Diante disso, percebe-se a necessidade urgente de articular as ações para que comecem a acontecer, principalmente para que os alunos em questão, ao chegarem ao Campus, sejam atendidos em consonância com as suas especificidades.

O relatório apresentado em 2010 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica cita que foram criados 128 Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) na rede federal (BRASIL, 2010, p.53). Este mesmo documento apresentou, através da Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, entre suas principais ações e projetos para o ano de 2011 a elaboração de um Documento Base com diretrizes operacionais para a Educação Profissional Tecnológica (EPT) Inclusiva (BRASIL, 2010, p.30).

Neste período, o Napne do IF Sertão - PE ainda não tinha sido implantado; sua implantação aconteceu efetivamente em 2012; e as discussões em 2011, com a realização do encontro dos Napnes dos IFs, em parceria com o MEC e com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Após este encontro, começou-se a discutir uma minuta acerca do regimento do Napne – através da reitoria do IF Sertão-PE – para que esse núcleo tivesse seu próprio documento de criação, de modo que fossem definidos os objetivos, as funções, bem como os profissionais que poderiam compor os Napnes de cada Campus.

É válido ressaltar que ainda não se tinha um setor específico na reitoria que tratasse das políticas educacionais de inclusão. Apesar disto, neste período, o Campus Salgueiro já recebia os estudantes surdos; os quais começavam a frequentar as aulas dos cursos regulares sem o recurso de tradução/interpretação durante as aulas.

A Lei nº 10.436 /2002, em seu artigo 2º, apresenta as seguintes orientações:

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. (BRASIL, 2002, p.1).

Diante do que trata o artigo da respectiva lei, bem como as orientações de implantação dos Napnes, percebe-se que a instituição em questão não estava atendendo à necessidade específica do estudante surdo.

No mesmo período, o Campus recebeu um docente de Libras para, conforme estabelecido na Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, ministrar a disciplina de Libras nos cursos superiores. Porém devido à necessidade, este docente destinou parte de sua carga-horária para realizar a tradução/interpretação para o estudante surdo, tentando contribuir com a instituição até que o MEC liberasse o código de vaga para se realizar concurso público para o cargo de tradutor/intérprete.

Neste tempo, acontece a mudança na coordenação do Napne através da Portaria nº 178, de 23 de abril de 2013 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013a). A partir deste momento, foi discutido no Napne a composição da equipe e dos membros, conforme é orientado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), para que se comecem os trabalhos de acompanhamento e atendimento aos estudantes com deficiência e, neste caso, especificamente, aos estudantes surdos que já se encontravam regularmente matriculados.

Assim, a equipe do Napne foi composta por coordenador, vice-coordenador, secretário e demais membros, os quais consistiam em representantes de cada coordenação de curso. Dessa forma, esperou-se a realização de um trabalho conjunto entre as coordenações, já que os alunos já estavam chegando aos cursos ofertados. Assim, através da Portaria nº 380, de 14 de agosto de 2013, que a primeira equipe do Napne contou com um total de 8 membros (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013b).

Em consonância com as políticas públicas educacionais que estavam sendo deliberadas, uma delas prevê a formação e a capacitação dos docentes para atender às pessoas com deficiência na Rede Federal.

Nesse sentido, foram muitos os avanços no tocante à diminuição da exclusão e aumento da inserção social de setores que estiveram historicamente às margens da sociedade e do sistema escolar. As pessoas com deficiência, durante um longo período, fizeram parte deste grupo; sobretudo as pessoas surdas, que representam uma minoria linguística mediante um contexto de ensino que tem como língua oral a língua portuguesa.

Nessa perspectiva, Soares (2005) afirma que

Enquanto a Escola comum foi encarada como local para obtenção de um tipo de saber acumulado historicamente, sendo este conhecimento de extrema importância para a inserção do indivíduo na sociedade moderna, daí a sua democratização ter se tornado motivo de confronto entre os representantes das diferentes classes sociais, a escola para os surdos – mudos¹ não foi vista da mesma maneira nem foi criada com fim semelhante (SOARES, 2005, p.65).

Assim, os discursos que existiam (e ainda existem) em relação a uma visão clínica e patogênica começaram a ser desconstruídos. Iniciou-se, com isto, um processo de modelo educacional onde os surdos estão participando e contribuindo com as suas ideias. Em vista desse processo, atualmente, é possível observar a presença dos surdos nas Universidades e nos Institutos Federais (conseguindo evoluir academicamente), bem como o respeito à Libras.

Configurando o novo cenário de inclusão, o Napne do IF Sertão/Campus Salgueiro atende sete estudantes surdos na sua especificidade linguística. Apesar disto, a instituição ainda apresenta um déficit na qualidade do serviço, tendo em vista o reduzido número de tradutores/intérpretes de Libras para acompanhar os estudantes nas diversas atividades de pesquisa, extensão e de formação continuada, além das aulas regulares.

Além disso, as ações desenvolvidas pelo Napne do Campus ainda se tornam restritas à Semana Inclusiva e de atendimento aos surdos. A realização desta Semana Inclusiva já realizou sua terceira edição e busca incluir em sua programação palestras que tratam de temáticas relacionadas às pessoas com Deficiência, bem como oficinas e minicursos que atendam a essas especificidades. Ademais, salientamos que, atualmente, o estudante com deficiência física (Paralisia cerebral) realiza reuniões com a equipe e os membros para discutir a organização e ações do núcleo.

Com as políticas demandadas do governo federal, foi implantado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite (Decreto nº 7.612), lançado no dia 17 de novembro de 2011 e sancionado pela presidenta Dilma Rousseff. Este plano teve como objetivo implementar novas iniciativas e intensificar ações que, atualmente, já são desenvolvidas pelo governo em benefício das pessoas com deficiência. Com isso, objetiva-se, ainda, promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência (VIVER SEM LIMITE..., 2013; BRASIL, 2011). A partir deste plano, surgiram os cursos de formação continuada, vinculados ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Estas ações e programas contribuíram para que as pessoas com deficiência fossem vistas em espaços públicos onde nunca eram vistas. Nesse sentido, o Campus Salgueiro, além da sua demanda regular, também atende a uma demanda que faz parte dessas políticas públicas do governo federal.

Essa demanda pode ser melhor visualizada observando-se a quantidade de estudantes surdos que passam pelo IF Sertão-PE/Campus Salgueiro desde seu início. Para tanto, foram elaborados quadros demonstrativos, contendo o ano de entrada, o curso e a quantidade de

surdos em cada curso, considerando os cursos regulares, de Educação à Distância, de Formação Inicial e Continuada (FIC); além dos cursos ofertados pelo PRONATEC, conforme as Tabelas 1, 2, 3 e 4.

Tabela 3 - Quantidade de estudantes surdos do Campus Salgueiro em cursos regulares.

Ano	Curso	Quantidade de alunos surdos IF Sertão Campus Salgueiro
2012.1	Tecnologia em Alimentos	01
2012.2	Agropecuária – SUB	01
2013.1	Informática – SUB	01
2014.1	Informática – SUB	01
2014.1	Licenciatura em Física	01
2014.2	Informática – SUB	01
2015.1	Informática – SUB	01
2016.2	Tecnologia em Alimentos	01
2016.2	Agropecuária – SUB	01
2017.2	Edificações – SUB	01
2018.1	Agropecuária – MIN	01
2018.2	Agropecuária – SUB	01

Fonte: Elaborado pela autora com base no SAGE da instituição.

Tabela 4 – Quantidade de estudantes surdos na EAD

Semestre que ingressou	Curso	Quantidade
2014.2	Segurança do Trabalho	01

Fonte: Elaborado pela autora com base no SAGE da instituição.

Tabela 5 – Quantidade de estudantes surdos matriculados em cursos de Formação Inicial e Continuada – (FIC)

Ano	Curso	Quantidade
2011	FIC ENEM	01
2013	Curso de capacitação para fortalecimento do manejo Florestal de uso múltiplos na caatinga	01
2013	Minicurso Manejo de Cordeiro e pastagem irrigada	01
2015	FIC Básico de Libras	01
2015	FIC de Química	01
2016	FIC instrutores surdos	12
2015	FIC intermediário preparatório para intérprete de Libras	06
2016	Fotografia para surdos	10
2016	Básico de Libras para alunos	01
2016	Básico de Libras para familiares de surdos	01

Fonte: Elaborado pela autora com base no SAGE da instituição.

Os cursos FIC, direcionados a instrutores surdos, e de fotografia para surdos; buscou contribuir com a formação dos surdos na região. Estes contaram com a participação de um número expressivo de estudantes surdos, tendo em vista a oferta do curso estar direcionada, especificamente, para os usuários da Libras. Acredita-se que este número pudesse ser maior, caso a inscrição e o nível dos cursos não necessitassem de uma escolaridade mínima.

Com a missão de contribuir com o desenvolvimento local, e para atender a uma solicitação da comunidade surda local, quando os mesmos participaram em outros momentos

e sentiram a necessidade de um curso que desde o seu início fosse pensado contemplando a metodologia os aspectos da sua língua, o inverso do que é de costume, foi o desafio desses dois cursos, onde a Libras e as questões visuais buscaram subsidiar o aprendizado.

Tabela 6 – Quantidade de estudantes surdos matriculados nos cursos ofertados pelo PRONATEC

Ano	Curso	Quantidade
2014	Português para surdos	17
2014	Programador de WEB	01
2013	Redes	01
2013/2014	Básico de Libras	02
2014	Manipulador de alimentos	01

Fonte: Elaborado pela autora com base no SAGE da instituição.

Observando as Tabelas 1, 2, 3 e 4 é possível perceber que o Campus Salgueiro é bem visitado pelos os usuários da Libras; seja nos cursos regulares, seja nos cursos FIC ou pelo PRONATEC. A Tabela 2 apresenta o ano de entrada de cada estudante surdo, não iremos aqui neste trabalho abordar os concluintes e nem os desistentes, pois o foco deste capítulo é a política pública que está sendo implantada pelo IF Sertão - PE Campus Salgueiro para com estes estudantes surdos.

Na Tabela 4, apresenta-se a demanda da participação dos surdos através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), articulado com o Napne, em 2014, quando foi ofertado o curso de Português para Surdos; tendo em vista que o Campus Salgueiro se encontrava com um número significativo de alunos e em outros cursos, para que os mesmos também se capacitassem para o emprego. Os cursos fazem parte do Programa Viver Sem Limites, que contempla as pessoas com deficiência na perspectiva de qualificação profissional.

É possível observar, a partir das tabelas, a frequência e procura dos estudantes surdos em relação aos cursos ofertados e as atividades no Campus. Isto pode contribuir para a viabilidade de se garantir uma formação continuada em virtude do número de surdos presentes na instituição.

Por fim, é relevante discorrer acerca da Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Além de ser atualizada, esta lei contempla a inclusão das pessoas com deficiência, tendo em vista que é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). Espera-se que a sociedade como um todo busque estabelecer o respeito ao outro de forma que cada um possa usufruir dos seus direitos conforme a sua condição.

No capítulo IV, que trata do direito à educação, a LBI reforça o que já foi citado em outras leis neste mesmo texto, no tocante à oferta de formação e da garantia da difusão da Libras. Vejamos os seguintes incisos:

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;

Observando os incisos em questão, é possível inferir que, para se garantir um acesso à educação pautado em igualdade de condições, se faz necessário o envolvimento de todos que fazem parte da instituição; além da promoção de momentos que dialoguem sobre as especificidades relacionadas às pessoas com deficiência.

Da mesma forma, promover, nos cursos de formação docente (inicial e continuada), discussões referentes à realidade em questão minimiza as dificuldades pelas quais muitos docentes passam ou possam vir a passar em virtude de não serem esclarecidos acerca das concepções e visões que diferenciam as pessoas com deficiência das pessoas ditas normais. O surdo faz parte do grupo prejudicado em virtude desse déficit, sobretudo no que se refere ao desconhecimento da Libras, por parte dos profissionais da educação.

Portanto, a participação significativa dos surdos nos cursos oferecidos pelo IF Sertão – PE/Campus Salgueiro sinaliza a necessidade de reflexão e atenção em relação ao direcionamento das políticas públicas implantadas, tanto para ingresso e/ou permanência desses alunos nos cursos como para formação docente. Ou seja, considerando que a comunidade surda se faz presente na instituição em questão, buscando se qualificar nos cursos ofertados, reforça-se a necessidade de se tratar dos assuntos pertinentes ao surdo e a sua língua.

5 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE NO IF SERTÃO – PE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

É sabido que, atualmente, os docentes enfrentam realidades desafiadoras, considerando os mais diversos cenários de ensino. Sendo assim, tratar desses desafios implica a realização de reflexões acerca das especificidades inerentes aos contextos em que cada docente se encontra. Alguns autores já apresentaram amplas discussões acerca desta realidade, todavia, o desafio docente no contexto inclusivo é um tema em ascensão e vem despertando o interesse de vários pesquisadores.

Neste estudo, discutiremos acerca deste contexto relacionando nossas reflexões às vivências observadas no IF Sertão – PE/Campus Salgueiro; onde, desde seu início, contou com a participação de estudantes surdos.

A sociedade moderna exige das instituições de ensino um novo olhar e um novo agir no que se refere aos diversos aspectos da existência humana, tendo em vista a realidade complexa atual. Os novos aspectos culturais fazem do sujeito um ser interconectado ao mundo. As diferentes formas de agir e pensar podem mudar em questão de segundos, numa velocidade tamanha que, hoje, não se pode ter um conceito como verdade absoluta. É desafiante, atualmente, manter crianças e jovens dentro do ambiente escolar sem considerar as transformações que ocorrem a sua volta. Tornar a escola este lugar atraente requer dos que pensam sua constituição o respeito à diversidade existente neste contexto; diversidade esta que vai além dos conteúdos, além das avaliações e ultrapassa os muros da escola.

Em função de uma Política Nacional de Educação pautada na ideia de inclusão e em consonância com as legislações que garantem a oferta de formação continuada, o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece que: § 1º “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, art. 62, § 1º).

Conforme preconiza esta lei, é de responsabilidade de cada secretaria de educação organizar a oferta de formação continuada para os docentes, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e com as especificidades presentes em cada instituição.

Além disso, através da Lei nº 12.796, de 2013; foi estabelecido que

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2013, art. 62-A).

No que se refere à formação continuada para contemplar a Educação especial, especificamente, formação voltada às especificidades da pessoa surda, ainda não se observa uma oferta expressiva nos planos de formação; apesar de haver, a cada ano, um aumento na demanda por profissionais qualificados nessa área.

Tal realidade consiste em um desvio no que se refere ao cumprimento da lei, uma vez que, se há o fomento à inclusão para todos e a garantia de um atendimento especializado, conforme a deficiência ou necessidade apresentados pelos estudantes, esta temática não deveria ser suprimida em nenhuma das modalidades e níveis de ensino. Apesar disto, esses estudantes estão alcançando níveis mais altos de ensino, como os programas de pós-graduações (especialização, mestrado, doutorado e pós- doutorado); realidade esta que atribui mais responsabilidades a todos os envolvidos no processo de organização do ensino.

Espera-se, portanto, que a formação continuada garantida por lei seja organizada de forma que atenda a todos os envolvidos no contexto educacional; tanto docentes como estudantes, gestores e demais profissionais que trabalham na administração escolar. Para tanto, a formação continuada deve contemplar questões emergentes no local onde a instituição de ensino está inserida, que perpetuam dentro da escola e as que mais se evidenciam no contexto mais amplo.

Entendemos que as questões implícitas na formação de professores requerem que transitemos em um espaço complexo de uma cultura em crise, em busca de validação de significados coletivos e pessoais que se reconheçam, criticamente, na própria produção histórica de sua existência. (LINHARES et al., 2011, p.12).

Assim, é necessário que se reflita acerca da diversidade multicultural inerente ao contexto educacional, o qual muitas vezes desconhecemos em sua totalidade, bem como acerca do desconhecimento em relação a essa realidade, tendo em vista que esse desconhecimento pode originar diferentes conflitos no âmbito da sala de aula. Nesse sentido, na contemporaneidade, não basta ao docente dominar bem os conteúdos a serem ministrados, é preciso que se discuta sobre questões que envolvam tudo que eclode na instituição de ensino, como a violência e a exclusão.

O Campus Salgueiro, atualmente, dispõe dessa diversidade multicultural, haja vista que, encontram-se matriculados nesta instituição alunos indígenas, quilombolas, alunos com deficiências, negros, brancos e pardos; os quais participam de movimentos de lutas em defesa de seu espaço na sociedade e que chegam até a instituição com o objetivo de se qualificar profissionalmente.

As pessoas surdas fazem parte deste contexto e estão lutando e resistindo para mostrar sua cultura, identidade e comunidade surda. Diante disso, a instituição em questão é levada a

garantir aos docentes formações que contemplem a temática da surdez e da Libras para que, assim, se possa trabalhar com esses estudantes conhecendo sua realidade, bem como a sua língua, a Libras.

[...] No tocante à profissão docente, a relação social: os professores não usam o “saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.). Por isso, ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações, etc. (TARDIFF, 2002 p. 19.)

Conforme proposto por Tardiff (2002), as relações estabelecidas entre os docentes e os grupos interferem no planejamento das ações da instituição, ainda que muitos professores ainda não tenham contato com determinado grupo; como a comunidade surda por exemplo. Diante disso, é reforçada a ideia de que a oferta de formação continuada que englobe discussões acerca da identidade surda, sobre os aspectos linguísticos da Libras e sobre o português como segunda língua irá contribuir para que os docentes que hoje estão em contato com os estudantes surdos possam conhecer melhor a realidade dos estudantes e desmistificar concepções errôneas acerca destes, conforme discutido no Capítulo II deste estudo.

As instituições de ensino, conforme recomendações do Ministério da Educação, através da SECADI, devem implementar e vivenciar o que foi estabelecido no Plano Nacional de Educação – PNE; especificamente no que se refere à meta 4, que visa universalizar o acesso à educação básica para todas as pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades. Neste mesmo plano também se estabelece que é preciso fomentar a formação continuada dos professores para o atendimento educacional especializado. Ou seja, se as instituições buscam cumprir o que está no PNE para concretização do ensino, da mesma forma deve acontecer para com a educação especial, e para os surdos.

No entanto, apesar do acesso escolar mais democrático, observam –se poucas reformulações na organização da escola para atender a essa diversidade de alunos que a ela ocorre, principalmente no tocante à formação continuada dos educadores” (OLIVEIRA, 2009, p.37).

Estas poucas reformulações de fato são perceptíveis na grande maioria das instituições de ensino. Entre os argumentos defendidos pelos docentes sempre é apontada a questão da formação continuada sobre a temática para que estes possam trabalhar com esses alunos.

Apesar de enfatizarmos, neste estudo, a importância da formação continuada para a efetivação do ensino direcionado às especificidades das pessoas com deficiência, não afirmamos que a exclusão acontece unicamente em virtude da falta de formação continuada. É sabido que, desde a formação inicial, é fundamental que as instituições de ensino superior se

comprometam com o trabalho voltado à temática em questão, uma vez que existe, atualmente, a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras neste nível de ensino. Inclusive, já há uma resolução do MEC que orienta a oferta da disciplina da educação especial nos cursos de formação de professores.

A falta de formação adequada para os docentes numa instituição que trata da questão específica da Libras pode causar vários prejuízos aos estudantes surdos. No momento de registro do estudante surdo, o professor, ao desconhecer a realidade estrutural da Libras pode penalizar o seu registro em virtude da omissão de artigos, pronomes, conectivos e conjugação de verbos. Portanto, a falta de conhecimento da Libras, por parte do professor, pode gerar constrangimentos tanto ao docente quanto ao estudante. Muitos textos escritos por surdos foram, em primeiro contato com alguns professores um texto sem conexo, sem estrutura gramatical, sem coesão e coerência e isso de certa forma gera um desconforto em ambos envolvidos.

A formação docente é complexa, pois envolve uma gama de temáticas que precisam ser discutidas no ambiente institucional e deve interligar-se às propostas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares de Educação Especial e da Educação Básica. Com isto, delinea-se as responsabilidades inerentes ao fazer de cada profissional (docentes, intérpretes, brailista, etc.) e/ou instância (Napne, instituições de ensino, etc.), no que se refere às especificidades das deficiências.

Nesse sentido, em conformidade com as afirmações de Sartoretto (2013)

A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens (SARTORETTO, 2013, p. 78).

Sendo assim, a escola que inclui, ou seja, que atende às demandas apresentadas por estudantes com deficiência, inclusive por surdos (foco de discussão deste estudo), é aquela que engloba todos os envolvidos no contexto escolar – incluindo não só professores, mas também o porteiro, o auxiliar de serviços gerais, bem como os demais profissionais que atuam nas escolas – no que se refere à aprendizagem da Libras, para que conheçam a realidade dos surdos e possam percebê-los como os demais estudantes são percebidos.

A construção deste contexto colaborativo favorece a escola em diversos aspectos e integra todo o grupo nas ações que devem serem vivenciadas pela comunidade escolar. Arelado a esta discussão, Tardif (2002) aponta que

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida ao ser sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2002, p. 49-50).

