



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

CRISTIANE RODRIGUES DE FREITAS

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS: E
AGORA, O QUE FAZER?**

Manaus-AM

2019

CRISTIANE RODRIGUES DE FREITAS

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS: E
AGORA O QUE FAZER?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva

Manaus-AM

2019

F862i Freitas, Cristiane Rodrigues.

A inclusão de alunos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: e agora, o que fazer? / Cristiane Rodrigues Freitas. – Manaus, 2019.

137 p. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

1. Educação profissional. 2. Inclusão – surdos. 3. Acessibilidade. 4. Processo inclusivo. I. Silva, Cirlande Cabral da. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas III. Título.

CDD 378.013



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Campus Manaus Centro
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional



CRISTIANE RODRIGUES DE FREITAS

A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS: E AGORA O QUE FAZER?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, Campus Manaus Centro, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 23 de julho de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva – Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

Profª. Dra. Maria Francisca Moraes de Lima – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

Prof. Dr. Dalmir Pacheco de Souza - Membro Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
Campus Manaus Centro
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional



CRISTIANE RODRIGUES DE FREITAS

**GUIA DIDÁTICO –INSTRUCIONAL
“INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS – E AGORA O QUE FAZER?”**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 23 de julho de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva – Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

Profª. Dra. Maria Francisca Moraes de Lima – Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

Prof. Dr. Dalmir Pacheco de Souza - Membro Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

Dedico este trabalho aos meus pais Manoel e Adalgiza que sempre me apoiaram e me incentivaram na caminhada do saber.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, no qual encontrei forças para concluir esse trabalho e que me concede todos os dias grandes oportunidades de crescimento na caminhada dessa vida.

À minha família, meus pais, meu esposo Marcos Kenned e meus filhos Gabriela e Marcos Kenned Junior pelo amor, compreensão e incentivo nesses dois anos de dedicação aos estudos.

Aos colegas de mestrado pelo companheirismo e compartilhamento de experiências do saber. E, em especial, à minha colega de mestrado e trabalho, Bianca, que esteve lado a lado comigo no retorno à vida acadêmica.

Ao Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva que, com muita atenção, paciência e compreensão compartilhou comigo, seus conhecimentos acadêmicos por meio de suas orientações na descoberta, construção e reconstrução do saber. Muito obrigada, professor!

Aos membros da minha banca, Prof. Dr. Dalmir Pacheco que respeito pela sua história de trabalho com as pessoas com deficiência no IFAM e pelo seu apoio na audiodescrição e tradução em libras do meu produto educacional e à Profa. Dra. Maria Francisca que foi minha professora no mestrado PROFEPT que me mostrou como as práticas pedagógicas podem mudar os rumos e histórias no processo de ensino e aprendizagem. Obrigada, professores pelas contribuições!

Aos alunos surdos, intérpretes, pedagogas e professores, e Gestão que participaram da minha pesquisa, dando ricas contribuições para a presente dissertação.

Ao Prof. Edilson, pelo apoio durante a coleta de dados com as filmagens, edições e sugestões para o produto educacional.

Enfim, obrigada a todos que torceram, oraram, intercederam e contribuíram direta ou indiretamente para o início, desenvolvimento e conclusão desse trabalho de mestrado.

“Escola inclusiva é sinônimo de escola significativa. No caso dos surdos, por exemplo, a questão não é se os surdos têm o direito a estudarem na escola regular; mas, sim, se os surdos têm direito a uma educação plena e significativa”.

(SÁ, 2016)

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado surgiu durante minha vivência como pedagoga de Curso Técnico na forma integrada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Manaus Centro (CMC), ao me deparar com a inclusão de alunos surdos na escola e ao compartilhar dúvidas e preocupações externadas por colegas pedagogas e também professores. Assim, o objetivo da investigação foi compreender como ocorria o processo de inclusão dos alunos surdos nos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada do IFAM/CMC. Para isso, escolhemos realizar um estudo de abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa de estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados que utilizamos foram entrevistas, diário de campo e roda de conversa. Para a análise dos dados, recorremos à análise de conteúdo que nos permitiu identificar três categorias analíticas finais: 1. Processo Inclusivo e a realidade escolar; 2. A relevância de práticas pedagógicas integradas na inclusão escolar; 3. Políticas e ações práticas para a inclusão escolar do aluno surdo. Para cada categoria desenvolvemos um texto dissertativo para descrever os desdobramentos trazidos por cada categoria. Na categoria Processo inclusivo e realidade escolar, foram evidenciadas características como isolamento, falta de interação, não domínio da língua de sinais pelos ouvintes e da língua portuguesa pelos surdos determinando um processo inclusivo na realidade escolar ainda complexo e parcial. Na segunda categoria, identificamos como essencial para o processo inclusivo práticas pedagógicas construídas via um planejamento integrado para real viabilização da inclusão do aluno surdo, tendo como destaque as adaptações metodológicas. A terceira categoria tratou sobre políticas e ações práticas para a inclusão escolar do aluno surdo onde ficou evidente a demanda pela criação de uma política de capacitação profissional, acessibilidade pedagógica, comunicacional, atitudinal e pedagógica que necessitam ser solidificadas na escola, além de ser destaque o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) como principal política de inclusão do IFAM. Dessa forma, a pesquisa mostrou que são diversos os fatores que precisam ser considerados pela comunidade escolar do IFAM/CMC para o desenvolvimento de um processo inclusivo real para o aluno surdo que vai desde a capacitação dos profissionais que atuam com os referidos estudantes, a comunidade escolar até a sistematização de um planejamento integrado que viabilize não somente a entrada desse aluno na instituição, mas a sua permanência e êxito. O desdobramento das três categorias obtidas nos levou à elaboração de um Guia Didático-Instrucional: “Inclusão Escolar de Alunos Surdos – E agora o que fazer?” cuja proposta é contribuir com o processo de inclusão dos alunos surdos no sistema de ensino regular por meio de informações básicas, entretanto relevantes sobre o contexto de inclusão escolar, história, língua e cultura surda, práticas pedagógicas e sugestões de propostas sobre o processo de inclusão escolar do aluno surdo.