De fato, o fazer docente não é uma atividade isolada, é algo que necessita de construções coletivas, de interações com o outro. Em relação ao estudante surdo, é possível afirmar que, à medida que há maior contato entre professor e estudante, mais o professor poderá conhecer a realidade do estudante. Esta afirmação também pode ser direcionada a qualquer estudante, pois é necessário compreender, nesse processo de formação e de formar pessoas, que o surdo não é diferente do aluno ouvinte no tocante às dificuldades de aprendizagem em relação a conteúdos específicos, ao interesse ou não por tal disciplina, de não estudar, de tirar um dez porque se dedicou estudando, de se aproveitar das diversas expertise como qualquer outro estudante faz. Em outras palavras, muitas problemáticas construídas como específicas do ensino-aprendizagem do estudante surdo precisam ser desconstruídas. Do mesmo modo, “o argumento do despreparo dos professores não pode continuar sendo um alibi para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiências. Se não estamos preparados, precisamos urgentemente nos preparar” (SARTORETTO, 2013, p.79). Assim, espera-se que os desafios enfrentados pelos docentes sejam porta para diálogos e que se transformem em momentos enriquecedores no âmbito de cada instituição de ensino. Do mesmo modo, é importante que as instituições ofereçam as condições necessárias de formação continuada para os docentes e, portanto, possa de fato haver uma política adequada de formação continuada.

5.1 O que encontramos no caminho dos diálogos

Ao ser apresentada a discussão nas oficinas cuja temática central era a surdez, algumas reflexões eram desencadeadas. As discussões sobre a Libras na Educação dos Surdos norteou predominantemente os diálogos, uma vez que sempre se partia de algumas visões equivocadas que alguns docentes tinham sobre a surdez. Neste período, algumas sustentações teóricas embasaram essas discussões.

Como uma das temáticas que foram trabalhadas nas oficinas a Educação dos surdos é marcada historicamente pelo período em que foram obrigados a oralizar. Este período é considerado um fracasso para a comunidade surda, conforme afirmado por Strobel (2013):

a língua de sinais é transmitida nas comunidades surdas e, apesar de por muito tempo na história dos surdos estes terem sofrido a repressão exercida pelo oralismo, não foi extinta e continuou a ser transmitida, de geração em geração, pelo povo surdo com muita força e garra (STROBEL, 2013, p. 54).

É possível perceber que a imposição do método oral por um longo período na Educação dos surdos deixava dúvidas quanto ao tipo de educação que deveria ser direcionada a eles; uma educação voltada para o tratamento clínico de reabilitação de voz, onde o surdo aprendesse a falar quando possível; ou se uma educação voltada para o conhecimento científico, aquisição de conteúdos; igualmente ao ensino oferecido aos ouvintes. Até os dias atuais, é notória uma imposição de cultura ouvintista; a partir da qual não se respeitou e, muitas vezes, ainda não se respeita o sujeito surdo na sua condição de escolher/propor qual o melhor método para sua educação. Esta temática contribuiu para que os participantes pudessem construir um conhecimento sobre uma forma de educação que lhe foi concebida – a através da qual desconsiderava-se a participação efetiva, bem como as ideias/percepções apresentadas pelos estudantes surdos – e que, muitas vezes, ainda está sendo praticada.

As decisões e as discussões sobre a educação dos surdos raras vezes que estes são chamados para participar delas e opinar. Retomando as afirmações de Perlin e Reis (2012, p.30), quando nos lembram dos diversos espaços de assujeitamento que afeta os surdos, sendo considerados um mal dos nossos tempos. De fato, o que as autoras supracitadas apresentam como experiências surdas, com propriedade na afirmação, se dá por já estarem em um nível mais elevado de escolaridade, a tal ponto de construir e relatar, através de livros, um pouco do que vivenciaram para progredir academicamente. Por isso, os textos das autoras contribuíram com as oficinas mostrando aos docentes uma nova percepção do conceito da educação de surdos e da sua condição enquanto aprendiz.

Nesse sentido, compreende-se que “pensar sobre a surdez requer penetrar no mundo dos surdos e ouvir as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a língua de sinais” (QUADROS, 1997). Assim, é necessário que as instituições de ensino adentrem no mundo dos surdos, trabalhem seus aspectos culturais, sua língua e sua identidade surda. Conhecer a realidade dos surdos é começar a aceitá-los como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, a inclusão dos estudantes surdos no ensino regular requer, atualmente, uma mudança não só na aceitação desse sujeito, mas na sua forma de

comunicação, respeitando sua linguagem visual-espacial; tendo em vista que, segundo Rosa (2012),

o surdo vivente nas duas culturas tenta conciliar duas línguas, dois mundos. Isso é desafiante a todo momento, não basta ao surdo apenas ser fluente na sua língua, a Libras, é preciso também aprender a registrar suas ideias no português escrito, ser fluente na língua portuguesa na modalidade escrita, pois como já foi colocado aqui é através do seu registro que os surdos terão acesso a várias informações (ROSA, 2012, p.23).

Entre as lutas e resistência pela sobrevivência da sua língua, o povo surdo lutou para conquistar o respeito linguístico à Língua de Sinais. No Brasil, em 2002, através da Lei nº 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida oficialmente como forma de comunicação usual da comunidade surda Brasileira. Com essa nova realidade, coloca-se em pauta várias discussões sobre a educação dos surdos nas diferentes instituições de ensino. Estas discussões têm se pautado na luta por uma educação inclusiva e, mais ainda, por uma educação bilíngue. A respeito da educação bilíngue, é válido salientar que a educação que os surdos almejam reivindica que, desde a educação infantil, os surdos tenham acesso ao ensino através de sua língua, com professores bilíngues, em escolas bilíngues ou salas bilíngues; para, apenas posteriormente, serem inclusos nas salas de aula regulares. Infelizmente, as questões históricas de opressão e imposição ao oralismo ainda se perpetuam e, em muitos contextos, existe principalmente no contexto familiar.

Quadros (2017) enfatiza que os surdos

resistiram criando espaços fora da escola: nos pontos de encontros, nas associações de surdos e nas casas dos pares surdos, onde, ao se encontrarem, conversavam entre si, planejavam os encontros, organizavam as festas em sua própria língua, ou seja, a língua brasileira de sinais (QUADROS, 2017, p. 34).

A Libras é a língua pela qual os surdos brasileiros se expressam, expõem suas ideias e debatem vários temas. Assim, não deve ser diferente no contexto educacional. Apesar disto, não é tão simples para os surdos irem até a escola e aprenderem como os ouvintes, pois, para o estudante surdo, ainda existe um desafio linguístico que consiste em se comunicar em uma língua e registrar em outra. Este desafio agrava-se ainda mais em virtude da própria legislação brasileira, uma vez que a lei de nº 10.436/02 assegura o uso da Libras, mas deixa claro, em seu artigo 4º, que “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá *substituir* a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002).

Outra questão que foi pertinente dialogada com os participantes envolveu o ensino da Língua Portuguesa na educação dos surdos. Através dos diálogos foi possível desconstruir alguns mitos existentes em relação ao desenvolvimento linguístico do surdo, considerando os lugares de cada língua: a Libras e o português escrito.

O português escrito é a língua oficial para documentos, leis, meios de comunicação, órgãos públicos e educação escolar. Diante disto, é necessário que os surdos se apropriem dessa língua. Todavia, sendo a primeira língua do surdo a Libras (L1) e o português escrito (L2) a sua segunda língua, seria ideal que o ensino do português acontecesse com base em uma metodologia voltada para um aprendiz de uma L2 e não como acontece atualmente; o surdo aprende o português a partir das mesmas metodologias voltadas para ouvintes.

Não existe ainda o registro oficial da escrita da Libras. Existem vários estudos sobre a escrita de sinais, pesquisas e publicações, mas nada legal que garanta que é nesta língua que deve ser feito o registro dos surdos. Nesse sentido, é necessário que as escolas se adequem às questões linguísticas apresentadas pelos surdos e concedam a estes o espaço de se comunicar, apresentar trabalhos e fazer avaliações usando a Libras.

A respeito do momento atual vivido pelos surdos em relação à luta pelos seus direitos, Quadros (2017) argumenta que

Nesse momento, também no Brasil, muitos surdos se apropriam da própria língua e fazem um movimento intenso para garantir seus direitos de acesso a ela. Os próprios surdos tomam a frente dos movimentos para o reconhecimento legal dela. Os surdos reivindicam a presença de intérpretes de língua de sinais em diferentes espaços, incluindo os espaços de negociação com os ouvintes para pensar e definir aspectos relacionados às próprias vidas. Dessa forma, a autoria surda passa a ser representada em algumas instâncias delineando o período pós-colonialista em relação aos surdos brasileiros. Isso se traduz na presença dos surdos no Ministério da Educação, na prioridade do ensino da língua de sinais aos instrutores necessariamente surdos, na articulação dos movimentos surdos e assim por diante. (QUADROS, 2017, p.36).

Esse movimento de lutas, principalmente, pelo reconhecimento legal de garantir o acesso a sua língua reflete os desafios encontrados na educação dos surdos brasileiros. É notório que, a partir do momento em que os surdos ocupam determinados espaços no meio acadêmico, há mudanças na sistemática de ensino adotada pelos professores.

Se já existem desafios para se alfabetizar na sua própria língua, imagine se alfabetizar através de uma língua na qual os mesmos não a usam como forma de comunicação. Entretanto, o fato de a escrita ter uma relação fônica com a língua oral pode e de fato estabelece outro desafio para o surdo: reconhecer uma realidade fônica que não lhe é familiar acusticamente (GESSER, 2009, p.56). Esta é a realidade vivenciada pelos surdos brasileiros, apesar disto, embora ainda não seja levada em consideração na elaboração de propostas educacionais realizada pelas secretarias de educação, bem como por seus entes federados. A educação dos surdos é cobrada no meio escolar como se estes fossem usuários da língua portuguesa. Isto de certa forma interfere negativamente no momento de aquisição desta dentro dos ambientes educacionais.

Na língua portuguesa, há também um fator emocional em jogo, que diz respeito a uma memória muito negativa retratada a partir da experiência de vários surdos alfabetizados. Uma aluna surda contou que sempre que ela tem que escrever fica muito nervosa, tem vergonha de errar, resiste, não tem prazer ao fazê-lo e sempre fica preocupada com as reações de quem vai ler o que ela escreve (GESSER, 2009, p. 56)

A falta de conhecimento sobre as questões linguísticas do usuário surdo – como a crença de que este não é usuário do português como segunda língua – pode gerar desconfortos no âmbito escolar, uma vez que muitos docentes cobram desses estudantes um registro adequado apenas ao uso oral da língua portuguesa. Se para os ouvintes é possível encontrar relatos de experiências frustrantes na aprendizagem da leitura e escrita enquanto criança e estas muitas vezes carregam esse trauma e não conseguem desenvolver bem essa habilidade ou até deixam de estudar, imagine o surdo que não fala (no sentido de emitir sons) a língua portuguesa. Com isso, era mesmo de se esperar que a experiência com a escrita da língua portuguesa tivesse relações diretas com o sentimento de impotência, baixa autoestima, e aversão ao idioma (GESSER, 2009, p.57).

Nesse sentido, as questões sociais que perpassam as discussões sobre o surdo afirmando-o como coitadinho, incapaz e sem utilidade por este não emitir sons e não escutar fomenta uma ideologia falsa sobre a escolarização dos surdos. Sendo assim, é preciso que se conheça as questões históricas dos mesmos, bem como os motivos pelos quais muitos surdos, hoje politizados, defendem arduamente o uso da Libras, ao invés de criticar que estes deveriam aceitar a oralização⁶.

Nesse sentido, é válido ressaltar as afirmações de Gesser (2009, p.57), ao sustentar que “a imposição do português a todo custo na escolarização dos surdos tem vários significados, sendo o mais grave deles a negação da língua de sinais na alfabetização. É possível afirmar que essa negação ocorre nas demais etapas de ensino e também, muitas vezes, no contexto familiar. Outra autora que também dialoga sobre esta questão é Quadros (2017, p.4), a qual enfatiza que “no Brasil, o chamado oralismo banuiu a língua de sinais da sala de aula. [...] resistindo ao massacre linguístico instaurado por muitos anos”. Diante disto, observa-se que os surdos têm motivos para resistir ao oralismo, para bater de frente contra os que ainda hoje querem que eles ao invés de sinalizar oralisem para se comunicar, quando em muitos espaços as pessoas repetem os discursos de que “gritou e o surdo entendeu”, “que ele não fala por

⁶ Não quero aqui ofender ou discriminar os surdos que usam a oralização, estes usam mais um mecanismo para se comunicar entre os dois mundos que circula, porém me refiro aqui às questões de imposição da língua oral que existiu fortemente e ainda existe.

preguiça”, entre vários estereótipos que os ouvintes vão difundindo sobre os surdos sem ao menos conhecer de fato sua realidade, sua identidade, sua cultura e sua língua.

No caso específico do Brasil, a língua brasileira de sinais (Libras) é uma herança que se defronta com o português, impactando o desenvolvimento bilíngue de diferentes formas. Alguns filhos ouvintes de pais surdos são fluentes em Libras e português, outros compreendem a Libras, mas falam com seus pais em português, alguns chegam a apresentar uma comunicação bastante comprometida com seus pais, pois o português é sua língua primária (QUADROS, 2009, p. 4-5).

Assim, em conformidade com as afirmações de Quadros (2009), é necessário refletir acerca dos diversos contextos aos quais os surdos estão expostos e que podem ou não contribuir para uma educação deficitária, uma vez que é de conhecimento comum encontrar-se surdos fora da faixa-etária prevista nas escolas; além de ouvir-se que chegaram a estas sem falar nada (oralmente ou por meio de gestos). Como aqui não estamos procurando culpados, não cabe neste trabalho, mas é pertinente perpassar pelos diversos discursos escutados em vários momentos enquanto fui coordenadora de Educação Especial do município de Salgueiro que trago as experiências vivenciadas. Trago aqui mais um desafio que é para o surdo ser compreendido e compreender dentro da sua própria família, falta políticas públicas que pensem em momentos integradores destes em seu próprio meio familiar, oportunizando a seus familiares o aprendizado da Libras para que estes possam de fato contribuir com a educação do seu filho. Se para uma mãe ouvinte é difícil acompanhar as atividades escolares do seu filho ouvinte, nos quais se entendem perfeitamente, imagine para uma mãe ouvinte e um filho surdo, quando estes não se comunicam usando a mesma língua. É onde muitas vezes escutamos também o discurso que o surdo chegou a tal série e só sabe copiar, copiar, e nada sabe produzir sozinho. Será que este surdo é um copiador só na família ou na escola está se repetindo o que acontece na família, onde muitas vezes o surdo não tem comunicação na sua língua e termina reproduzindo as experiências visuais que muitas vezes é cópia dos outros e nada natural seu, pois não lhe foi oportuno aprender a discutir, debater, defender e reivindicar usando sua língua.

O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois o imobiliza em uma representação contraditória, em uma representação que não conduz a uma política de identidade. O estereótipo faz com que as pessoas se oponham, às vezes disfarçadamente, e evitem construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada (PERLIN, 2010, p. 55)

Esta representação contribui para que o surdo perca oportunidades por julgamentos equivocados acerca da sua capacidade cognitiva, em virtude da ausência dos sons. Assim, em muitas situações, os surdos são sempre vistos como incapazes; várias atribuições lhe são

negadas. Ainda que de forma implícita, nunca atribuem a Libras um valor de língua a qual estes podem desempenhar várias atividades, estes podem assim como os ouvintes ter mais habilidades ou menos habilidades em algumas atividades, mais isso não deve estar atrelada a surdez. São raras as vezes que presenciamos nas atividades de costumes das escolas, com exceção daquelas que tem salas bilíngues ou são escolas bilíngues priorizar e valorizar a Libras quando estas têm estudantes surdos, na grande maioria as atividades estão todas voltadas para as questões orais. Um dos grandes problemas que contribuem para esta realidade encontra-se no ensino e nas relações sociais de aprendizagem, os quais também são falhos no que se refere à alfabetização de ouvintes. Entretanto, cabe ao aluno surdo, nesse contexto, enfrentar complexas demandas adicionais por apresentar uso restrito da língua utilizada nas atividades de sala de aula (LACERDA; LODI, 2014, p.15).

Em muitos casos, a presença de apenas um aluno surdo contribui para que as atividades desenvolvidas no âmbito da sala de aula continuem sendo pensadas e voltadas para a demanda da maioria dos alunos, ou seja, para as necessidades dos estudantes ouvintes. Entretanto, é necessário que se pense e se planeje momentos que possam de fato integrar os alunos surdos e alunos ouvintes, já que convivem no mesmo espaço e podem aprender juntos.

Além disso, ainda que algumas escolas sejam classificadas como inclusivas – tendo em vista a efetivação da matrícula, a disponibilidade de intérprete de Libras e/ou a oferta de atendimento educacional especializado – é pertinente que se reflita acerca do desenvolvimento e do ingresso do aluno surdo nas demais instituições, ou até mesmo em sua inserção no mercado do trabalho. No que se refere ao Instituto Federal, que é uma instituição que busca o avanço do aluno surdo em relação a outros níveis escolares ou um emprego, é necessário se pensar em espaços de inclusão ou como está acontecendo a inclusão dos estudantes surdos, o que vem sendo feito e que visibilidade ou não está sendo dada para a Libras na instituição na tentativa de minimizar ou até melhorar as condições de permanência dos estudantes surdos.

Entretanto, quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo. Isso não parece fácil de ser alcançado e, em geral, vários desses aspectos não são contemplados nas experiências inclusivas em desenvolvimento, pois a criança surda, com frequência, não é atendida em sua condição sociolinguística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional (LACERDA; LODI, 2014, p.15).

As autoras discorrem acerca das experiências inclusivas de modo que contemplam a questão linguística do surdo no Brasil. Diferente do que acontece na grande maioria das escolas do país, o aprendizado precisa partir da interação social, de ações culturais em que o aluno construa o conhecimento, partindo de mediações educativas através da Libras. A inclusão dos estudantes surdos no ensino regular requer, atualmente, uma mudança em relação à aceitação desse sujeito, inclusive da sua forma de comunicação; de modo que sua linguagem visual-espacial também seja respeitada.

O Decreto nº 5.696/2004 discorre, no inciso II, do seu artigo 6º, sobre o atendimento diferenciado:

III- serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento (BRASIL, 2004, p.2).

Nesse sentido, incluir não consiste apenas em aceitar a presença, em sala de aula, dos estudantes surdos; é garantir condições como as citadas acima para que se desenvolvam cognitivamente, socialmente e linguisticamente. Além disso, é preciso lembrar-se de, em todos os eventos promovidos pela instituição, garantir, permitir e viabilizar ao surdo a Libras, para que este se sinta ativo no processo e não fique apenas como telespectador, ou seja, apenas assistindo o que a escola produz; produções estas que, muitas vezes, não ajudam a desenvolver sua identidade surda e valorizar sua língua de forma visual. Nesse sentido, a inclusão representa um grande desafio para as escolas brasileiras, mas isso não impede que de fato ocorra, pois a aceitação do outro está mais atrelada ao trabalho humano do que de recursos materiais.

Nessa perspectiva, é preciso perceber que a legitimidade da Libras oportuniza o uso da Libras não somente as pessoas surdas, mas também os ouvintes. Através do Decreto nº5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 a Libras ganhou mais espaço dentro das instituições como forma usual; tanto na obrigatoriedade como oferta de disciplina nos cursos de formação de professores como no ensino em algumas escolas onde os surdos estão inclusos. Assim, o amparo legal tornou a Libras visível entre os ouvintes e começou a ser usada não somente por estudantes surdos e professores de surdos, começou a fazer parte do meio acadêmico enquanto língua, principalmente após a oferta dos cursos de Letras-Libras (curso que vai formar os professores de Libras) e o Bacharelado em Libras (que vai formar os Tradutores/intérpretes).

A Libras é para os surdos o que o português é para os ouvintes. Em outras palavras, tudo que a língua portuguesa representa para os ouvintes – na sua diversidade regional, local, nacional e cultural – a Libras representa para os surdos. Assim,

do ponto de vista semiótico, ao considerá-la a partir da perspectiva dos próprios surdos, a língua de sinais representa muito mais que um constructo linguístico, ela significa de forma profunda as formas de significar o mundo por meio das experiências visuais e corporais. (QUADROS, 2017, p.39).

A Libras, no contexto educacional, trouxe várias discussões entre a forma de ensino, atualmente, é discutido entre alguns autores as questões da oferta do ensino em todas as modalidades e níveis. Os debates e discussões acerca da Libras no contexto educacional estão pautados em dois pontos principais, quais sejam: a inclusão do estudante surdo no ensino regular e a educação bilíngue; esta última voltada para escolas bilíngues onde os professores ministrem as aulas, em Libras, referentes a diversas disciplinas ou em salas bilíngues onde não for possível haver o preparo de todo ambiente escolar.

É sabido que algumas regiões terão dificuldades para garantir uma escola bilíngue; cada cidade e/ou região apresenta um contexto diferente, em conformidade com a quantidade de surdos existente no local. Isto determina como irá ocorrer esse processo de construção de escolas ou salas de aula bilíngues. Mas aqui não temos a pretensão de fazer julgamento de qual é a melhor opção, até mesmo por que a nossa discussão não envereda por este caminho, mas é importante citar neste trabalho já que os estudantes que chegam ao Instituto Federal do Sertão Pernambucano Campus Salgueiro são oriundo de uma dessas ofertas e modalidade, isso de certa forma reflete na educação do surdo e traça um pouco o perfil deste aluno que chega ao IF Sertão –PE Campus Salgueiro usuário da Libras. Voltando a questão dos debates por alguns autores, podemos aqui elencar alguns que, a priori, refletem sobre a inclusão dos surdos no ensino regular. Cunha Junior (2015, p.189) se coloca com a seguinte afirmação:

Entretanto, é preciso repensar sobre a inclusão em escolas regulares de ensino para os Surdos, entendendo que é prejudicial para o desenvolvimento subjetivo, moral, cognitivo do aluno Surdo, até porque nessa escola não existe infraestrutura adequada: falta de formação dos professores em Língua de Sinais, defasagem curricular, carência de equipamentos visuais e de comunicação próprios para a demanda Surda etc. (CUNHA JUNIOR, 2015, p. 189).

De fato, as escolas regulares não estão acessíveis não só para os surdos, mas também para todas as pessoas com deficiência; a afirmação de Cunha Junior (2015) bastante profunda e enfática no que se refere às condições de inclusão. Assim, é preciso, em alguns discursos, considerar as diversas realidades existentes no Brasil, uma vez que um argumento defensivo de uma forma de ensino pode ser válido para uma região e não para outras. Não se pode fugir do ideal, mas quando este não for possível e viável por diversos fatores é preciso pensar em

propostas inclusivas que não deixem a desejar e exclua o surdo. Strobel (2006) retrata bem um pouco da situação territorial quando expõe:

O sujeito surdo deve ter a possibilidade de estudar em escola de surdos e lutar por espaços onde possa comunicar-se e ser entendido adequadamente; entretanto, a realidade é que existe no Brasil o total de 5.564 municípios e é ofertado atendimento de educação especial a 82,3% destes municípios. O que fazer com os sujeitos surdos que moram em cidades pequenas, onde não existe comunidade surda? Como vamos tirá-los de perto de suas famílias e mandá-los para as instituições nas grandes cidades? Isto não é voltar na história?. Nestes casos, o ideal sobre a inclusão nas escolas de ouvintes, é que as mesmas se preparem para dar aos alunos surdos os conteúdos pela língua de sinais, através de recursos visuais, tais como figuras, língua portuguesa escrita e leitura, a fim de desenvolver nos alunos a memória visual e o hábito de leitura; que recebam apoio de professor especialista conhecedor de língua de sinais e enfim, proporcionando intérpretes de língua de sinais, para o maior acompanhamento das aulas. Outra possibilidade é contar com a ajuda de professores, instrutores e monitores surdos, que auxiliem o professor e trabalhem com a língua de sinais nas escolas. (STROBEL, 2006, p.252).

A autora compreende que o ideal é a escola de surdos, mas ao mesmo tempo mostra alternativas para outras realidades quando a escola de surdos não for possível ou viável em uma determinada região. Isto não significa que o surdo deve ser banido das escolas regulares tendo em vista que a sua educação deve ser através da Libras, significa que, quando possível, as escolas devem dispor de professores bilíngues e metodologias voltadas para os surdos. Desse modo, afirma-se que esta deva ser a escola onde os surdos de fato estudam.

É importante ressaltar, ainda, que antes de determinar algo é necessário que haja uma discussão entre representantes surdos das diversas regiões e localidades para se discutir a melhor proposta de educação para os surdos, pois em alguns contextos as escolas voltadas ao atendimento apenas de estudantes surdos, ainda que disponham de boa estrutura, podem não alcançar os resultados esperados (refiro a um número significativo para que esta escola funcione), pois há cidades onde não há alunos suficientes para demandar a construção de uma escola. Quadros *et al.* (2010) faz uma reflexão acerca do processo de inclusão, tendo em vista as questões linguísticas do país, ao afirmar que

Se o aluno não consegue assimilar um currículo em português organizado de uma determinada forma, ele é visto como não capaz. E quanto às demais línguas faladas e sinalizadas no país? Por que tais línguas não dividem espaços dentro das escolas? (QUADROS *et al.*, 2010, p.27-28).

A reflexão trazida pela autora vai além de um ensino de línguas e vai ao encontro da diversidade que existe nos ambientes de ensino, uma vez que as questões culturais e identitárias se fazem presentes no espaço escolar. Entretanto, a grande questão do embate político linguístico é o que impera na língua de poder do país, a língua majoritária e isso de certa forma vai (des)construindo um espaço onde a língua de poder se sobressai. Dessa forma,

os surdos politizados posicionam-se e põem em debate acerca da educação que almejam. A respeito disto, Cunha Junior (2015) acrescentam que

a imensa preocupação nesse contexto de embate político é a necessidade de se criarem mais Escolas de Surdos, quer na capital quer no interior, concentrando esforços que vão desde o desenvolvimento de creches passando pelo ensino fundamental até alcançar o ensino médio para alunos Surdos (CUNHA JUNIOR, 2015, p.192).

As afirmações do autor indicam o caminho que se prioriza com a educação bilíngue que prioriza o uso da Libras no contexto de ensino para que as crianças surdas desde cedo tenham acesso a informação através da Libras. Reforçando esta ideia, é possível citar as sustentações de Campello e Rezende (2014), ao afirmar que

Somos intelectuais em busca de uma produção política legítima para a educação dos surdos, que significa uma política educacional permeada pelas necessidades e anseios dos alunos; uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito de as crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda. (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 72-73).

O debate em torno da inclusão do surdo na escola regular e escola para surdo envolve espaços acadêmicos de diversas formas, uns defendem, outros criticam, uns acreditam que é preciso analisar cada realidade e ver a melhor opção. Em ambos os contextos educacionais se faz necessário respeitar o uso da Libras e a especificidade do surdo em aprender o português escrito como sua segunda língua (L2).

É possível afirmar que a Libras na educação dos surdos no Brasil já ganhou espaço e visibilidade que há alguns anos não se tinha. Já existe a defesa do uso e da legitimidade da Libras enquanto língua, através desta os surdos estão se auto afirmando como um grupo linguístico que requer políticas pensadas para a sua convivência educacional, seja pelo processo de inclusão, seja pelo processo de escola para surdos. O que os surdos não aceitam mais é a negligência de deixá-los fora do ensino aprendizagem e de espaços que oportunizem o seu desenvolvimento.

Campos (2013, p.41) afirma que “o discurso de inclusão que perpassa os programas educacionais do governo ainda não vê o indivíduo surdo como sujeito cultural, mas como uma pessoa com deficiência, com uma necessidade especial, como uma criança com surdez”. Para exemplificar o que norteava os diálogos sobre os desafios docentes e a interação, trazemos um organograma utilizado nas oficinas e faziam parte do slide utilizado nas oficinas que aconteceram com os docentes do IF Sertão – PE campus Salgueiro na tentativa fomentar a discussão.

Figura 2 - Organograma utilizado nas oficinas que faziam parte do slide utilizado nas oficinas que aconteceram com os docentes do IF Sertão – PE campus Salgueiro



Fonte: Arquivo da autora.

Através deste slide, procuramos mostrar aos participantes que não se deve trabalhar sozinho e sim em equipe, uma vez que, para que de fato a inclusão do estudante surdo aconteça, alguns desafios que surgem no meio do caminho devem ser compartilhados com todos os envolvidos da instituição. Dessa forma, a educação dos surdos não consiste em um desafio somente para o docente, mas é desafio para todos os profissionais envolvidos no contexto escolar. Trago aqui uma das citações utilizadas nas oficinas das autoras surdas Strobel e Perlin (2012).

É necessário repensar uma educação que oportunize aos alunos surdos, condições de transformar sua realidade. Se um professor tem dificuldade de se comunicar com seu aluno, como este aluno poderá transformar a realidade, se no seu espaço de aprendizagem isto não ocorre? (STROBEL; PERLIN, 2012, p.162).

O enfoque é dado sempre ao docente, pois este profissional é o alvo principal no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, de fato é que se precisa pensar, repensar, discutir e rediscutir propostas de formação docente para os que têm contato com os estudantes surdos constantemente. Nessa perspectiva, Oliveira (2009) afirma que

Crer que a educação é um dos campos de conhecimento e ação humanos mais promissores para a tomada de consciência da crise em que vivemos, gerando transformações e novos significados existenciais. Por isso, compreendemos ser necessário e urgente investir em processos de mudanças na formação profissional dos educadores, pois é sobre eles que recaem as exigências da sociedade quanto à sua formação de suas crianças e adolescentes no tocante a torná-los cidadãos que devem agir de forma crítica e participativa (OLIVEIRA, 2009, p. 67).

No que se refere ao investimento em formação profissional, percebe-se que muitos desafios surgem a partir do desconhecimento acerca das especificidades, conforme afirmado por um dos docentes participantes: “ a Libras precisa ser ensinada desde a educação infantil,

pois não é só o surdo e o professor que precisam conhecer, é todos que estão no mesmo espaço” (2018, participante da oficina).

Por fim, salientamos que, através desse subcapítulo buscamos apresentar um pouco do que foi dialogado com os docentes, tendo em vista que o nosso objetivo foi, primordialmente, formar do que coletar dados. Nesse sentido, através da interação dos participantes, houve alguns questionamentos, entretanto, optamos por trazer para este estudo, no capítulo seguinte, o que os participantes pensam e expressam através do questionário on-line.

5.2 Dialogando com os docentes: um caminhar necessário para a inclusão dos surdos

Considerando que o IF Sertão – PE/Campus Salgueiro é uma instituição que tem a missão de atender a todos e visa contribuir com a região, buscou-se, neste estudo, contribuir com o trabalho que o Campus já realiza, na perspectiva de que somos todos autores e construtores de educação. Nesse sentido, elencaremos, a seguir, alguns dos pontos de partida que fizeram parte dos diálogos nas oficinas. Sendo assim, discorreremos acerca dos desafios apresentados e discutidos ao longo desses diálogos, pois estes podem também ser enfrentados por outros docentes em outros locais.

Durante o nosso diálogo com os docentes, foi apresentado nos encontros presenciais o que é a comunidade surda. No questionário, repetimos a pergunta com o objetivo de compreender a visão dos docentes sobre a realidade dos estudantes surdos emergente no Campus Salgueiro. Vejamos algumas falas⁷:

X- “Muito pouco. Particpei apenas de um debate antropológico no qual foi pontuado a dimensão cultural da ideia de comunidade surda. Mas não tenho experiência propriamente dita”.

Y – “Muito pouco. Assisti algumas palestras no IF sobre o tema e compreendi que a comunidade surda envolve todos aqueles, surdos ou não, que compartilham e se identificam com a cultura surda”.

A partir destes trechos, percebe-se que, neste contexto, mesmo que o aluno surdo esteja incluso, são poucos os que tem conhecimentos sobre a comunidade surda. Isto interfere, também, na visão que cada um tem sobre os surdos e, por sua vez, apresenta consequências no contexto de ensino.

A comunidade surda é composta por surdos e ouvintes usuários da Libras e esta se faz presente na sociedade em diversos espaços. Infelizmente, talvez passem despercebidos em alguns momentos, mas eles existem e estão presentes. Nesse sentido, é relevante que se discuta acerca do seguinte questionamento: Em que interfere conhecer ou não a comunidade

⁷ Todas as respostas e perguntas encontram-se nos apêndices.

surda no contexto educacional? Conhecendo a realidade do surdo como usuário de uma língua visual, muitos equívocos podem ser evitados, como a leitura de um texto escrito pelo surdo e este ser considerado errado e fora das normas gramaticais por conter em seu registro os vestígios da sua língua e assim haver omissões de alguns pronomes, artigos e conjugações dos verbos.

Nos momentos durante os quais se tratou a respeito da inclusão das pessoas surdas, houve algumas divergências. Apesar disto, foi possível perceber a preocupação com a qualidade e com o compromisso que se deve ter, bem como o reconhecimento dos desafios frente à comunicação e aprendizagem da Libras. Vejamos os seguintes excertos:

X – “A educação inclusiva é um desafio no âmbito do ensino tradicional no Brasil. Porém, acredito que as ações dentro da realidade que eu conheço tem resultados positivos com os alunos alcançando seus objetivos. Mas existem ainda um caminho longo pela frente. Que passa pela capacitação dos docentes para o público dos alunos surdos”.

Y – “Acredito que inclusão de pessoas surdas ainda tem sido difícil por causa do pouco acesso e incentivo ao estudo e conhecimento da linguagem de Libras nos níveis mais básicos da educação.

Cada resposta apresenta um pouco do conhecimento e das experiências que cada um carrega ao longo da sua profissão, colocando a sua concepção sobre a inclusão dos surdos. Além disto, enfatiza o trabalho que o Campus já realiza em relação à inclusão dos surdos, e aponta o Napne como o setor que contribui para a realização do trabalho em questão.

Nessa perspectiva, perguntou-se, ainda: Quais os desafios que os docentes já encontraram ou encontram ao lidar com os surdos inclusos no IF Sertão – PE Campus Salgueiro?. As respostas a este questionamento podem ser exemplificadas pelos seguintes excertos:

X - 2. Como ensiná-los língua estrangeira? Pois já seria uma terceira língua para eles. Tenho o costume de falar no idioma (espanhol) e as intérpretes não tem a obrigação de saber esse outro idioma, daí tenho que traduzir para o português para que se possibilite a compreensão dele.

Y - Comunicação. Apesar dos breves cursos já realizados, apesar da presença de estudantes surdos no campus dos cursos que não leciono, a comunicação é fator limitante. É uma outra língua. Não me aproprio do básico. Tenho dificuldades de apreensão. E confesso me sentir muito mal por isso, incapaz, impotente. Sinto que estou agredindo-os. É o sentimento que carrego.

Z - Passar vídeos sem legendas, exemplificar termos técnicos, se adequar a forma como escrevem e respondem às questões.

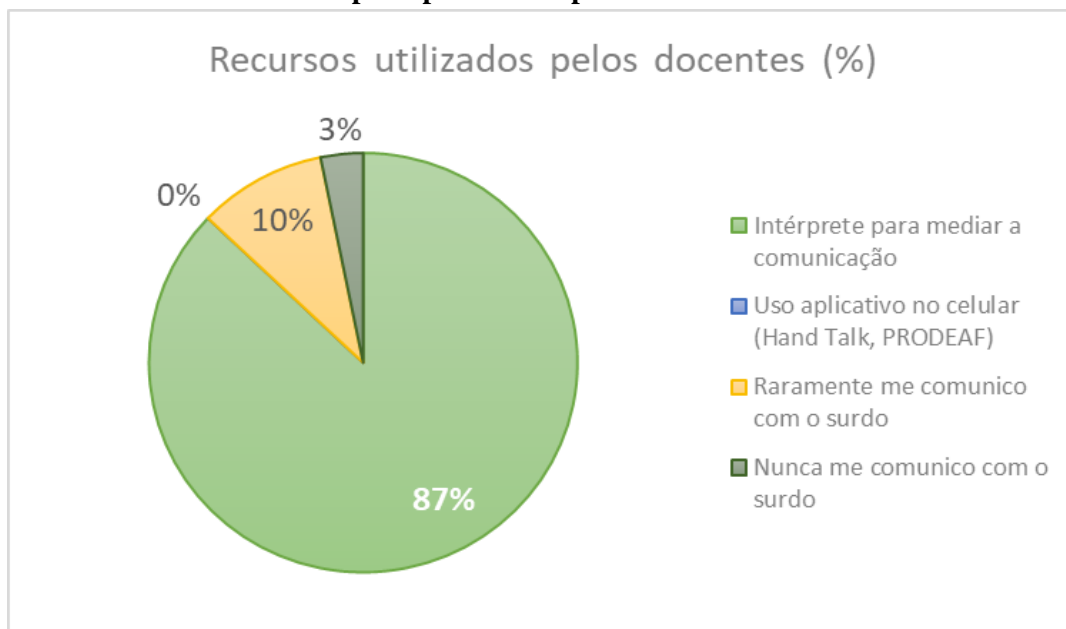
Algo latente percebido através das respostas foi a falta de conhecimento da Libras e a conseqüente falha de comunicação que é acarretada a partir desta falta. Uma das respostas iniciais apresenta um questionamento sobre o ensino de uma terceira língua estrangeira; isto

consiste em um desafio ainda maior nesse contexto. Uma vez que os tradutores/intérpretes de Libras atuam entre a Libras e o português, o ensino de línguas estrangeiras iria requerer do intérprete conhecimento da língua de sinais referente ao idioma ensinado. Alguns colocam a questão de falar rápido, de fazer apontamentos na hora da explicação. Todos os desafios apontados também vão de encontro ao que os surdos pensam sobre a sua educação. Conforme aponta Padilha (2014):

O cotidiano da sala de aula, as relações estabelecidas face a face, a escolha dos conteúdos e dos modos de ensiná-los, a avaliação, a atenção a cada necessidade dos alunos são esferas que não se separam, de forma alguma, das decisões políticas que afetam as decisões individuais. Um projeto político pedagógico deve estabelecer quais e para quem são propostas as práticas pedagógicas. Daí emergem as várias formas de organizar a escola e entender a sua função social (PADILHA, 2014, p. 113).

Quando se conhece a realidade cultural e linguística dos surdos, alguns desafios podem ser minimizados, sendo assim, é pertinente destacar a importância da formação continuada. Após as reflexões sobre os desafios docentes que os participantes expuseram, refletimos sobre a comunicação entre docente e alunos surdos com o objetivo de compreender quais recursos de comunicação no contexto inclusivo o docente utilizava para se comunicar com o surdo com mais frequência. Vejamos, abaixo, o gráfico que representa esta realidade.

Gráfico 1 – Os recursos utilizados pelos professores para comunicarem-se com os alunos surdos



Fonte: Autoria própria.

A maioria (27 participantes) afirmou que se comunica utilizando o recurso humano, ou seja, o intérprete de Libras. 3 dos participantes raramente se comunicam e 1 nunca se comunica com o surdo. Este número vai de encontro ao número de professores docentes

sinalizados na questão de número 3, onde 4 docentes nunca haviam ensinado estudantes surdos no IF Sertão – PE Campus Salgueiro. Vasconcelos *et al.* (2016, p.71) fazem um apontamento sobre este assunto ao afirmar que

No processo de importância da interação através da linguagem é que se percebe o quanto o surdo fica em desvantagem por ser usuário de uma língua que, na maioria dos espaços que ele frequenta, poucas ou quase nenhuma das pessoas conseguem se comunicar usando a Libras. (VASCONCELOS *et al.* 2016, p. 71).

Aprofundando as reflexões acerca da proposta final apresentada neste trabalho, através das escutas e diálogos perguntou-se aos docentes o que eles consideravam importante para a construção de uma proposta interventiva com vistas à temática da surdez e da Libras. Nesse sentido, vejamos os seguintes excertos:

X- Possibilidade do debate conjunto - democrático e inclusivo - entre alunos sem distinções.

Y - Acredito que para o aluno se sentir inserido de fato, deve haver um esforço do docente para se comunicar minimamente com ele. Durante a minha disciplina, mesmo não tendo conhecimento das libras, sempre busquei incentivar o aluno de forma que ele percebesse que as dificuldades da disciplina eram normais mas que ele conseguiria avançar com a dedicação. Acredito que cabe ao docente ajustar a metodologia de ensino para que o aluno compreenda melhor as atividades a serem desenvolvidas e se sinta incluído na execução das tarefas.

Z - Creio que a cultura educacional se mantém em larga medida branca, masculina, ocidental e científica. Nas escolas as culturas minoritárias são forçadas a abandonar seu modo de ver o mundo, seus códigos e suas condutas a fim de se adaptar a exigências próprias do ambiente educacional. Não há um esforço contrário ou de via dupla para exercício da inclusão. É necessário mudar a forma de educar para poder incluir.

Constata-se, a partir dos excertos apresentados, uma necessidade e desejo dos docentes em fomentar um diálogo coletivo sobre a temática em questão. Sendo assim, é possível compreender o que os docentes entendem como responsabilidade para que a inclusão dos estudantes surdos se efetive. Desse modo, evidencia-se mais um desafio que perpassa a profissão em questão: incluir com qualidade. Em contrapartida, entendemos que esta consiste em uma ação coletiva que não é única e exclusiva do docente, pois são necessárias ações e planejamentos em diversos espaços para que se concretize.

No que se refere à organização das instituições de ensino, Oliveira (2009, p. 37) expõe que “apesar do acesso escolar mais democrático, observam-se poucas reformulações na organização da escola para atender a essa diversidade de alunos que a ela ocorre, principalmente no tocante à formação continuada dos educadores”. De fato, é notório que as formações pedagógicas promovidas pelas instituições de ensino se distanciam da diversidade existente dentro delas, seja por falta de recursos financeiros, seja por falta de inclusão da temática nos planos e ações de formação. Nessa perspectiva, Lodi e Lacerda (2014) declaram:

Dessa forma, para atender aos anseios da atual política nacional de inclusão escolar se faz necessário o desenvolvimento de uma série de reflexões no interior da escola pública visando alterar profundamente seu modo de atender e atuar com sujeitos com necessidades educativas especiais. Essas reflexões, todavia, não podem ser realizadas apenas no plano teórico já que, cotidianamente, as escolas recebem um significativo número de sujeitos que precisam ser atendidos. Assim, entendemos que é com a realização de uma experiência prática de inclusão na abordagem bilíngue que se pode formar equipes escolares capazes de atuar adequadamente com estes alunos e multiplicar sua experiência junto a outros equipamentos escolares. (LODI; LACERDA, 2014, p.17)

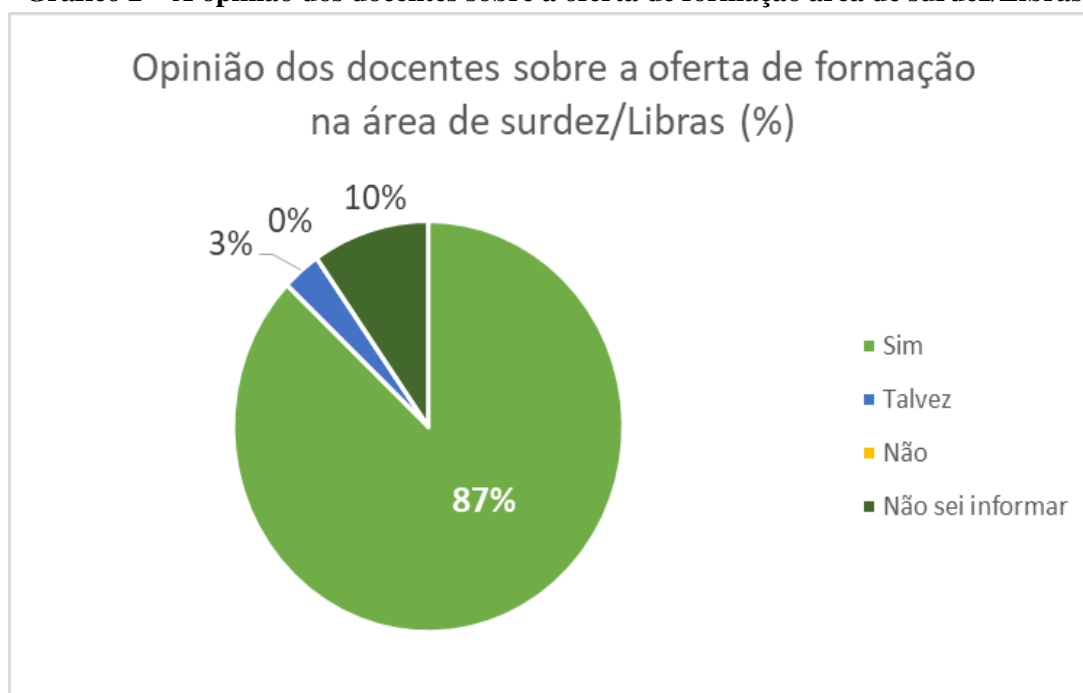
Quando perguntamos sobre o que os docentes entendem como responsabilidade da instituição para que a inclusão dos estudantes surdos se efetive pudemos observar conforme as respostas abaixo, o que mais predominou como resposta dos docentes que foi a capacitação para todos os servidores aprenderem a se comunicar com os estudantes surdos e capacitações que trate de forma geral a inclusão. Escolhemos das 31 respostas três delas que contemplam de certa forma a maioria dos registros dos demais, vejamos:

X - Maior envolvimento/preocupação/atuação da instituição (gestão, equipe pedagógica e professores) para conhecer com mais aprofundamento a realidade da comunidade surda no Brasil e para traçar estratégias de intervenção.

Y - Ampliação mais efetiva das políticas públicas de inclusão; maior investimento financeiro para essa área; capacitação e inclusão dos mesmos no mercado de trabalho; incentivo para as empresas públicas e privadas no acolhimento desse público no ramo do trabalho.

Z - A permanência dos interpretes e apoio pedagógico no contraturno, com ênfase em língua portuguesa. Que pudesse ser institucionalizado aulas de português no Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Especiais, que computasse no seu esforço docente como "aula".

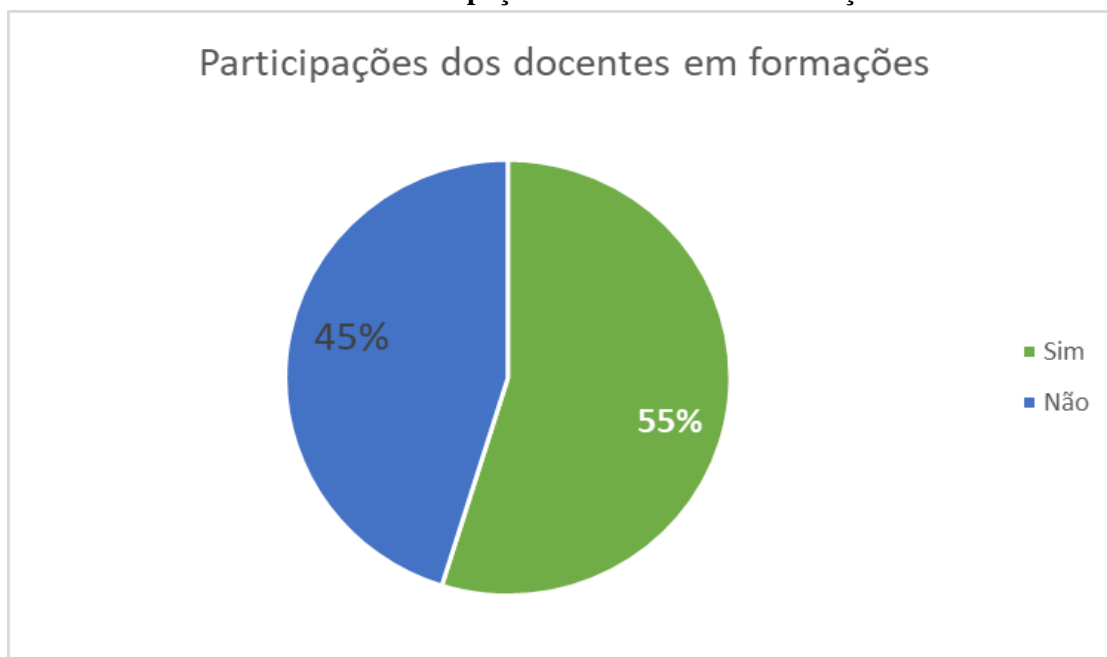
Nos trechos apresentados acima são sinalizadas algumas ações que vão de encontro a uma política de formação continuada relacionada a cursos de capacitação. Ao perguntamos sobre a oferta de formação na área de surdez/Libras, foi possível perceber que de algum modo o Campus já vem se preocupando com a oferta de formação nesta área. Conforme apresentado no Gráfico 3, a maioria das respostas contemplou posicionamentos positivos acerca deste assunto; 87,1% corresponde a 27 participantes respondentes.

Gráfico 2 – A opinião dos docentes sobre a oferta de formação área de surdez/Libras

Fonte: Autoria própria.

Segundo Padilha (2014, p.119), a “escola seriamente comprometida com o aprendizado dos alunos surdos vê e assume o domínio da língua brasileira de sinais para todos que nela estão. Todos ganham em conhecimento; todos ganham em partilha de vida: ouvintes e surdos”. Nesse sentido, pensar a inclusão dos surdos no intuito de envolver a todos na aprendizagem e comunicação no âmbito da instituição é pensar que as leis começam a fazer sentido real na obrigatoriedade da difusão da Libras. Além disso, é pensar que, no mesmo espaço, duas línguas podem caminhar juntas em relação ao ensino-aprendizagem sem que uma se sobreponha à outra e, assim, todos comunguem da experiência de aprender a ser usuário de outra língua. Que bom perceber, através deste questionário, conforme é possível observar nas respostas às questões de número 8 e 9, que esta visão já está bem enfatizada e situada pelos docentes do IF Sertão – PE Campus Salgueiro, ou seja, a instituição comunga com os docentes da necessidade de formação para melhor incluir os estudantes surdos.

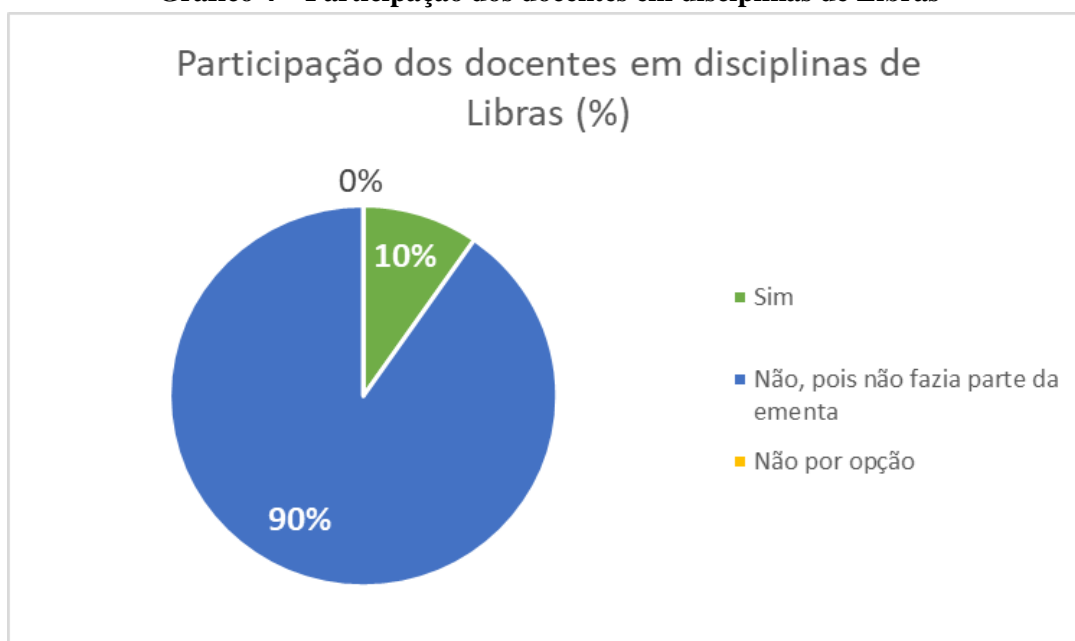
Nesse sentido, a questão anterior, a pergunta observou a oferta da instituição em formação e do docente participar da mesma. Vejamos no Gráfico 4 o que disseram os docentes:

Gráfico 3 – Participações dos docentes em formações

Fonte: Autoria própria.

Ao observar os dois gráficos anteriores é notório que a instituição já ofertou formações na área, porém os docentes que participaram deste trabalho por algum motivo não participaram. Pudemos observar que as demandas e a realidade dos docentes, as atribuições e o número de aulas às vezes contribuem para esta não participação. Entretanto, neste estudo, não foi possível constatar quais fatores levaram a essa não participação, uma vez que já há uma visibilidade desta necessidade.

Dando continuidade à análise, é válido salientar que, durante a formação inicial (na graduação) os docentes participantes deste estudo afirmaram que tiveram a oportunidade de cursar a disciplina de Libras.

Gráfico 4 – Participação dos docentes em disciplinas de Libras

Fonte: Autoria própria.

A disciplina de Libras tornou-se obrigatória nos cursos de formação de professores a partir da Lei nº 10.436/2002 e com o Decreto nº 5.626/2005. Este decreto regulamenta a lei citada, conforme apresentado a seguir.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, art. 3).

Esta obrigatoriedade da oferta da disciplina ainda não atingiu todas as instituições de ensino superior que deveriam garantir essa oferta, porém é notória a presença em uma grande parte após a lei. Freitas e Moreira (2011), em uma pesquisa acerca da formação inicial na perspectiva da inclusão, consideram que

sem dúvida, houve um avanço significativo na área da surdez, pois ocorreu um movimento político intenso, desencadeado pela comunidade surda e simpatizantes, pressionando as instâncias governamentais, em diferentes níveis, a dar visibilidade e promoção social e educacional à Libras (FREITAS; MOREIRA, 2011, p.71)

Observamos que a maioria dos docentes não cursaram a disciplina por esta não fazer parte da Ementa e apenas 3 docentes cursaram a disciplina durante a sua graduação. Nesse

sentido, concordamos com as afirmações de Freitas e Moreira (2011, p. 71), ao sustentarem que “foi o Decreto nº 5.626/2005 que desencadeou o grande diferencial na organização curricular dos cursos de formação inicial para professores na perspectiva da Educação Inclusiva”. Acreditamos que esta realidade existe na grande maioria das instituições, tendo em vista que tentam cumprir, ainda que haja um reduzido número de graduados em Letras-Libras, a oferta começa a surgir.

Ao longo das oficinas, observou-se que uma parcela significativa dos docentes desconhecia – e os que não participaram da oficina também desconhecem – as questões culturais e identitárias do povo surdo. Acreditamos que é aceitável que isso ocorra, pois, como foi explanado anteriormente, a disciplina de Libras passou a ser obrigatória a partir do ano de 2002 e isso refletiu na formação inicial dos docentes.

No tocante às problemáticas que envolvem o estabelecimento das licenciaturas no país, Gatti (2010) afirma que

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010, p.1359):

Mesmo os docentes não tendo tido a oferta da disciplina para cursar durante sua formação inicial, não devem se apoiar nesta justificativa para se opor a trabalhar ou a refletir acerca das surdez, bem como de suas implicações para o contexto de ensino no intuito de melhor atender os estudantes surdos. Segundo Ferreira e Zampieri (2014),

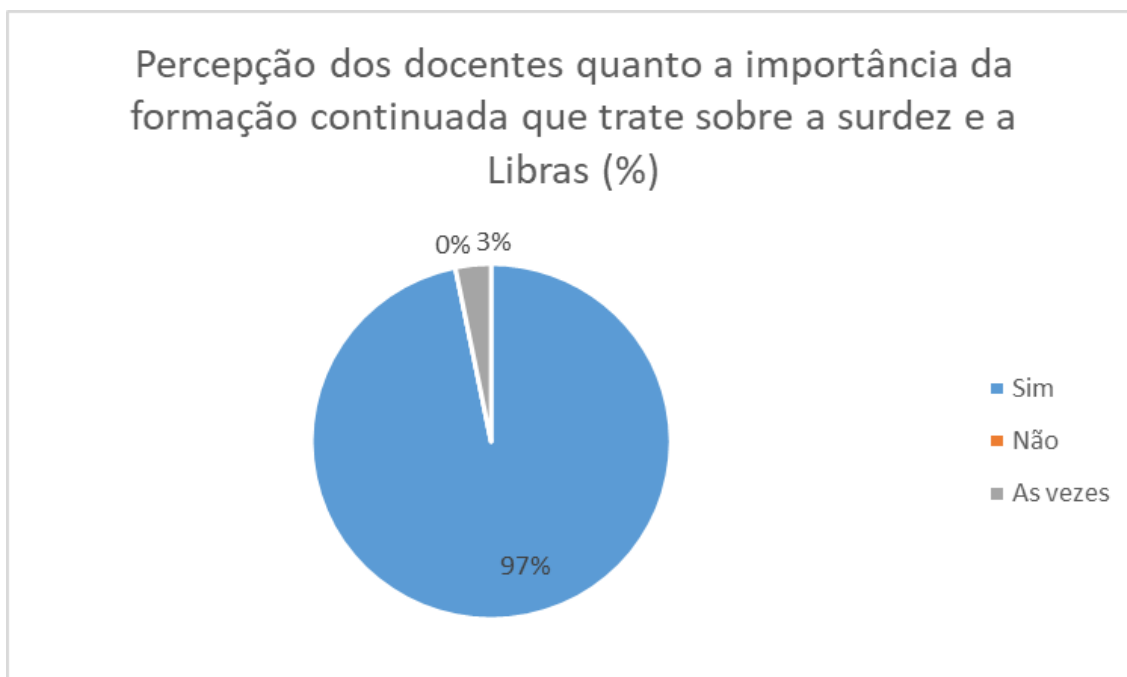
Lidar com a diferença é uma situação difícil, mas não impossível, e as mudanças dependem do compromisso que as equipes educacionais adotam. Compromisso vinculado a uma reflexão sobre o outro, que possui e é constituído por uma língua diferenciada, que deve ser de conhecimento destes ouvintes para que assim possam, numa relação dialógica, vir a conhecer as necessidades destes sujeitos, sendo capazes, por sua vez, de colocar-se a par do que necessitam, e não esperar que o ouvinte suponha quais são suas necessidades e imponha as regras do grupo majoritário (FERREIRA; ZAMPIERI, 2014, p. 111):

De fato, os docentes precisam refletir sobre as questões que norteiam a inclusão do estudante surdo, principalmente no que se refere à Libras, uma vez que isto contribui para que não haja uma imposição linguística majoritária. Conforme mencionado anteriormente, o professor pode não ter intenção de que haja uma exclusão, porém, em muitos casos, isto ocorre em virtude da falta de reflexão acerca da realidade inerente ao contexto da sala de aula.

Dando sequência às perguntas realizadas durante as oficinas, discorreremos, a seguir, acerca da percepção dos docentes no que se refere à importância da formação continuada,

fundamentando nossas reflexões no diálogo realizado juntamente com os participantes. Para tanto, vejamos o gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Percepção dos docentes quanto a importância da formação continuada que trate sobre a surdez e a Libras

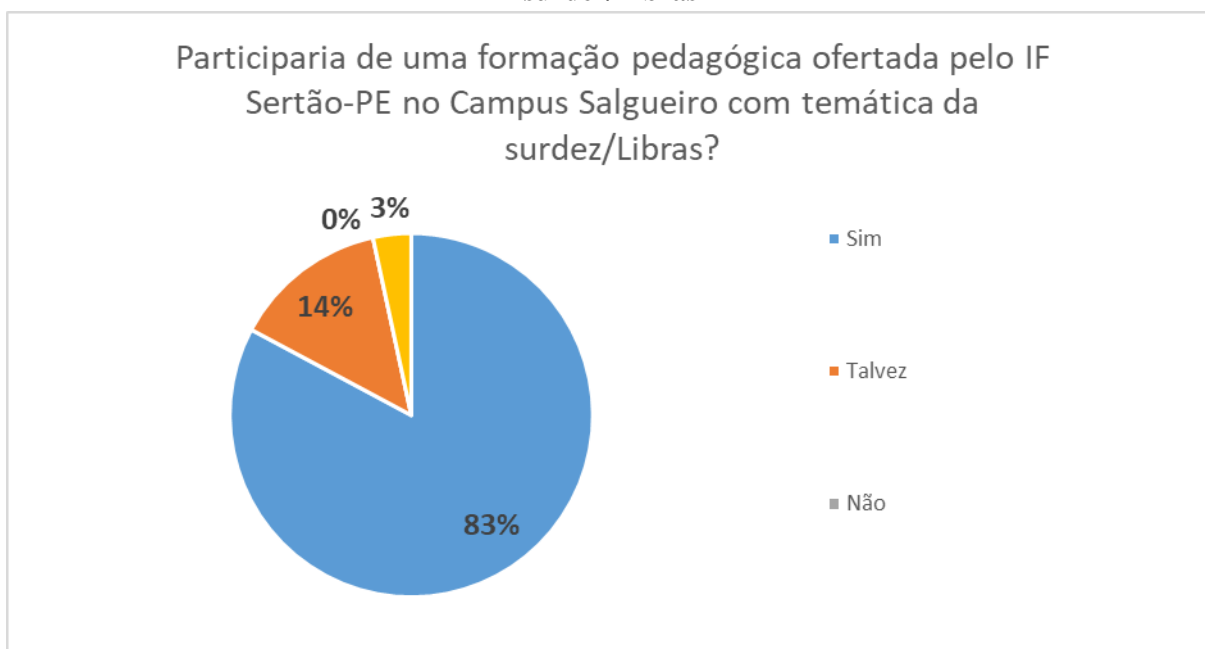


Fonte: Autoria própria.

É importante salientar que os docentes reconhecem a necessidade de participar de uma formação que trate da Libras e da surdez com foco na inclusão dos estudantes surdos. Este é um importante passo para uma instituição que recebe alunos surdos a cada semestre, conforme explanado anteriormente. O número de docentes que escolheram a opção “às vezes”, ao serem questionados, pode indicar que estes entendem que a surdez precisa ser contemplada não só nos cursos de formação continuada, mas todos níveis de formação.

A última pergunta direcionada aos docentes também trata da aceitação destes no que se refere à participação em uma formação ofertada pelo IF Sertão – PE Campus Salgueiro, conforme explanado adiante.

Gráfico 6 – Intenção dos docentes de participar de uma formação pedagógica com a temática surdez/Libras



Fonte: Autoria própria.

A partir do diálogo realizado ao longo das oficinas, no seminário e no questionário, compreendemos que os docentes participantes se encontram em um nível de reconhecimento da necessidade de formação extremamente significativo. Acreditamos que isto deve ser considerado pelas instituições ao estabelecerem planos de formação continuada para os docentes. Na pergunta realizada, a maioria dos docentes afirmou que gostaria de participar de uma formação pedagógica que contemple a temática surdez/Libras; o que reitera a necessidade de reconhecimento deste contexto por parte das instituições.

Neste viés, outros pesquisadores que trataram sobre a formação docente, como Miranda (2011) e Oliveira (2009), também apontam que é pertinente a oferta da formação continuada. Segundo Miranda (2011),

Pode-se considerar, à luz dos resultados das pesquisas referidas no presente estudo, que a implementação de uma política inclusiva, com vistas a garantir um ensino de qualidade e a aprendizagem de todos os alunos, implica num compromisso com a formação dos professores voltada para esse princípio. (MIRANDA, 2011, p. 137)

Nessa perspectiva, Oliveira (2009) afirma que

Esses resultados nos apontam a possibilidade da proposta de uma formação na qual o diálogo se apresenta como ferramenta metodológica, mesmo com algumas limitações, dada a constituição organizativa e hierarquizada da escola, uma vez que estando as práticas inclusivas baseadas na participação coletiva, na colaboração, na aceitação e no respeito das diferenças, a proposição dialógica, apresentando características semelhantes, possibilita que a fragmentação e a descontinuidade das ações pedagógicas e de formação continuada, constatadas nas escolas investigadas, possam ser amenizadas e instiguem um processo de mudanças que vislumbre o

desenvolvimento profissional dos educadores através de sua formação continuada em serviço e a melhoria da escola no caminho da efetivação de uma educação voltada para a aceitação, respeito e atendimento à diversidade de seus alunos, como ressaltam os documentos oficiais e os estudos acerca da educação inclusiva (OLIVEIRA, 2009, p.138).

Por fim, salientamos que as discussões acerca da formação continuada direcionada ao trabalho com os estudantes surdos iniciam-se com este projeto interventivo, o qual busca mostrar a relevância de se discutir e compreender acerca de assuntos que perpassam o contexto de ensino, considerando uma metodologia que visa o desenvolvimento de um diálogo que fomente reflexões que viesadas pela noção de aprendizagem necessária ao profissional da educação. Nas considerações finais, apresentamos um esquema que traduz as aspirações e expectativas do coletivo de docentes participantes das oficinas.

6 DA FORMAÇÃO INDIVIDUAL PARA A FORMAÇÃO COLETIVA E CONTINUADA

Iniciamos este capítulo conclusivo discorrendo acerca do meu próprio Eu se formando, informando e aprendendo a ser formador, para então chegar às proposições que foram construídas coletivamente por meio da pesquisa-formação realizada. Construir uma pesquisa e se ver como parte dela é algo extremamente desafiador para o pesquisador que precisa, em vários momentos, ter autocontrole, ser crítico de forma que construa relações e que os participantes nos vejam como um articulador, um fomentador; mas não como o dono da absoluta verdade diante de tantas credices e suposições.

A necessidade de escrita deste capítulo se deu a partir do momento que tentava analisar os dados coletados, estes muito pouco pois a metodologia deste trabalho leva para um caminho que é mais o da escuta com o objetivo de reflexão dos pares participantes do que mesmo coletar dados. Assim, iniciou-se todo o trabalho e escuta, pois sempre que estava em alguns momentos de diálogos e em outros momentos de pesquisa percebia a expressão que algumas pessoas manifestavam em relação a participar e contribuir com as pesquisas. Há, em muitos casos, um desconforto em relação ao que seria feito, quais caminhos seriam dados ao que foi observado e coletado, como será tratado e até que ponto estou me acusando ou me expondo. Todas essas observações estavam presentes nos trabalhos finais de graduações (pois realizei duas) de especializações (também duas) e atualmente está refletindo no mestrado. Como incomoda saber que alguém está analisando e refletindo o que faço. Com isto, senti a necessidade me colocar mais ainda na pesquisa como colaboradora, de modo que eu mesma pudesse também refletir a minha condição docente, os meus desafios e assim dialogar com os colegas.

Somos todos um fio. O que iremos alinhavar neste percurso e costurar só saberemos ao iniciar a nossa grande missão, a tarefa de ser formador e precisar se formar também. Uma tarefa nada fácil é expor, através deste estudo, os desafios encontrados durante esses dezesseis anos em contato com a Libras e com a comunidade surda no intuito de contribuir com os docentes que, possivelmente, pela primeira vez ministraram aulas para um estudante surdo.

Posso, de certo modo, afirmar que todo este trabalho não iniciou em 2016, com meu ingresso no mestrado profissional da UFBA, mas sim no meu primeiro contato com a surda Sandra Pereira da Silva, que me apresentou a Libras de forma tão suave e espontânea. A princípio, nada se pensava ou era intencional para a chegada deste momento e para este

trabalho, poderia dizer que foi o início do alinhavo deste trabalho que, sem dúvidas, não será o fim da costura.

Diante disto, é relevante discorrer acerca da minha história para que possamos envolver o/a leitor/a nas reflexões presentes neste estudo, pois, em alguns momentos, sempre nos encontramos no meio da costura de alguém, então sentimos a necessidade de trocar a cor da linha para transformar o que é necessário, mas não deixamos de costurar.

Em 2006, precisamente, assinei o primeiro contrato como docente pela Secretaria Estadual de Educação do estado de Pernambuco, pelo fato da coordenadora de Educação Especial da época ter confiado no meu trabalho, uma vez que, naquela época, ainda não havia a necessidade de certificações na área de Libras. Sendo assim, a minha maior referência para o desenvolvimento do trabalho pedagógico era contato com a comunidade surda.

Ao cursar o magistério, por uma escolha aleatória, fiz um estágio na sala de Educação Especial da Escola Carlos Pena Filho, onde frequentavam estudantes com diferentes deficiências, embora não pensasse, naquele momento, em atuar na área. Em outras palavras, iniciei uma carreira com o objetivo de me profissionalizar em outra. Este processo marcou o início da prática docente: ser professora para conseguir me manter e pagar uma faculdade, já que na época a Universidade Federal era uma realidade distante para quem morava no sertão e não tinha condições financeiras de ir morar em uma capital.

Ao iniciar as aulas na Educação de Jovens e Adultos através de SESI, foi necessário entrar em contato com pessoas que há muito tempo não estudavam e que não tinham cursado a primeira série para que se pudesse formar uma turma. A realidade da EJA se torna complexa tendo e vista diversos fatores; um deles é a motivação, pois os alunos já chegam à sala de aula exaustos – após um dia de trabalho – e/ou desacreditados, uma vez que, devido a sua idade, pensam não conseguir aprender mais nada.

A minha prática docente, ao longo desta experiência, baseou-se em atividades lúdicas, dinâmicas, rodas de conversas e até mesmo momentos em que contávamos histórias; neste momento, cada aluno contava sua história, ou seja, os alunos não precisavam ouvir uma história indicada pela professora, uma vez que priorizava-se as histórias de vida deles.

A palavra geradora da aula partia de um assunto corriqueiro (a falta de água, o Bolsa Família, as dificuldades do posto de saúde do bairro, a seca), ou seja, os comentários dos alunos se tornavam conteúdo escolar e, assim, a interdisciplinaridade ia ganhando as letras no quadro e a forma escrita nos cadernos dos alunos. Desse modo, as leituras começavam; o mais emocionante era ouvir o soletrar das palavras – nas tentativas de ler e a felicidade quando identificavam a palavra. Um dos alunos chegou a fazer seu nome mais de cinquenta vezes no

caderno mediante a emoção de conseguir entender o que estava escrevendo. Mesmo assim, ainda dizia “tenho que treinar as letras para não esquecer nunca mais”.

Estas aulas tiveram a duração de um ano e, ao final, os alunos recebiam um certificado de alfabetizados. Com o certificado, podiam começar a frequentar o EJA direcionado às séries iniciais do ensino fundamental.

Minha segunda experiência foi como intérprete de Libras. Essa experiência foi o que de fato me impulsionou para a escolha da área na qual atuo. Trabalhei durante quatro anos como intérprete, em contato direto com a sala de aula e com o trabalho pedagógico. A diferença entre o trabalho realizado por mim e o que o professor realizava era que, ao invés de ser a responsável pela aprendizagem, bem como pelos conteúdos a serem ministrados, meu trabalho consistia em intermediar a comunicação entre alunos surdos e professores e alunos surdos e alunos ouvintes. Ao longo desta experiência, tive a oportunidade de desenvolver alguns trabalhos, como uma oficina de Libras, ministrada em conjunto com os surdos, para divulgar a Língua Brasileira de Sinais na escola e fazer com que surdos e ouvintes aprendessem a comunicar-se entre si. O trabalho realizado na escola ganhou visibilidade e comecei a realizar oficinas e minicursos em algumas cidades vizinhas através da GRE, pois muitas não dispunham de um intérprete, apesar de haver surdos matriculados em algumas escolas.

No EJA especial foi onde consegui de fato melhorar a fluência na Libras, pois tinha que planejar as aulas pensando em uma metodologia voltada para os surdos, já que todos os alunos eram surdos. Nesta experiência, a metodologia utilizada tinha o apoio do Telecurso 2000; dispúnhamos de uma televisão, vídeo cassete e das aulas gravadas em VHS para o planejamento e desenvolvimento das aulas. Entretanto, havia um desafio: os vídeos não eram traduzidos e, neles, utilizavam-se de muitas imagens – o que para os surdos é ótimo – mas, neste caso, eles não entendiam o que estava sendo falado durante a reprodução do vídeo.

Na busca pela melhora deste ensino, inicialmente, era promovido um contexto da aula em Libras, ou seja, elaborava-se um material com o uso das palavras que eram utilizadas e dos sinais em Libras. Assim, após trabalhar os sinais e as palavras, colocava-se o vídeo, assim conseguiam olhar a legenda. Durante a exibição dos vídeos eram realizadas algumas pausas para explicar, em Libras, o que fosse demandado. O vídeo era reproduzido mais de uma vez, caso fosse preciso.

Neste período, muitos alunos já tinham eram inclusos no ensino regular, e já havia uma recomendação do Ministério da Educação para fechar as salas especiais e incluir os estudantes. Nesta perspectiva, ao final de 2007, foram realizados testes com os alunos para

observar em que série seriam incluídos, de acordo com o desempenho no teste realizado e das observações. Com isso, a turma foi desfeita, então fui trabalhar como intérprete novamente.

Na cidade de Verdejante, onde atuei um ano com a educação infantil, consegui perceber o quanto é diferente trabalhar com crianças e trabalhar com adultos; ambos necessitam de metodologias específicas que permitam observar o ritmo e o tempo de cada um. Lá, desenvolvi poucos trabalhos, pois, basicamente, consistia no desenvolvimento de dinâmicas e alguns recursos para as aulas. Não era possível ir muito longe pelas condições de trabalho ofertadas pela Secretaria de Educação. Considero esta uma experiência que não foi tão exitosa e que me fez refletir que não tinha muita habilidade para trabalhar com crianças, mas com os adultos. Apesar disso, também é possível que as condições de trabalho, a falta de formação continuada, entre outros fatores, tenha contribuído para esta análise.

No que se refere à educação especial, começando a trabalhar como coordenadora municipal nesta área, sentia a responsabilidade que era incluir as crianças. Inicialmente, solicitei um levantamento do número de alunos deficientes matriculados; em seguida, analisei o número de pessoas com deficiência no município de acordo com o IBGE. Com isso, foi constatado que havia uma divergência entre o número apresentado pelo IBGE e o de deficientes que estavam matriculados na escola.

Busquei, então, precisar a quantidade de crianças com deficiência que estavam fora da escola. Este trabalho foi realizado a partir de uma visita porta a porta, na cidade e na zona rural. Visitei várias famílias na tentativa de sensibilizá-los a perceber que o quanto antes as crianças iam para escolas, mais elas conseguiam se desenvolver, ainda que apresentem alguma deficiência. Esta sensibilização fez as matrículas de 2010 darem um salto enorme, chegando a 150 crianças com deficiência matriculadas. Entretanto, também era preciso matricular e dar condições de acessibilidade, formações para os professores e apoio às escolas. Este foi um período tenso, mas foi possível organizar os intérpretes, apoios pedagógicos e alguns momentos específicos com os professores, apesar da resistência em relação a esse tipo de trabalho.

Naquele momento, busquei várias capacitações pela plataforma Freire, na área de educação especial, para os professores. Além disso, fiz os cursos ofertados e participei de diversos eventos. Foram dois anos de muitas batalhas, de tristezas, desânimos, mas também de conquistas, pois nesse período foi realizada a primeira seleção para intérpretes no município (para apoio), foram abertas três salas de recursos para o Atendimento Educacional Especializado em parceria com o MEC e a adesão de mais três salas.

Além de organizar as formações, eu ministrava palestras, realizava e ministrava cursos de Libras nos distritos e na cidade e realizei o fórum de educação especial por dois anos na cidade.

Com a aprovação do concurso do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, pedi exoneração da cidade de Verdejante e saí da Secretaria Municipal de Educação de Salgueiro. Ao chegar no IF Sertão – Campus Salgueiro, me deparei com uma situação de implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes) e com a chegada de dois alunos surdos; um para cursar o superior de Tecnologia em Alimentos e o outro para cursar o subsequente de agropecuária.

Entretanto, meu trabalho consistia em ministrar a disciplina de Libras no curso superior de física, disciplina obrigatória prevista na Lei nº 10.436/2002 e no Decreto nº 5.626/2005 e os alunos precisavam de intérpretes durante as aulas. Devido a questões burocráticas para ingresso de intérpretes de alunos em cursos superiores, atuei como intérprete para dar um apoio à instituição, sem deixar de lutar para termos esse profissional em nosso quadro de servidores.

Conhecendo a realidade da região, organizei um projeto para ministrar um curso de extensão de Formação Inicial e Continuada – FIC para tradutores intérpretes de Libras. Ao longo do semestre, atuando como intérprete, encontrei dificuldades para interpretar algumas disciplinas (como bioquímica), então tive que utilizar da datilologia para muitas palavras faladas pelo professor. Disto, surgiu a ideia de mais um projeto em parceria com a professora da área de alimentos, que foi a criação de um glossário de Libras para os termos técnicos do curso de tecnologia em alimentos, tendo como bolsista o próprio estudante surdo que demandava um/a intérprete. Ao mesmo tempo em que trabalhava no projeto, as aulas de Libras eram ministradas de acordo com a carga-horária requerida; além disso, eram realizados seminários e apresentações diversas. Uma das atividades dos estudantes de física é apresentar um plano de aula em Libras para alguns estudantes surdos do ensino médio. Nesse sentido, várias atividades eram realizadas no intuito de difundir a língua na instituição e também na comunidade.

Com a chegada de mais dois estudantes surdos no curso de tecnologia e por uma necessidade de comunicação, organizei outro projeto PIBIC Jr. Este foi realizado juntamente com o bolsista surdo do curso de informática, durante o qual eram ministrados cursos de 40h para servidores, alunos e familiares de pessoas surdas. Este projeto tinha o objetivo de romper as barreiras da comunicação e, assim, fazer com que os surdos pudessem ter uma comunicação básica com várias pessoas da instituição.

Além dos projetos de pesquisa, havia os projetos de extensão, que contemplavam a oferta de cursos de Libras para a comunidade e para a formação de tradutores/Intérpretes de Libras. Procuro, também, trazer a comunidade para o IF Sertão com a realização de eventos na área de surdez com a participação de palestrantes surdos.

Quando estive coordenadora do Napnes, organizei, por três anos seguidos, a Semana Inclusiva no Campus, a qual buscou fazer com que servidores, alunos e comunidade refletissem sobre a postura e as atitudes tomadas em relação às pessoas com deficiência. Hoje, além de ministrar a disciplina de Libras no campus em questão, também ministro a disciplina de Educação Especial como optativa. A partir desta disciplina, trabalho colocando os alunos em contato com as pessoas com todas as deficiências, convidando-as a virem até o campus dar seu relato de experiência e de superação.

Os trabalhos desenvolvidos nos projetos elencados anteriormente foram publicados no Congresso de Tradutores Intérpretes da Paraíba; no Abralín: em cena, Libras; na JINCE, através da qual tive a láurea do projeto do glossário de Libras. Além disso, participo de eventos relacionados a minha área de atuação – pelo menos um internacional e os demais eventos próximos da região – uma vez por ano; faço parte do grupo de pesquisa GEPET e estou aguardando a impressão de um livro em que tenho um capítulo em conjunto com os demais autores do projeto do glossário de Libras.

Todos os caminhos trilhados ao longo da vida profissional contribuíram para a construção deste trabalho e esta participação nos coloca em um desafio de autocontrole, de respeito a opiniões e visões contrárias às nossas. Sendo assim, acredito que isto faz parte de um processo de crescimento pessoal de cada ser, tendo em vista que, quando não se participa do coletivo, se perde a oportunidade de viver experiências diferentes das que já se conhece e já se vive. Diante disto, faço minhas as palavras de Boff (20--, p. 5), ao afirmar que “o eu somente se constitui mediante a dialogação com o tu”. Nesse sentido, a coletividade é essencial para a vida humana. Pode até haver momentos em que se deseje realizar algum trabalho sozinho, mas com certeza este trabalho será construído na perspectiva de alguém ler ou que seja divulgado para outras pessoas.

Concluo, então, compreendendo que o meu caminhar na prática docente se faz com o caminhar dos docentes, os quais compõem junto comigo a comunidade do IF Sertão – PE Campus Salgueiro. Nesse sentido, também é pertinente afirmar que este não consiste em um trabalho conclusivo sobre os desafios docentes da instituição, pois ainda é necessário que se dialogue muito acerca das diversas questões que emergem neste contexto. Após cada etapa de conhecimentos adquiridos a partir de uma construção coletiva, os ganhos apresentam um

efeito maior, porque é através do coletivo que aprendemos a entender o outro e a entender a si mesmo.

Ressalto, ainda, que todo este percurso foi importante para se chegar à afirmação de que é pertinente a realização de formação continuada. As oficinas e os encontros realizados foram importantes e trouxeram reflexões pertinentes. Espero que, como foi para mim, assim tenha sido para os demais participantes a experiência de partilhar conhecimentos.

6.1 Formação Docente: um fazer diário e contínuo

A formação docente, seja ela inicial e/ou continuada, é alvo de várias pesquisas em Educação. Estas pesquisas evidenciam a necessidade de se continuar investigando a prática docente, bem como os aspectos norteadores que complementam esta prática. Segundo Saviani (2009), no contexto histórico da educação, a necessidade de formação docente foi preconizada por Comenius, no século XVII, entretanto só começa a existir no século XIX, com a criação das Escolas Normais para formar professores.

Inicialmente, preocupava-se com formação inicial, a formação que prepararia os professores para o ensino das séries iniciais e o ensino “secundário” (ensino fundamental e ensino médio, atualmente).

Conforme Gatti (2010),

No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. (GATTI, 2010, p.?).

A conjuntura educacional apresentada fez parte do modelo de formação utilizado no Brasil até a reforma universitária de 1968, quando houve a criação dos institutos; os quais assumiram os cursos de bacharelado e licenciatura, com ênfase nas disciplinas específicas de cada área. Assim, coube às Faculdades de Educação ministrarem as disciplinas para a formação pedagógica. Já os professores da educação pré-escolar (atualmente, Educação Infantil) e das séries iniciais do então 1º grau (1ª a 4ª séries) eram formados nos Cursos Normais; denominados Cursos de Magistério, a partir da Lei Nº 5692 de 1971. Também competia às Faculdades de Educação formarem os professores para esses cursos de magistério.

A Lei Nº 9394 de 1996, em seu Artigo 62, instituiu a obrigatoriedade da formação em nível superior para todos os professores brasileiros, prevendo a criação de espaços específicos para a formação de professores: os Institutos superiores de Educação. Esta medida foi questionada pelas associações de professores e não vingou, cabendo hoje às universidades, faculdades e centros de educação. Em suma, cabe às Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, a oferta de cursos de licenciatura para formar professores em todos os níveis.

No intuito de garantir a estruturação e qualidade da formação dos professores, foi lançado recentemente o Programa da Residência Pedagógica que visa valorizar o papel do professor desde a sua formação inicial. A Residência Pedagógica faz parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Com isso, estabelece-se que a formação do estudante do curso de graduação contará com estágio supervisionado a partir do terceiro ano da licenciatura na escola de educação básica. O objetivo principal desta medida é a melhoria na qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico. O programa tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino.

Considerando a necessidade de docentes que atuassem em áreas específicas dos cursos técnicos, as instituições de ensino da rede federal que oferecem o ensino médio passaram a aceitar a titulação de bacharel para aprovação em concursos públicos que ofereçam vagas para o cargo de docente. Sendo assim, este profissional começa a exercer a atividade docente sem passar por uma formação pedagógica; com exceção dos que, além do curso específico, buscaram uma especialização na área na educação para complementar sua formação. Tendo em vista que durante a formação inicial estes profissionais não tiveram acesso a disciplinas direcionadas à formação docente, necessitam de uma formação continuada que trate das questões pedagógicas para que as especificidades inerentes ao contexto de ensino sejam contempladas.

Nessa perspectiva, no que se refere às especificidades das licenciaturas, Mello (2004) afirma que

Os especialistas ingressam no ensino superior de formação de professores com a expectativa de serem biólogos, geógrafos, matemáticos, linguistas, historiadores ou literatos, porém dificilmente professores de biologia, de geografia, de línguas ou de literatura. Os cursos são ministrados em um contexto institucional longínquo da preocupação com a educação básica [...] (MELLO, 2001, p.5).

Esta é uma realidade preocupante, haja vista que envolve a prática docente e a formação dos estudantes. Sendo assim, requer uma reflexão no sentido de compreender que o domínio de um conteúdo específico, por si só, não garante a aprendizagem do aluno.

Essa reflexão, seguida de ações formativas em relação ao exercício da docência, deve iniciar com questionamentos sobre a formação inicial acima relatada e a necessidade de uma formação continuada para ajustar a prática docente às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, é válido refletir acerca dos seguintes questionamentos: Aprendemos o suficiente para poder ensinar? Conseguimos, na licenciatura, nos capacitarmos para enfrentar todos os desafios com que iremos nos deparar na docência? Não temos respostas prontas para estes questionamentos, não é exclusivamente o currículo do curso que vai determinar se os licenciados estão ou não aptos a lecionar. Após o confronto da formação inicial, ao iniciar-se o exercício docente, percebe-se a existência de outros conflitos em relação à prática docente, tais como: Como ensinar? Como fazer o aluno aprender? E os alunos surdos, como eles aprendem?

A formação docente é uma preocupação que existe desde o surgimento das primeiras Escolas, apesar disto, atualmente, esta necessidade se intensifica cada vez mais em virtude de diferentes fatores, os quais perpassam o fazer docente. Segundo Hagemeyer (2004):

Em relação ao aluno, o acesso ao conhecimento se dá concomitantemente à influência da mídia (televisão, Internet, revistas, cinema, vídeos etc.) e das relações que se dão na sociedade, como os grupos de amigos, as tribos urbanas com valores específicos e maneiras peculiares de vestir, a música, o futebol, a igreja e outras. Na sociedade pós-moderna, a mudança de valores e significações, em que a própria destruição do homem também está posta, os professores sentem-se perplexos. (HAGEMEYER, 2004, p.5).

Eis então o desafio da formação docente atual: lidar com a diversidade multicultural presente nas salas de aulas e as transformações tecnológicas que mantém os alunos conectados a todo instante, permitindo o rápido acesso à informação. Além dessas exigências, o professor deve cumprir propostas educacionais instituídas através de leis e resoluções. Diante desse contexto, o docente percebe a necessidade de formação continuada ou formação em serviço, pois as situações que ocorrem diariamente nas instituições de ensino precisam ser discutidas por quem de fato as vivencia: o docente. Sendo assim, o “descaso para com o trabalho cotidiano do professor, passa a ser um equívoco a ser reavaliado pelos pesquisadores e no âmbito das escolas, em programas de formação continuada e em serviço, já que os sentidos da mudança estão nele expressos” (HAGEMEYER, 2004, p.8).

A sociedade responsabiliza os docentes por toda educação dos ingressantes no ensino básico, o que consiste em uma interpretação equivocada por parte dos que confiam e

entregam, por apenas algumas horas, seus filhos às instituições de ensino. A valorização das condições de trabalho, de recursos pedagógicos e de materiais interferem em um planejamento mais eficaz. Apesar disto, não são questionadas e colocadas em evidência as condições que os docentes têm para lidar com todas as questões que eclodem dentro da sala de aula. Sendo assim, o docente trava uma luta diária entre sua identidade docente e as responsabilidades que lhe são impostas pela própria dinâmica da instituição.

Compreendemos que a formação continuada ou em serviço contribui para uma autorreflexão sobre a prática docente e sobre a sua atuação. Através de um contexto coletivo, os saberes ganham formas dialógicas em que todos partilham suas experiências, sejam elas negativas ou positivas, mas que contribuem para o momento formativo. Nesse sentido, Gatti (2013-2014) enfatiza que

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. (GATTI, 2013-2014, p.35).

É preciso cuidar dos formadores para que estes consigam acompanhar a velocidade de transformações na sociedade. Além disso, é necessário que se ofereçam condições de participação em formações continuadas/em serviço, bem como de desenvolver pesquisas com as temáticas em questão no intuito de oferecer contribuições para a prática docente. Se em um contexto formativo se pensa nas questões norteadoras da sala de aula e se busca alternativas para tentar resolver e contribuir com as problemáticas que surgem, os docentes conseguirão compreender melhor o mundo da sala de aula, pois, conforme afirmado por Gatti (2013-2014, p.40), os “alunos não são seres abstratos”, são carregados de experiências advindas da sua realidade social. O que está intrinsecamente ligado “a uma compreensão mais real sobre eles e sobre a própria instituição escolar, em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula (GATTI, 2013-2014, p. 40)”.

A formação continuada/em serviço deveria ser prioridade para as instituições de ensino, tendo em vista a necessidade de investimento na qualificação profissional e valorização dos profissionais da educação para que se possa atuar mediante diversas situações de aprendizagem. Mas infelizmente os momentos de formações ofertados pelas instituições carregam consigo um planejamento de atividades pedagógicas por eventos e atividades a serem desenvolvidas em um semestre ou no ano. O modelo de formação estabelecido pelas instituições, além de consistir em um momento administrativo, reserva pouco tempo para um diálogo com os pares e, conseqüentemente, as formações seguem em um modelo engessado,

separando por áreas do conhecimento o que deveria ser interativo, de modo que todos pudessem participar e propor ações de interação entre as diversas áreas do conhecimento, sem que houvesse subdivisões de áreas.

Existem diversos assuntos que podem ser englobadas em todas as áreas do conhecimento. A inclusão de alunos surdos – considerando as especificidades que norteiam sua aprendizagem, como seu modo de aprender a partir dos aspectos visuais, bem como o uso da sua primeira língua como aquisição das informações adquiridas em sala de aula – é exemplo disto. Tais aspectos podem nortear todo o fazer pedagógico e, portanto, os docentes podem pensá-los em conjunto.

Mello (2004, p.77) aponta que [...] o investimento em formação de professores pode ser o de melhor rentabilidade ou melhor relação custo-benefício para a melhoria da educação básica. No entanto, não é possível afirmar que se prioriza a formação continuada/em serviço, pois esta acontece sempre ao término dos semestres e início do ano letivo.

É necessário, portanto, reverter esta realidade e reconhecer-se a importância do plano de formação continuada/em serviço, bem como seu embasamento em políticas de formação de acordo com a realidade de cada instituição de ensino. Assim, faço minhas as palavras de Mello (2004): “portanto, ensinar exige aprender a se inquietar e a se indignar com o fracasso sem se deixar destruir por ele”.

6.2 A formação continuada dos docentes para a Inclusão dos surdos: que caminhos seguir?

Tratando mais especificamente da educação de surdos, os problemas já apontados em relação à formação docente inicial e às demandas de aprendizagem dos alunos tendem a se agravar. Como sabemos, as políticas de inclusão e a obrigatoriedade de uma formação específica, tendo a Libras como primeira língua para os surdos, são recentes e chegaram de forma intempestiva nas escolas. Por sua vez, as escolas procuram respeitar as leis e, obrigatoriamente, precisam incluir as pessoas com deficiência. Isto indica a necessidade de atenção para os vários discursos escutados no que se refere à inclusão das pessoas com deficiência, sobretudo em relação à inclusão da pessoa surda.

São notórias (não só a partir de fatores históricos, mas também de fatores legais) as lutas travadas pelas pessoas com deficiência para conseguir um espaço na educação. Do mesmo modo, os docentes também estão lutando para conseguir se capacitar e, assim, poder assistir a alunos que apresentem diferentes deficiências. Em contrapartida, os sistemas responsáveis pelas formações continuadas dos docentes voltam-se aos resultados que trazem

destaques para escolas através das avaliações externas organizadas para avaliar e, assim, atribuir uma nota à escola, ao estado e ao município. Não afirmamos, neste estudo, que essas avaliações não sejam necessárias, entretanto, defendemos não devem consistir no foco de organização para a formação continuada nas instituições de ensino, uma vez que há diferentes problemáticas que merecem atenção no diálogo estabelecido nos momentos de formação.

Existe um discurso comum entre alguns docentes que é o “não estou preparado para atender tal aluno com tal deficiência”. Eis então uma reflexão sobre os quatro anos de formação inicial deste docente sobre o que aprendeu, como aprendeu e como aplicar a teoria na prática do que foi aprendido na sua formação? Não cabe a nós julgarmos as questões específicas de atendimento aos estudantes com deficiência, especificamente o surdo, foco deste trabalho, que este professor seja fluente na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Neste estudo, defendemos que o docente deve perceber que tem condições de, a partir de suas próprias experiências docentes e acadêmicas, buscar conhecer e colocar em prática o que aprendeu. Nesse sentido, destacamos que o professor competente não se limita a transmitir conhecimentos, ele possui características de investigador em ação, é capaz de problematizar uma situação de prática profissional, de se mobilizar e analisar as situações (MELLO, 2004, p.83).

No mundo contemporâneo, não se pode afirmar, apenas, que não se teve acesso à qualificação docente. Embora seja compreensível que, ao se deparar com um estudante surdo na sala de aula pela primeira vez, o docente não saiba, de imediato, de que modo realizar sua prática, isto não pode ocorrer sempre. É possível que a experiência que o docente já tem possa ser positiva desde que se trabalhe para tal, entretanto também pode ser negativa. Segundo Mello (2004, p. 83), A competência docente requer ainda mobilizar conhecimentos e valores em face da diversidade cultural e étnica brasileira, das necessidades especiais de aprendizagem, das diferenças entre homens e mulheres.

As dimensões que envolvem a vida escolar devem nortear toda a organização das temáticas a serem dialogadas nos encontros pedagógicos de formação docente. Para isto, é necessário e pertinente que, desde a organização desses encontros, também se proponha a participação dos docentes em relação ao que deve ser discutido, ao que é pertinente e o que destacam enquanto problemáticas voltadas ao ensino-aprendizagem na instituição. Para tanto, é preciso que haja consenso entre os membros envolvidos na organização da política de formação docente, para que fiquem claras as responsabilidades de todos, inclusive da participação efetiva dos docentes, sem que haja empecilho para estes participarem.

Assim, na organização de um plano de formação em uma instituição que tenha alunos surdos inclusos usuários da Libras, é necessário que sejam promovidos momentos de diálogo que busquem conhecer e compreender o ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. Defendemos que a formação específica na área de surdez/Libras para os docentes da educação básica que hoje lidam com a inclusão dos surdos na sala de aula é pertinente, tendo em vista três questões norteadoras deste contexto: 1- Uso da Libras como L1 (primeira língua); 2 – Cultura surda diferenciada; 3 – Português escrito como L2 (segunda língua).

Espera-se que as formações continuadas/em serviço possam tratar sobre as questões do uso da Libras como língua materna do surdo, uma vez que é através desta que este irá adquirir informações passadas pelos docentes. Além disso, a Libras é uma língua como qualquer outra e que, no processo tradutório, sempre há diferenças linguísticas de uma língua para outra. Isto também interfere no seu registro escrito, o português, sua segunda língua, a qual também passa por vários problemas em virtude de um sistema educacional que não contempla um ensino específico de L2 para os surdos e assim estes aprendem o português através das mesmas metodologias direcionadas aos ouvintes.

Nesse sentido, os aspectos culturais que precisam ser também contemplados na formação docente contribuem para o respeito visual ao surdo, como as questões que podem envolver a organização escolar. A campanha visual, por exemplo, é um recurso que pode estar presente nas salas de aula para o toque dos intervalos das aulas. Talvez ao ler este texto você docente se pergunte se realmente é necessário tratar dessas questões, volto a dizer que é pertinente sim e para isto confronto com o que alguns escritores surdos relatam sobre as questões educacionais.

Nessa perspectiva, Rangel e Stumpf (2010, p. 87) afirmam que

A visão que patologiza a relação professor-aluno coloca o aluno como deficiente e toma seu discurso como imperfeito na forma. Da mesma forma, muitos enunciados, muitas vezes, só são compreendidos em parte, em uma escrita incorreta, considerada como uma voz a ser muito pouco levada em conta. (RANGEL; STUMPF, 2010, p. 87).

A visão apresentada pelas autoras reflete dentro das salas de aula como falta de informação, pois, como já citado neste trabalho, as questões que norteiam a educação dos surdos só ganharam maior ênfase após a oficialização da Libras em 2002. Nesse sentido, é percebe-se a necessidade de diálogo nas formações continuadas/em serviço sobre os aspectos culturais e da língua do povo surdo.

Segundo Rangel e Stumpf (2010, p. 86), “a resignificação da surdez, como representação de uma diferença cultural, possibilita ao sujeito surdo o sentimento profundo de

pertencimento e o leva a inserir-se no social, fazendo parte de um grupo naturalmente definido de pessoas, práticas e instituições sociais”. Entretanto, não há dúvidas de que as formações deixam a desejar quando se trata de discutir as temáticas que norteiam a educação dos surdos, tanto no contexto inclusivo como no contexto da educação bilíngue.

Podemos, então, afirmar que a comunidade surda almeja que as questões que envolvem seu ensino e aprendizagem sejam contempladas nas pautas de formações continuadas/em serviço das instituições de ensino. Além disso, se é o processo de inclusão que vigora nas instituições, é preciso que estas também busquem contemplar o público-alvo dando condições aos docentes, principalmente aos que não tiveram a oportunidade, durante sua formação inicial, de estudar sobre que venha a se constituir atividade em serviço.

Ainda em conformidade com os apontamentos de Rangel e Stumpf (2010, p. 88), afirmamos que

professores alheios à cultura surda e sem o suficiente conhecimento da língua de sinais para dar conta dos processos educacionais sugerem ser a língua de sinais menos importante do que o português, conseqüentemente, com essa visão, não podem participar com sucesso em uma proposta séria de bilinguismo. (RANGEL; STUMPF, 2010, p. 88).

Aos apontamentos dos autores, acrescento, ainda, a temática da inclusão.

Para enriquecer e fortalecer as questões que norteiam a necessidade e urgência acerca de uma política de formação continuada, afirmamos que, “infelizmente, a maioria das escolas segue espaços não preparados para essas diferenças culturais, como é o caso da inclusão de alunos surdos em escolas regulares” (STROBEL (2013, p.123). Portanto, é possível afirmar que a falta de preparo é perceptível, o que reforça a necessidade da formação continuada/em serviço para equívocos, no que se refere à inclusão dos surdos, sejam evitados. Ainda dialogando com Karin, a mesma coloca que:

O ideal é compartilhar as experiências das escolas culturais de diferentes espaços para que possam ter continuidade e ampliação da pedagogia cultural, por exemplo: na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o Curso Letras/Libras aceita prova em Língua de sinais. Dessa forma as outras universidades também poderão aceitar este e outros artefatos culturais, que são exemplos da interculturalidade que vão moldando as nossas maneiras de ser e de viver. (STROBEL, 2013, p. 130).

Para uma instituição de ensino chegar a aceitar a elaboração e aplicação de provas em Libras; aceitando, concomitantemente, que o surdo utilize sua língua materna antes do registro em português, é necessário que haja um diálogo para que se compreenda a riqueza que a Libras tem mediante seus aspectos particulares. Expressando-se na sua língua os surdos podem avançar, assim eles se sentem valorizados e despertam o interesse pelo registro escrito;

isto após usar a sua língua. Em contrapartida, este é um caminho inverso ao que acontece atualmente na maioria das instituições. Atualmente, o surdo precisa escrever primeiro e só depois passar para sua língua. Nesse viés, Rangel e Stumpf (2010, p.89 - 90) fazem uma crítica à Política Nacional do MEC:

As lideranças surdas, embora reconheçam o avanço que constitui reconhecer a língua de sinais e o esforço feito pelos responsáveis pelo ensino especial para provocar uma mudança, colocam muitas objeções a esse programa. Pontuam que as medidas são ainda superficiais, o poder nas escolas e classes de surdos continua nas mãos dos ouvintes [...] A inclusão conceito bonito e desejável, na prática funciona como exclusão. Exclusão da comunicação, exclusão da real participação. (RANGEL; STUMPF, 2010, p. 89-90).

São conhecidos os avanços, como colocam as autoras supracitadas, entretanto, é sabido também que insucessos ainda acontecem em uma proporção maior para os surdos inclusos. Falta diálogo nas instituições de ensino sobre a questão da educação dos surdos, falta envolvimento dos próprios surdos para sinalizar o que contribui para o seu processo formativo. Diante desta realidade, a inclusão de estudantes surdos no ensino regular impulsiona toda a comunidade escolar a pensar sobre um novo modelo de formação, conseqüentemente, um novo modelo de instituição de ensino que contemple esta especificidade. Desse modo, uma realidade passa a existir: duas línguas presentes no processo de ensino aprendizagem. Pensa-se que, desta forma, melhores respostas chegam aos surdos, de modo que estes passam a se sentir mais envolvidos no processo de aprendizagem. Quando isto ocorre, é possível afirmar que sua inclusão acontece. Para tanto, conforme as afirmações de Lima (2014), vê-se que é necessário assegurar e priorizar uma formação continuada aos docentes, uma vez que

Nesse percurso histórico, observa-se que a formação continuada vem sendo compreendida como prioridade de implementação por parte dos Sistemas de Educação, porém sem articulação entre as várias instâncias de gestão do sistema, além da ausência de incentivos financeiros e instrucionais para que os professores participem de maneira efetiva de programas de formação continuada, apesar da inexistência de tempo para a formação prevista na jornada de trabalho e no calendário escolar. (LIMA, 2014, p.92).

Se já existe uma previsão de formação continuada e se esta é assegurada legalmente, não há porque não contemplar a realidade das questões que emergem no contexto de ensino. A falta de uma formação específica acerca da surdez (retorno a enfatizar) provoca sequelas nos surdos, uma vez que estes passam a depender da compreensão dos docentes no que se refere ao uso de uma língua. Não existindo essa compreensão, os surdos passam a serem vistos como pessoas que não sabem ler ou escrever, como ocorre frequentemente. Da mesma forma que os alunos ouvintes tem dificuldades e alguns chegam ao ensino médio e superior

com lacunas na sua aprendizagem, os surdos também podem passar por isto; entretanto, isto não se deve à surdez.

Assim, sendo a especificidade linguística do estudante surdo algo que norteia de certa forma seu maior comprometimento com a inclusão, apontamos aqui que os caminhos a seguir pelos docentes serão os caminhos da abertura de diálogo, do conhecimento sobre a surdez e sobre a estrutura da Libras. Além disso, é válido destacar que o professor precisa sentir responsável pela aprendizagem dos estudantes surdos, de modo que esta função não seja atribuída aos profissionais especializados (tradutores/intérpretes de Libras, professores de Atendimento Educacional especializado).

Por fim, através destas discussões, foi possível perceber que é notório que as formações ofertadas não contemplam as especificidades dos estudantes surdos, algo hoje imprescindível para o saber e o fazer docente. É preciso compreender a necessidade de apropriar-se das condições social e histórica e, assim, perceber que incluir faz parte do contexto educacional e, principalmente, que é direito dos surdos fazerem parte desse contexto, assim como também é direito dos docentes terem condições de trabalho e de formação continuada.

7 Proposta de intervenção para o IF Sertão – PE Campus Salgueiro

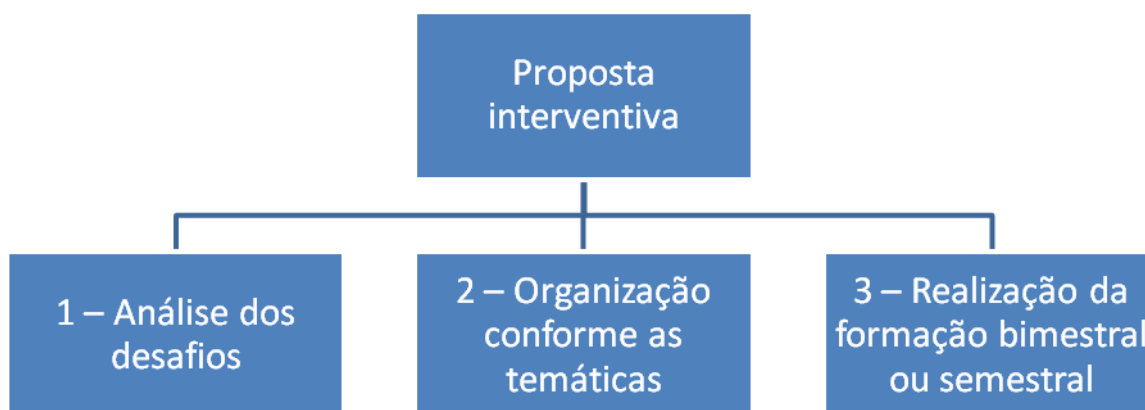
Analisar e construir uma proposta baseada em uma experiência vivenciada e dialogada com os envolvidos no processo educacional faz toda a diferença no sentido de trabalhar as reais necessidades que surgem nesse contexto. Nesse sentido, ao finalizar o trabalho – após a realização de oficinas e tratamento de dados – almejamos que este trabalho se configure como um modelo de pesquisa e de formação, e espera-se que o Campus adote uma política de diálogos sobre a surdez e sobre a Libras, tendo como base todo trabalho aqui apresentado à comunidade como resultados dos diálogos.

Os dados apresentados neste trabalho foram assegurados pelo registro acadêmico, através do SAGE, e dos autores que já iniciaram uma discussão sobre a formação docente. A sistemática adotada a partir da verificação desse registro partiu de um levantamento do número de estudantes para que, em seguida, fosse verificado se este número faria sentido para se garantir uma oferta de formação continuada que contemplasse o público-alvo em questão.

A ausência de uma política de formação continuada que garanta aos docentes o conhecimento sobre as demandas emergentes e que surgem ao longo dos semestres acarreta vários fatores negativos que interferem no fazer docente. Esta ausência provoca o surgimento

de vários questionamentos que surgem ao longo do caminho e do fazer docente. Diante disso, propusemos, a partir deste trabalho, a explanação acerca dos caminhos metodológicos percorridos pelos profissionais na pesquisa-formação. Além disso, destacamos a importância de, no IF Sertão – PE Campus Salgueiro, se estabelecer uma política de formação continuada bimestral, através da qual se possa discutir temáticas emergentes na realidade docente, de modo que estas sejam potencializadas a partir de momentos que viabilizem as condições de participação desse profissional. Em suma, este trabalho configura-se, ainda, como proposta interventiva que fomenta a continuidade dos diálogos formativos.

Assim, concluímos esta pesquisa com a certeza de que outros podem dar continuidade a esse diálogo, colocando em pauta durante as formações continuadas as questões referentes à educação dos surdos e os desafios encontrados para conseguir dialogar com os docentes. Em contrapartida, salientamos que este também é um trabalho complexo. Isto também pôde ser constatado nesta pesquisa. Uma vez que, no universo de 65 docentes, apenas 31 contribuíram, percebe-se, de maneira ainda mais latente, a relevância de se continuar pesquisando sobre a problemática em questão e de se propor um espaço de formação. Diante disso, propomos então que a instituição possa organizar um plano como o esquema abaixo:



Fonte: Autoria própria.

A proposta poderá ser realizada como projeto piloto no Campus Salgueiro do IF Sertão – PE, podendo se estender aos demais Campus. Acreditamos que não haverá tantas dificuldades na aceitação desta proposta, tendo em vista que as formações foram organizadas para os momentos investigativos, além de apresentar uma aceitabilidade por parte dos participantes, ao apontarem a pertinência da realização desta proposta.

Nessa perspectiva, enfatizamos que é viável se planejar para uma política de formação continuada e garantir nos espaços da própria instituição uma formação que contemple a temática da educação dos surdos. Assim, ressaltamos a proposta de realização contínua dos encontros formativos.

Considerações Finais

Ao final deste projeto de intervenção ainda permanece a necessidade de se continuar com os diálogos sobre a surdez e a Libras, de tal modo que apresentamos como resultado final e como proposta uma política de formação continuada fundamentada na pesquisa – formação. Os desafios de se pesquisar e, concomitantemente, formar – ou seja, as complexidades inerentes à ideia de ir além da coleta de dados e se fazer sujeito da pesquisa – estiveram presentes ao longo de todo o trabalho. Apesar disto, asseguramos que de fato se chegou a um resultado proveitoso e satisfatório para que o IF Sertão – PE Campus Salgueiro possa através deste projeto dar continuidade às formações continuadas.

Ao tratarmos das políticas públicas, delimitando-se o que já se garante legalmente na atualidade no que se refere aos direitos dos estudantes surdos, é possível perceber o que já se tem conquistado em relação ao acesso e permanência dos estudantes surdos nas instituições de ensino.

Diante das pesquisas e leituras realizadas para organização das oficinas com os docentes, bem como durante a vivência nas oficinas, foi possível notar alguns desafios que os docentes enfrentam no dia a dia com a inclusão dos estudantes surdos. O maior dos desafios consistiu na comunicação com os surdos. Muitos docentes não tiveram a oportunidade, durante sua formação acadêmica, de estudar sobre esta; apesar disto, se depara com o desafio e responsabilidade de um formador no que se refere à aprendizagem dos estudantes surdos, bem como à inclusão destes.

A promoção das oficinas com os docentes buscou tratar de temáticas das quais alguns textos pesquisados já sinalizavam ser temas decorrentes de indagações na inclusão dos estudantes surdos. Com isso, priorizamos o que alguns autores surdos relatavam nos textos pesquisados para que fosse viável desconstruir alguns conceitos equivocados ou até mesmo visões que levavam os docentes a terem pensamentos de piedade ou de incapacidade com os estudantes surdos. Buscou-se, também, mostrar que as oficinas não tinham o objetivo de encontrar culpados para justificar os fracassos dos estudantes surdos, pois estes eram sujeitos a sucesso e fracasso, da mesma forma que os estudantes ouvintes. Os maiores objetivos consistiam em fomentar discussões e refletir acerca de questões que inferiorizam ou passam como alvo devido a surdez.

Ainda em análise do que a instituição já garantia sobre a formação continuada, foi possível observar, através de um dos recursos utilizados e dos participantes, que a instituição já iniciou um trabalho que visa romper as barreiras da comunicação e assim aproximar os

estudantes surdos e os docentes. Estas questões podem ser compreendidas melhor nos anexos nas respostas dadas pelos participantes e em um dos nossos capítulos que tratamos os dados.

Ademais, é válido destacar que, durante o percurso deste trabalho, sentiu-se a necessidade de acrescentar ao presente estudo um capítulo que tratasse da formação docente através do envolvimento do pesquisador, pois este trabalho iniciou-se bem antes de uma aprovação no Programa Profissional de Mestrado Educacional, ele nasceu junto com a minha trajetória profissional e ao longo dos anos de experiências. Experiências estas que também acarretaram o surgimento de questionamentos ainda não respondidos.

Para finalizar o projeto de intervenção, discorreremos sobre a formação docente, capítulo este que enriquece a discussão proposta, no que se refere à pertinência da formação docente como uma base para o processo de inclusão e para todos os contextos educacionais. Com isso, viu-se que é necessário, é urgente e pertinente que as instituições de ensino garantam e viabilizem condições de participação dos docentes nos momentos formativos, dentro e fora da instituição.

Para concluir, reiteramos o desejo de contribuir para uma proposta interventiva em meio a uma política de formação continuada, principalmente sobre a inclusão de estudantes surdos. Dessa forma, tratar e garantir uma formação específica para os docentes é respeitar a diversidade existente no IF Sertão – PE Campus Salgueiro e respeitar a comunidade surda que chega até o Campus. Fica então aqui o trabalho como proposta interventiva para o Campus e para os demais Campus que se sintam contemplados e que também atendem estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

AGRELLA, Regiane Pinheiro. Entre o saber e o conhecer a língua: questões sobre a identidade e subjetividade do aluno ouvinte estudante de libras. *In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (Orgs.). Um olhar sobre nós surdos: Leituras contemporâneas.* Curitiba, PR: CRV, 2012.

ANDRÉ, Marli. A formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.

ANDRÉ, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educ. rev. [online]**, n. 63, pp.103-117, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.49805>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BARROS, Maria Patrícia Lourenço; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **A construção do currículo dos professores em formação para a Prática docente com estudantes surdos.** *In: DIÁLOGOS SOBRE A PESQUISA*, 3., 2016, Salvador. Salvador: III Diálogos sobre a Pesquisa, 2016.

Disponível em:

<file:///C:/Users/Patr%C3%ADcia%20Louren%C3%A7o/Downloads/ANAIS%20DO%20III%20DI%20LOGOS%20SOBRE%20A%20PESQUISA.pdf> acessado em 11/11/2018.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano.** [20--]. Disponível em: <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental/SABER%20CUIDAR-%C3%A9tica%20do%20humano..> Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p.1, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2002/lei-10436-24-abril-2002-405330-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção

da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 5, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-pe.html>. Acesso em: 4 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 4 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-norma-pl.html>. Acesso em: 4 set. 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035 de 2010**. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192. Acesso em 12 abr. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 13.005 de 2014**. Estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2014-2024, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> acessado em: 20 nov. 2018.

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. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7612-17-novembro-2011-611789-publicacaooriginal-134271-pe.html>. Acesso em: 4 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p.1, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 4 set. 2017.

BRASIL, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm > . Acesso em : 04 ago. 2015.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2018.

CAMPOS, Marina de Lima Isaac Leandro Campos. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. cap. 3.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 jun. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2018.

CUNHA JUNIOR, Elias Paulino da. **O embate em torno das políticas educacionais para surdos**: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

DAVIS, Claudia L. F.(org.) **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; ZAMPIERI, Marinês Amália. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. *In*: LODI, Ana Claudia Baleiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. cap. 6.

FREIRE. P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Soraia Napoleão; MOREIRA, Laura Ceretta. A universidade frente à formação inicial na perspectiva de inclusão. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV, FACITEC, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?: que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez:** sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Site Institucional*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/pe/salgueiro/pesquisa/23/23612?detalhes=true&localidad e1=261160>. Acesso em: 15 out. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm. Acesso em: 23 out. 2018.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação - 2017.** Portal do INEP, Dados, Sinopses Estatísticas, 20 set. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 23 out. 2018.

LIMA, Severina Ferreira de. Formação Continuada de Professores da EJA: importância e contribuições no âmbito da inovação pedagógica. In: LIRA, Nara Neide Teixeira Soares de; PEREIRA, Sílvia Gomes (orgs.). Educação: dialogando para inovar. São Paulo: Gregory, 2014.

LINHARES, Celia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda, (org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** 11 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. cap. 1.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-Formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista contrapontos** [eletrônica], vol. 13, n. 3, p.214-225, 2013.

MAZZOTTA, Marcos J S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.** Revista Iberoamericana de Educación. Nº25. Abril, 2001

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Políticas e Articulação Institucional. Coordenação-Geral de Supervisão da Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Programa TEC

NEP: Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. *In: SEMINÁRIO NACIONAL “EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - PROGRAMA TEC NEP”*, 1., 2005, Brasília. **Anais**. Brasília, DF: MEC, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Salgueiro - Direção Geral. **Portaria nº 264, de 10 de maio de 2012**.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Salgueiro - Direção Geral. **Portaria nº 178, de 23 de abril de 2013. 2013a**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano Campus Salgueiro - Direção Geral. **Portaria nº 380, de 14 de agosto de 2013. 2013b**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015: versão preliminar. **Portal do Ministério da Educação**, Brasília, jun. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em: 3 out. 2018.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. *In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação/CDV, FACITEC, 2011.

MOÇO, Anderson. 25 anos: as mudanças na Educação e em NOVA ESCOLA. **Revista Nova Escola** [eletrônica], Notícias, 01 jan. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2944/25-anos-as-mudancas-na-educacao-e-em-nova-escola>. Acesso em: 23 nov. 2017.

NASCIMENTO, Franclin da Costa; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico (Orgs.). **A educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: um caminho em construção**. 1. ed. Brasília, DF: Editora IFB, 2013. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/viewFile/185/86>. Acesso em: 30 out. 2017.

NUNES, Sula Cristina Teixeira. **O Programa TEC NEP: a educação profissional na perspectiva inclusiva**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Curso de especialização educação especial: processos inclusivos, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/69859>. Acesso em: 23 ago. 2018.

OBSERVATÓRIO DO PNE. *Site Institucional*, [20--]. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie-localidades>.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. cap. 7.

PEREIRA, Silvia Gomes. Reflexões sobre pressuposto teórico-metodológico da prática pedagógica do educador. *In*: LIRA, Nara N. T. Soares de; PEREIRA, Silvia Gomes, (orgs.). **Educação dialogando para inovar**. São Paulo: Gregory, 2014. p.19-37.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. atual. ortog. Porto Alegre: Mediação, 2010. cap. 3.

PERLIN, Gladis; REIS, Flaviane. Surdos: Cultura e transformação contemporânea. *In*: PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STUMPF, Marianne (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012. p.29-46.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin Lilian. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducaoDeSurdos/assets/279/TEXT0_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

PRADA, Eduardo Alvarado. Metodologias de pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999-2008. *In*: SEMINÁRIO EM PESQUISA EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: IX ANPED, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/12_32_55_3179-7096-1-PB.pdf. Acesso em: 5 mai. 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos**: Aquisição de Linguagens. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, Eulalia (org). **Surdez e bilinguismo**. 3. ed. rev. e atual. ortog. Porto Alegre: Mediação, 2010. cap. 2.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. 3. ed. atual. outorg. Porto Alegre: Mediação, 2010. cap. 10.

ROSA, Emiliana Faria. Identidades surdas: o identificar do surdo na sociedade. *In*: PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STUMPF, Marianne (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SÁ, Márcia Farias de Oliveira e. Estudo de caso: o currículo de história do IF Sertão Campus Salgueiro. *In*: SANTOS, Ana Katia Alves dos et al. (orgs.). **Práticas de pesquisa qualitativa: o estudo de caso na formação docente do mestrado profissional em educação da FAGED/UFBA**. Curitiba: CRV, 2018. cap. 7.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1., n. 1., 2009.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Os desafios das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. cap. 3.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Mestrado profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação. **Revista plurais Multidisciplinar/Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação**, 2016. p.59-71.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilingue para Surdos: Interfaces entre Pedagogia e Linguística**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

STROBEL, Karin Lilian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.245-254, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806/821>. Acesso em: 12 ago. 2018.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELOS, Tony Alef de Souza. *et al.* A comunicação entre ouvintes e pessoas surdas através da Libras nos espaços Públicos. **Revista Devisu.**, Editora: IF Sertão, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/revista/article/view/245/164>. Acesso em: 11mai. 2017.

VIDAL, Cícero Carlos Orlando. *et al.* A língua brasileira de sinais e a necessidade de novos sinais para a tecnologia de alimentos. *In:* OLIVEIRA, Francisco Kelsen de; ABREU, Kélvya Freitas. **Métodos e pesquisas em educação**. Brasília: Editora Kiron, 2016. p.63-78.

VIVER SEM LIMITE – PLANO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Brasília, DF: SDH-PR/SNPD, 2013. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_i_magens-filefield-description%5D_0.pdf. Acesso em: 24 out. 2018.

APÊNDICE A – CRONOGRAMA

Cronograma de execução													
Atividades	Ano/Mês:2018												
	mar	abr	mai	jun	jul	agos	set	out	nov	dez			
1. Submissão na plataforma Brasil do projeto	X												
2. Ajustes solicitados pelo comitê de ética/ reenvio		X											
3. Organização dos temas a serem trabalhados no encontro				X									
4. Coleta de dados no IF Sertão Campus Salgueiro					X								
5. Realização dos encontros: Tecendo conversas: surdez x Libras					X	X	X						
7. Redação da primeira versão do texto								X					
8. Redação definitiva e elaboração da proposta interventiva									X				
9. Envio para o orientador/correção									X				
10. Defesa										X			

APÊNDICE B – QUADROS

Quadro 1 – Conhecimento dos professores sobre a comunidade surda

1. Muito pouco.
2. A comunidade surda em Salgueiro é bem forte, inclusive com participação em eventos fora do campus Salgueiro.
3. Estar no IF Sertão me possibilitou ter contato e entender um pouco da luta dessa comunidade. Em meus outros lugares de trabalho não tive esse contato.
4. Pouca coisa devido à ausência de vivência
5. Uma comunidade que luta contra o preconceito e a ausência de estrutura para inserí-los
6. Um pouco de convívio
7. Conheço pouco, tive acesso a algumas informações durante o período que tive contato com um dos alunos surdos e a intérprete da disciplina.
8. Dificuldade de comunicação com a comunidade não surda e muitos desafios superados
9. Comunidade que, apesar das grandes e importantes conquistas, ainda sofre com invisibilidade no espaço escolar e extraescolar.
10. Muito pouco. Participei apenas de um debate antropológico no qual foi pontuado a dimensão cultural da ideia de comunidade surda. Mas não tenho experiência propriamente dita.
11. Muito pouco
12. Um pouco sobre a LIBRAS
13..
14. Ministrei e ministro aula para alunos surdos e tenho aprendido um pouco mais com eles. Cada vez mais eles têm conquistado acesso ao estudo, mas ainda com condições limitadas para o seu maior aproveitamento.
15. O pouco conhecimento que tenho sobre a comunidade s
16.
17. urda, vem do contato com os alunos. E mas tenho acesso a dados que me forneça uma análise da comunidade.
18. Que os alunos, mesmo com a dificuldade ou perda total de audição, podem ser como qualquer outro aluno
19. Muito pouco. Assisti algumas palestras no IF sobre o tema e compreendi que a comunidade surda envolve todos aqueles, surdos ou não, que compartilham e se identificam com a cultura surda.
20. Pouquíssimo. Me sinto "às escuras".
21. Confesso ter pouco conhecimento. Cursei a disciplina "Educação Física Especial" na graduação (2003-2007), quando a disciplina ainda era genérica para as deficiências e não havia a legislação da obrigatoriedade do componente curricular Libras na Formação de Professores. O que acredito contribuir para ausência de conhecimentos no tocante a "Comunidade Surda". O que não me exime de ter buscado tal embasamento por fora. Tenho breves cursos de Libras, apenas.
22. Exceto que sofrem exclusão "naturalizada" por conta da pouca atenção que nós, pessoas com exercícios típicos dos sentidos, dispensamos à comunidade surda, pouco sei. Sei que enfrentam dificuldades para comunicar-se e isso gera outras dificuldades como a "baixa auto-estima".
23. Muito pouco. Só os alunos que participaram das aulas que ministrei.
24. As dificuldades em sala de aula
25. Infelizmente muito pouco. Sei quem são os alunos do campus e sempre que os vejo procuro interagir, o que se torna difícil pelo fato de não saber Libras.
26. Conheço pouco
27. Já ministrei aulas para alunos surdos. Entendi um pouco as dificuldades e limitações deles.
28. Conheço pouco, mesmo sabendo que deveria me aprofundar mais em virtude da vivência com alunos surdos no Campus Salgueiro
29. Apenas a Libras básica e a dificuldade que a sociedade tem de integrar os surdos.
30. Que são pessoas com surdez, ou problemas de audição, deficientes físicos que buscam terem uma vida normal, assegurados seus direitos de intérpretes, e com uma língua própria a libras
31. Sim
32. Acredito ser o conjunto que engloba os membros surdos, intérpretes e pessoas que trabalham com surdos.
33. Muito pouco.

Fonte: Autoria própria.

Quadro 2 – Os desafios que os professores encontram ou já encontraram para lidar com os surdos inclusos no IF Sertão – PE Campus Salgueiro

1.	Em dominar a Libras
2.	Como ensiná-los língua estrangeira? Pois já seria uma terceira língua para eles. Tenho o costume de falar no idioma (espanhol) e as intérpretes não tem a obrigação de saber esse outro idioma, daí tenho que traduzir para o português para que se possibilite a compreensão dele.
3.	A minha incapacidade de comunicação com eles
4.	Um desafio que enfrento diz respeito a minha limitação por desconhecer LIBRAS
5.	Não saber a linguagem de sinais.
6.	A comunicação
7.	Por não conhecer a linguagem de Libras, me vi sem saber como me comunicar com o meu aluno na ausência da interprete.
8.	Comunicação
9.	(I) comunicação, devido ao desconhecimento de Libras; e (II) metodologia de ensino adequadas ao tratamento de tópicos que lidam com realidades fônicas (no caso de Língua Portuguesa, disciplina que leciono).
10.	Não há formação pedagógica para auxiliar o professor. Procuo conversar no inicio das disciplinas e pactuar as necessidades específicas dos alunos e aquilo que posso oferecer do ponto de vista didático a fim de atender a essas demandas. As experiências se dão na prática de sala de aula em um processo de tentativa e erro. No inicio isso gera insegurança.
11.	Quando não tem intérprete, fico perdido em sala de aula.
12.	Conseguir me comunicar com habilidade.
13.	Da minha parte é o desafio da língua, mas que sempre pode ser superado, agora como gestora de um curso o maior desafio sempre foi a falta de capacitação por parte dos colegas de área técnica, tanto para a área da educação como para LIBRAS, o problema maior é a falta de entendimento das pessoas sobre a situação e de como elas devem lidar com isso.
14.	Passar vídeos sem legendas, exemplificar termos técnicos, se adequar a forma como escrevem e respondem às questões.
15.	A falta de uma comunicação mais efetiva com a pessoa surda. Por falta de saber falar no idioma de libras. Bem como a falta de sinais específicos da minha área de estudo.
16.	Inicialmente, a dificuldade de comunicação, Pois até então não tinha contato com alunos surdos, mas com o tempo foi prazeroso aprender sinais básicos de libras. Experiência única!!
17.	De comunicação, principalmente de minha parte que não domino a LIBRAS.
18.	Ainda não tive nenhum aluno surdo, porém, tenho muito receio de, quando isso acontecer, não fazê-lo sentir-se parte do grupo, por não ter o domínio de Libras.
19.	Terminologias específicas do curso; o fator de se comunicar; o fator de compreendê-los, e; fazer o conhecimento chegar até o mesmo é sempre um desafio.
20.	Comunicação. Apesar dos breves cursos já realizados, apesar da presença de estudantes surdos no campus dos cursos que não leciono, a comunicação é fator limitante. É uma outra língua. Não me aproprio do básico. Tenho dificuldades de apreensão. E confesso me sentir muito mal por isso, incapaz, impotente. Sinto que estou agredindo-os. É o sentimento que carrego.
21.	As principais dificuldades minha são: ignorância relacionada a LIBRAS e, apesar de saber e defender a importância, minha falta de empenho em aprender a linguagem.
22.	A comunicação. Não tenho domínio da linguagem de sinais. E, os alunos surdos, por sua vez, também não tenta se comunicar com a gente, caso não tenha um interprete ao lado.
23.	Ritmo da aula, exemplos onde preciso apontar e gesticular no quadro
24.	Não saber Libras.
25.	Não teve nenhum aluno surdo.
26.	A maior dificuldade foi a adaptação inicial com a forma de comunicação com eles.
27.	O principal é a comunicação
28.	Comunicação. Falta de materiais didáticos destinados a eles.
29.	Acho difícil, dar aulas a alunos surdos, pois falo rápido, e sinto que eles tem dificuldades inerentes a seu contexto.
30.	A capacitação para atuação com surdos é o primeiro desafio, porém esse aspecto tem sido mitigado com os cursos oferecidos.
31.	O grande desafio é a comunicação. A falta de conhecimento na forma que os surdos se comunicam.

Fonte: Autoria própria.

Quadro 3 – O que os docentes consideram pertinentes tendo em vista a elaboração de uma proposta interventiva

1. Acredito que conhecer Libras deve ser importante e o primeiro passo nesse sentido.
2. Eu saber me comunicar com eles
3. Que a comunidade abrace a inserção deles, que as formas de inclusão sejam mais amplas, que a linguagem deles seja mais acessível a nos através de mais recursos para que os docentes possam aprender tal forma de comunicação, recursos físicos e humanos
4. Informação, cuidado e empatia de ambos os lados, tanto do professor para o aluno quanto do aluno para o professor, já que aprender LIBRAS significa conhecer um outra linguagem
5. Desenvolvimento da paciência. Sou muito "elétrico".
6. O domínio da língua, ou pelo menos a compreensão do seu processo de linguagem
7. Acredito que para o aluno se sentir inserido de fato, deve haver um esforço do docente para se comunicar minimamente com ele. Durante a minha disciplina, mesmo não tendo conhecimento das libras, sempre busquei incentivar o aluno de forma que ele percebesse que as dificuldades da disciplina eram normais mas que ele conseguiria avançar com a dedicação. Acredito que cabe ao docente ajustar a metodologia de ensino para que o aluno compreenda melhor as atividades a serem desenvolvidas e se sinta incluído na execução das tarefas.
8. Criar uma nova metodologia de ensino
9. Possibilidade do debate conjunto - democrático e inclusivo - entre alunos sem distinções.
10. Creio que a cultura educacional se mantém em larga medida branca, masculina, ocidental e científica. Nas escolas as culturas minoritárias são forçadas a abandonar seu modo de ver o mundo, seus códigos e suas condutas a fim de se adaptar a exigências próprias do ambiente educacional. Não há um esforço contrário ou de via dupla para exercício da inclusão. É necessário mudar a forma de educar para poder incluir.
11. Preciso aprender a me comunicar melhor com os surdos.
12. Partir da perspectiva deles e não somente o que eu (ouvinte) acho que será o melhor
13. O entendimento da língua e as adaptações das práticas pedagógicas
14. Aprender libras.
15. Se comunicar em libras. Trazendo o aluno para um contato mais pessoal.
16. Tive a oportunidade de passar por um desafio, e ao mesmo tempo aprender. Serviu de engrandecimento profissional.
17. Neste momento aprender LIBRAS.
18. Dominar Libras, compreender e atuar em cima das dificuldades e potencialidades do aluno surdo.
19. Ferramentas que possam auxiliar o docente numa maior interação na sala de aula; intérprete para intermediar a comunicação entre aluno(a), professor e, conhecimento; grupos de estudos voltados para esse público e, maior tempo para dedicação da instituição para os mesmos.
20. No meu caso em específico, para minha prática pedagógica, como apenas tenho um aluno surdo matriculado, e por minha disciplina ser ofertada no contra-turno da instituição. O estudante não comparece as aulas por alguns fatores. Dentre eles, é de um município vizinho localizado a 35km de distância e já vem para a escola 02 dias no contraturno para atendimento nos outros componentes curriculares. A família conversou (e conversa) comigo em todo Conselho de Classe, que ele vir um terceiro dia no contraturno não faz bem para ele, que fica muito cansado e chega em casa com dor de cabeça. Pois vir ao contraturno acarreta ficar na instituição de 7h30m as 17h30m mais os deslocamentos. Logo, só tenho contato com o estudante nos corredores, e não nas aulas. Assim como qualquer estudante que a família apresenta justificativas da não presença do(a) filho(a), as ausências são justificadas. Não é por ser surdo.
21. O conhecimento efetivo da linguagem LIBRAS.
22. Seria interessante se pudéssemos adequar os conteúdos e os exercícios das disciplinas, com a utilização de recursos midiáticos e tecnológicos. Esse processo seria muito importante para a inclusão dos alunos surdos nas atividades didáticas.
23. Domínio básico de libras e compreensão das limitações do estudante
24. Como não tenho alunos surdos, ainda, não sei como afetaria a minha prática. Mas tenho tentando me inteirar com os outros professores para que possa fazer o melhor trabalho quando esses alunos chegarem até mim. É fato que as aulas podem, e devem, ser

adaptadas para inclusão de todos os discentes com características diferenciais, não apenas os surdos!
25. No meu caso, não tenho contato com os surdos.
26. Tentar aprender o mínimo de Libras para conversar com eles e utilizar recursos didáticos adaptados às necessidades deles: imagens para explorar a inteligência visual e legendas para melhorar a apresentação de materiais.
27. Capacitações
28. Considero o meu aprendizado. Eu aprendo muito mais.
29. Capacitação para docentes em todos os níveis, libras, teórico, de sensibilidade, de histórico, características dos surdos entre outros fatores,
30. Suporte de profissionais especializados a fim de dar suporte aos discentes e docentes.
31. Tudo passa pela comunicação. Conseguir entender e ser entendido pelo surdo, é essencial para a prática pedagógica. A intérprete tem um importante papel nesse processo.

Fonte: Autoria própria.

Quadro 4 - O que os docentes entendem como responsabilidade da instituição para que a inclusão dos estudantes surdos se efetive.

1. Considero um primeiro passo a conscientização das pessoas acerca da importância da Libras e do entendimento sobre o contexto inserido, inclusive no contexto da comunidade surda.
2. Processos de formação continuada
3. Mais intérpretes , mais capacitação para os docentes e discentes Tb
4. acredito que o campus oferta oportunidades para a inclusão, mas ainda acredito que o processo de comunicação seja incipiente
5. Mais intérpretes e instalações melhores.
6. Conhecer a língua
7. Acredito que a oferta da disciplina de libras de forma permanente, bem como uma ação continuada de conscientização e incentivo a prática da libras pelos alunos, pelos docentes e pelos técnicos.
8. Capacitação da comunidade não surda em libras
9. Formação continuada dos agentes pedagógicos.
10. Precisamos desenvolver de forma prática e objetiva estratégias de inclusão de toda a comunidade. Não são apenas os professores que devem mudar suas práticas mas também os técnicos(da limpeza à administração) e os demais estudantes.
11. Recursos tecnológicos nas salas e laboratórios, intérpretes sempre a disposição, cursos de libras sempre que possível.
12. Formação pedagógica específica voltada para a inclusão
13. Que houvessem capacitações sobre educação inclusiva
14. Qualificar todos os servidores em Libras.
15. No caso dos docentes/técnicos uma maior procura para a capacitação em libras. E no caso dos estudantes acho que seria importante uma disciplina de libras já no ensino médio.
16. Curso de capacitação para os professores.
17. Domínio da LIBRAS por todos os servidores do campus, setores com informação também em LIBRAS (ex. placas) além dos matérias envolvidos no processo de aprendizagem também em LIBRAS (ex. livros).
18. Maior envolvimento/preocupação/atuação da instituição (gestão, equipe pedagógica e professores) para conhecer com mais aprofundamento a realidade da comunidade surda no Brasil e para traçar estratégias de intervenção.
19. Ampliação mais efetiva das políticas públicas de inclusão; maior investimento financeiro para essa área; capacitação e inclusão dos mesmos no mercado de trabalho; incentivo para as empresas públicas e privadas no acolhimento desse público no ramo do trabalho.
20. A permanência dos interpretes e apoio pedagógico no contraturno, com ênfase em língua portuguesa. Que pudesse ser institucionalizado aulas de português no Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Especiais, que computasse no seu esforço docente como "aula".
21. Campanhas de sensibilização e curso em horários e dias alternativos.
22. Oferta semestral de curso de formação continuada. Palestras e atividades promovidas pelos próprios surdos.
23. Adoção de práticas pedagógicas adequadas

24. Acho que o campus Salgueiro tem se destacado nesse aspecto. Palestras só de o assunto, essa pesquisa mesmo é um exemplo. A existência de um núcleo (NAPNES) de apoio com profissionais gabaritos a quem podemos nos reportar em caso de dúvidas tb ajuda muito!
25. Não tenho condições de responder.
26. Um programa contínua de inclusão dos servidores e alunos no mundo dos surdos, através de eventos de formação e conscientização e auxílio didático-pedagógico para os docentes.
27. Sem condições de resposta
28. Desenvolvimento de materiais didáticos destinados a esse público; oficinas didático-pedagógicas para os professores (por exemplo: como colocar legenda em um vídeo didático); desenvolvimento de um glossário técnico em libras para cada área/disciplina (por exemplo Zootecnia).
29. Que todos tivessem oportunidade , ou obrigatoriedade de aprender libras
30. Que a instituição dê o suporte necessário a todos os profissionais envolvidos no processo educativo dos discentes da instituição.
31. Ampliar o conhecimento dos servidores com formações específicas para esse público.


Fonte: Autoria própria.

Quadro 5 – Compreensão dos docentes sobre as questões culturais e identitárias do povo surdo antes da oficina

1. Não.
2. Não
3. Sim.
4. Não
5. Pouquíssima coisas
6. Não foi a oficina, mas gostaria de ter feito
7. não fiz a oficina
8. Um pouco.
9. Por em outra instituição ter trabalhado com aluno surdo já havia feito algumas reflexões
10. Não pude participar da oficina
11. Razoavelmente, sim.
12. Não fiz a oficina, mas aguardo outra oportunidade.
13. Creio que sim, mas é sempre bom aprender mais
14. De forma parcial, pelo contato com a aluna surda
15. Compreendia em parte.
16. Sim, pois já havia participado de outros eventos sobre o tema.
17. Não. Desconhecia totalmente, pois na região em que morava, haviam poucos casos de pessoas surdas.
18. De forma rasa. Com conjecturações subjetivas e do senso comum.
19. Não participei da oficina, infelizmente.
20. Sim
21. Não com a abrangência necessária.
22. Não participei.
23. Não pude participar da oficina.
24. Sim
25. Não.
26. Não
27. Sim.
28. Não
29. Pouquíssima coisas
30. Não foi a oficina, mas gostaria de ter feito
31. não fiz a oficina

Fonte: Autoria própria.

ANEXO I – CARTA DE ANUÊNCIA


**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
 SERTÃO PERNAMBUCANO
 Campus Salgueiro
 BR 232, Km 508, sentido Recife, Zona Rural
 CEP: 56000-000 | Salgueiro/PE - Brasil
<http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/campus/salgueiro>
 Tel. (87) 3421-0050

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Maria Patrícia Lourenço Barros a desenvolver o seu projeto de pesquisa “DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DE SURDOS NO IF SERTÃO CAMPUS SALGUEIRO” no período março a dezembro de 2018. O projeto está sob a orientação da prof. MARIA ROSELI G.B DE SÁ e seu objetivo é fomentar e trazer a tona uma reflexão sobre a inclusão dos estudantes surdos no IF Sertão Campus Salgueiro tendo em vista a formação docente para o egresso dos mesmos. A aceitação está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução N° 466/12 do CNS/MS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

Salgueiro-PE, em 19/ 03/ 2018.

Joseildo Forte de Brito (Diretor Geral)

Nome completo e identificação do cargo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada (usar carimbo quando houver)

Joseildo Forte de Brito
 Diretor Geral
 Port.: nº 120/2010 IF Sertão PE

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS (Resolução N° 466/12 CNS; resolução n° 510/16 CNS)



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO
CAMPUS SALGUEIRO**

BR 232, Km 508, sentido Recife, Zona Rural

CEP: 56000-000 | Salgueiro/PE - Brasil

<http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/campus/salgueiro>

Tel. (87) 3421-0050

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS (Resolução N° 466/12 CNS;
resolução n° 510/16 CNS)**

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa que tem como objetivo O objetivo geral deste trabalho é uma proposta de diálogo para se construir um projeto de intervenção através de diálogos junto aos docentes do IF Sertão – PE Campus Salgueiro na tentativa de fomentar e contemplar a especificidade do surdo no processo de inclusão, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Maria Patrícia Lourenço Barros com endereço na Rua Jose Novíssimo da Silva, 1041 bairro Nossa Senhora Aparecida, cidade Salgueiro-PE e CEP 56.000-000, Telefone (87) 98837-4546 e e-mail patricialourenco@ifsertao-pe.edu.br para contato do pesquisador responsável (inclusive ligações a cobrar). Também participam desta pesquisa a orientadora Maria Roseli G.B de Sá. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar em fazer parte do estudo, rubricar as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o/a senhor/a não será penalizado (a) de forma alguma. O (a) Senhor (a) tem o direito de desistir da participação na pesquisa em qualquer tempo, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Descrição da pesquisa: Esta pesquisa objetiva fomentar e trazer a tona uma reflexão sobre a inclusão dos estudantes surdos no IF Sertão Campus Salgueiro tendo em vista a formação docente para o egresso dos mesmos. A realização deste trabalho terá como base teórica autores que vem dialogando sobre a inclusão dos surdos e a formação docente como Dorziat (2009), Perlin e Strobel (2008), Gatti (2010), Miranda (2011), Oliveira (2009), Skliar (1999) entre outros. A pesquisa-ação será conduzida através da aceitação e participação dos docentes do IF Sertão para os diálogos sobre a temática da inclusão dos estudantes surdos e a formação docente. Como parte do processo nos diálogos será observado os desafios encontrados pelos docentes na sua prática pedagógica frente a inclusão do estudante surdo e quais formações os mesmos tiveram para atender a especificidade deste público alvo.

Esclarecimento do período de participação do sujeito na pesquisa, início e término:

Os momentos com os docentes serão previamente agendados e em acordo com a direção de ensino e setor pedagógico podendo estes serem nos encontros pedagógicos da instituição. As durações dos encontros podem ser de duas a três horas e com uma temática sobre a surdez.

RISCOS: Esta pesquisa pode, eventualmente, causar aos participantes algum tipo de discriminação e estigmatização a partir do conteúdo debatido ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados, constrangimento em responder a questões sensíveis, bem como a divulgação inoportuna de dados confidenciais e o despendido de tempo para participar das oficinas, que podem de alguma forma interferir em suas rotinas.

Com vistas a prevenir qualquer tipo de constrangimento, discriminação ou estigmatização serão enfatizados os objetivos da pesquisa e o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos de cada participante. Além disso, será reforçado que a participação na pesquisa é voluntária podendo o participante retirar o seu consentimento de participação a qualquer momento, sem prejuízo algum à sua pessoa; bem como será assegurado um local reservado à realização das oficinas e a liberdade para no momento de discussões contribuir com a sua opinião ou não, estando o participante desobrigado de responder quaisquer perguntas formuladas durante os encontros.

Assegura-se ainda que todas as informações obtidas serão sigilosas, de forma que o nome dos participantes não será identificado em nenhuma etapa ou registro da pesquisa e as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Com isso os dados observados durante os encontros serão confidenciais com cunho único da pesquisa e visando a construção de uma proposta interventiva para o IF Sertão Campus Salgueiro. Os dados que serão coletados e descritos pelos participantes como forma de avaliação do momento realizado nesta pesquisa, estarão sobre a responsabilidade do pesquisador pelo período mínimo de 5 anos. Garanto que os dados obtidos não serão usados para outros fins além dos previstos neste termo

A pesquisadora se compromete a ministrar com eficiência e eficácia as oficinas, ao realizar um seleção e análise prévia dos recursos que serão utilizados, visando assegurar a qualidade das informações prestadas, além de estruturas as exposições adequando-as ao perfil dos participantes, de forma a não se desviar do objetivo central de cada uma e tomar em demasia o tempo do participantes, reduzindo assim o aproveitamento das oficinas.

Os participantes da pesquisa ao se sentirem prejudicados poderão a qualquer momento solicitar a exclusão de sua participação nas oficinas e informar ao pesquisador a melhor forma para amenizar os danos. Caso venha a ser comprovado que os danos ocorridos foram decorrentes da participação nesta pesquisa, o pesquisador tem o dever de ressarcir os danos causados por meio de indenização.

BENEFÍCIOS: Em termos financeiros, não haverá benefícios como pagamento ou prêmios para os participantes desta pesquisa. No entanto, acredita-se que a pesquisa pode favorecer tanto os participantes como os estudantes surdos/deficientes auditivos do IF Sertão Campus Salgueiro.

Dialogar e refletir a formação docente numa perspectiva inclusiva é ter a oportunidade de repensar a prática pedagógica que nós docentes estamos tendo enquanto formadores e principalmente com um público específico que é os estudantes surdos. Conhecer um pouco sobre a surdez e sobre quem é o sujeito surdo é algo que contribui para uma interação e um convívio na diversidade. Destarte, será possível prever os seguintes avanços: a formação continuada dos professores envolvidos, a ressignificação do trabalho docente, reajuste da

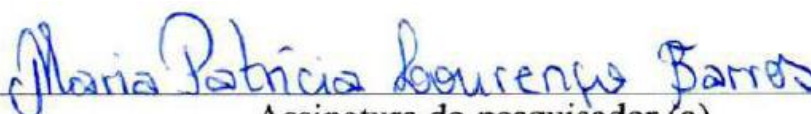
prática pedagógica adotando também a língua de sinais, maior envolvimento dos professores com a comunidade surda.

Com os professores mais conscientes acerca da existência de estudantes surdos que utilizam a língua de sinais (LIBRAS) como língua materna, em detrimento dos demais alunos que têm a língua portuguesa como tal, e mais familiarizados com a cultura e a identidade surda, depreende-se que os estudantes surdos do IF Sertão Campus Salgueiro poderão ser beneficiados com um ambiente de ensino efetivamente inclusivo, no qual não são tidos como diferentes, e disponham de uma formação equitativa, através de professores qualificados e material didático adequado e em Libras.

O/A voluntário/a não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO – PE no endereço: Reitoria – Anexo, Rua Valério Pereira, 72, sala 201, Centro, Petrolina-PE, CEP 5604-060, Telefone: (87) 2101-2359 / Ramal 104, <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, cep@ifsertao-pe.edu.br; ou poderá consultar a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61)3315-5877, conep.cep@saude.gov.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.


Assinatura do pesquisador (a)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar e esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DE SURDOS NO IF SERTÃO CAMPUS SALGUEIRO”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e

esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Impressão
digital
(opcional)

Local e data _____ ,

_____.

Assinatura do (da) Participante/ Voluntário (a)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

NOME:	NOME:
ASSINATURA:	ASSINATURA:

ANEXO III – QUESTIONÁRIO

Desafios docentes na inclusão de estudantes surdos no IF Sertão- PE Campus Salgueiro

Olá, meu nome é Maria Patrícia Lourenço Barros, sou professora do IF Sertão - PE Campus Salgueiro, atualmente ministro as disciplinas de Libras e Educação Inclusiva no Campus e faço parte como membro do Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas - Napne. Sou mestranda da UFBA do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagem e Inovações Pedagógicas e para conclusão do mesmo estou realizando esta pesquisa a qual resultará em um Projeto de Intervenção com vistas à inclusão de estudantes surdos para o IF Sertão - PE Campus Salgueiro.

DADOS PESSOAIS

1. Endereço de e-mail: _____
2. Nome:
3. CPF:
4. Sexo: () Feminino () Masculino () Outro
5. Escolaridade: () Ensino Médio () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado
6. Formação específica: () Licenciatura () Bacharelado () Tecnólogo () Outros
7. Qual a sua função no Campus: () Docente () TAE () Outros

QUESTIONÁRIO

- 1 - Participou da oficina presencial no âmbito desta pesquisa? () Sim () Não
- 2 - O que você conhece sobre a comunidade surda? [Texto de resposta longa]
- 3 - Quantos estudantes surdos você já teve no IF Sertão - PE Campus Salgueiro? [Texto de resposta longa]
- 4 - Qual a sua concepção do processo de inclusão das pessoas surdas? [Texto de resposta longa]
- 5 - Quais os desafios que você encontra ou já encontrou para lidar com os surdos inclusos no IF Sertão - PE Campus Salgueiro? [Texto de resposta longa]
- 6 - No contexto inclusivo você se comunica com o surdo utilizando quais recursos com mais frequência?
() Intérprete para mediar a comunicação

Uso aplicativos no celular (Hand Talk, PRODEAF)

Raramente se comunico com o surdo

Nunca me comunico com o surdo

7 - O que você considera importante no processo de inclusão dos surdos para a sua prática pedagógica? [Texto de resposta longa]

8 - O que seria pertinente na instituição para uma efetiva inclusão dos surdos? [Texto de resposta longa]

9 - O IF Sertão - PE já ofertou formação na área de surdez/Libras para melhorar sua atuação docente no IF Sertão - PE Campus Salgueiro? Sim Talvez Não Não sei informar

10 - Você já participou de alguma formação sobre a surdez ou sobre Libras no IF Sertão - PE Campus Salgueiro com exceção das formações realizadas por este trabalho? Sim Não

11 - Durante a sua formação pedagógica cursou a disciplina de Libras na sua ementa curricular? Sim Não, pois não fazia parte da ementa. Não por opção

12 - Antes da oficina sobre a surdez/Libras você já compreendia as questões culturais e identitárias do povo surdo? [Texto de resposta longa]

13 - A Libras é a língua oficial da comunidade surda brasileira, desta forma você enquanto docente considera importante a formação continuada que trate sobre a Libras e a surdez?

Sim Não

14 - Participaria de uma formação pedagógica ofertada pelo IF Sertão – PE Campus Salgueiro com temática da surdez/Libras? Sim Talvez Não Outros...