Palavras-chaves: Pessoas com Deficiência. História da Educação das PCDS. Inclusão escolar de surdos. Língua e cultura surda.

ABSTRACT

This masters research arose during my experience as an educator of a technical course in an integrated manner at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas (IFAM), Manaus Campus Center (CMC), to come across me with the inclusion of deaf students in school and share doubts and concerns expressed by fellow pedagogues and also teachers. So, the goal of the research was to understand how was the process of inclusion of deaf students in mid-level technical courses in an integrated manner the IFAM/CMC. To do this, choose perform a qualitative study through a case study. The data collection instruments used were interviews, field journal and wheel of conversation. For the analysis of the data we use content analysis allowed us to identify three analytical categories finals: 1. Inclusive process and school reality; 2. The relevance of integrated pedagogical practices in school inclusion; 3. Policies and practical actions for the school inclusion of the deaf student. For each category we developed an argumentative text to describe the developments brought by each category. In category inclusive process and school reality was evidenced characteristics such as isolation, lack of interaction, no field of sign language by listeners and the Portuguese language by deaf determining an inclusive process on school reality complex and partial yet. In the second category have identified as essential to the process inclusive teaching practices built via integrated planning for real feasibility of including the deaf student, having highlighted the methodological adaptations. The third category treated on policies and practical actions for the inclusion of the deaf student school where it became apparent the demand by creating a policy of professional training, educational, communicational, accessibility and pedagogical attitudinal need to be solidified in school, in addition to being the center of attention to People with special educational Needs (NAPNE) as the primary inclusion policy of IFAM. In this way, research has shown that there are several factors that need to be considered by the school community the IFAM/CMC to develop an inclusive process for the student deaf ranging from the training of professionals who work with these students and school community who plays with such students to the systematization of integrated planning that allows not only the entry of that student in the institution, but your permanence and success. The unfolding of the three categories obtained led to the elaboration of a Didactic Guide-school: adding Instructional deaf students-and now what to do? that comes with the proposal to contribute to the process of inclusion of deaf students in the regular school system through basic information, but nevertheless relevant about the context of school inclusion, history, language and deaf culture, pedagogical practices and suggestions of proposals on the process of school inclusion of the deaf student.

Keywords: People with disabilities. History of education of the DCPs. School inclusion of the deaf. Language and deaf culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diferentes momentos das ações que marcaram o sistema de ensino na história de inclusão das pcds	55
Figura 2 – Representa a triangulação dos dados da pesquisa para a realização da análise de conteúdo.....	73
Figura 3 – Sistema Auditivo	100
Figura 4 – Alfabeto Manual.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Entrada de pcds nos cursos técnicos.....	38
Quadro 2 – Diferença entre os conceitos de inclusão e integração de pcds	53
Quadro 3 – Unidades de Registro1: Processo inclusivo dos alunos surdos	74
Quadro 4 – Unidades de Registro 2: Planejamento e práticas pedagógicas na inclusão.....	75
Quadro 5 – Unidades de Registro 3: Acessibilidade, capacitação e sugestões para a inclusão	76
Quadro 6 – Categorias Iniciais	78
Quadro 7 – Categorias Intermediárias	79
Quadro 8 – Categorias Finais	80
Quadro 9 – Categorias Iniciais, Intermediárias e Finais.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ASMAN – Associação dos Surdos do Amazonas
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
- CILAM – Central de Interpretação de Libras
- CMC – Campus Manaus Centro
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONSUP -Conselho Superior do IFAM
- CMEIS – Centro Municipal de Educação Infantil
- DEPPE – Departamento de Políticas e Programas Educacionais
- EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- EAD – Educação à Distância
- ECA - Estatuto da Criança e Adolescência
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
- GAEE – Gerência de Atendimento Educacional Específico
- GEE – Gerência de Educação Especial
- GDG – Gabinete da Diretoria Geral
- IBC - Instituto Benjamin Constant
- IEL – Instituto Euvaldo Lodi
- IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
- IFES – Institutos Federais de Educação
- INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério de Educação
- MPET – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica
- MS – Ministério da Saúde
- NAPNE - Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
- PCDs - Pessoas com deficiência
- PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional

PEE – Plano Estadual de Educação

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

TEC NEP – Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com necessidades educacionais especiais

TILPS – Tradutores e Intérpretes de Libras

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SADEM – Serviço de Avaliação Diagnóstica de Educação Especial do Município

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio as Micro e Pequenas Empresas

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC – Secretaria de Educação do Amazonas

SEESP - Secretaria Nacional de Educação Especial

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SEPED – Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência

SESC – Serviço Social do Comércio

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI – Serviço Social da Indústria

SESU – Secretaria de Educação Superior

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	22
1.1 A educação das pessoas com deficiência com enfoque no aluno surdo	26
1.2 A inclusão escolar na Rede Federal de Ensino e o aluno surdo	33
1.2.1 Educação Profissional no Brasil: a inclusão escolar no Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada	39
1.3 A concepção clínica da surdez (deficiência) e a concepção cultural da surdez (diferença)	45
1.4 Uma abordagem sobre a língua e a cultura surda	49
2 O ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR: INTEGRAÇÃO OU EXCLUSÃO? ..	53
2.1 A inclusão do aluno surdo no contexto do estado do Amazonas: caminhos percorridos ..	57
2.1.1 A inclusão do aluno surdo na rede municipal de ensino	60
2.1.2 A inclusão do aluno surdo na rede estadual de ensino	63
2.1.3 A inclusão do aluno surdo na rede particular de ensino	65
3 METODOLOGIA	67
3.1 Tipo de Pesquisa	67
3.2 Local de Estudo	67
3.3 Sujeitos da Pesquisa	69
3.4 Instrumentos de coleta de dados	70
3.5 Instrumentos de análise de dados	71
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	73
4.1 CATEGORIA 1: Processo Inclusivo e Realidade Escolar	82
4.2 CATEGORIA 2: A relevância de práticas pedagógicas integradas na inclusão escolar	85
4.3 CATEGORIA 3: Políticas e ações práticas na inclusão escolar do aluno surdo	88
5 GUIA DIDÁTICO-INSTRUCIONAL: INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS – E AGORA O QUE FAZER?	93
5.1 Apresentação	93
5.2 Conhecimentos Gerais sobre os surdos.	94
5.2.1 Entendendo um pouco sobre a diferença entre integração e inclusão escolar	94
5.2.2 O que é acessibilidade?	95
5.3 Falando um pouco sobre a pessoa surda	97
5.3.1 O que é surdez?	98

5.3.2 Quem é o deficiente auditivo?	98
5.3.3 Quem é o surdo?	99
5.4 Um pouco da história dos surdos	100
5.4.1 História dos surdos no Brasil	101
5.5 Língua Brasileira de Sinais - Libras	103
5.6 Língua e Cultura Surda	104
5.7 Conhecendo o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e sua importância na inclusão escolar	105
5.8 Práticas Pedagógicas Inclusivas para alunos surdos	107
5.8.1 Educação do Surdo: Abordagens Educacionais	108
5.8.2 Práticas Pedagógicas docente na inclusão	109
5.8.3 Procedimentos metodológicos para a inclusão do aluno surdo.	111
5.8.4 Orientações Básicas no Acompanhamento Pedagógico do Aluno Surdo	112
5.9 Propostas de formação para a inclusão de surdos para professores, alunos, técnicos administrativos e comunidade escolar ouvinte	115
5.9.1 Proposta 1 - Oficina: Integração para alunos ouvintes de salas de aulas inclusivas	115
5.9.2 Proposta 2 - Oficina: Inclusão das pessoas com deficiência: os desafios do cotidiano escolar	116
5.9.3 Proposta 3 - Oficina: Educação e Inclusão Escolar de Surdos	117
5.9.4 Proposta 4 - Planejamento Pedagógico: Processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos ingressantes	118
5.9.5 Proposta 5 - Palestra: Inclusão escolar de surdos na escola regular.	120
5.10 Sugestões para o processo de inclusão escolar	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	134
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	135
APÊNDICE C – Atividade da Roda de Conversa	136

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu durante minha vivência como pedagoga, quando atuava junto às turmas do Curso Técnico em Química na forma integrada, ao receber alunos surdos e ao compartilhar dúvidas e preocupações externadas por algumas colegas pedagogas e também professores sobre como realizar o acompanhamento pedagógico desses alunos de maneira inclusiva em um contexto educacional na forma de ensino integrado.

Assim, em nossa visão como educadora, a realização de um projeto que estudasse a inclusão de alunos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro - (IFAM/CMC) poderia ser uma forma, a nosso ver, de análise e reflexão mais profunda e sistemática no entendimento dos processos de inclusão, pois com as legislações que regulamentam a inclusão das pessoas com deficiência¹ nas escolas regulares, tais instituições precisam estar preparadas para proporcionar uma formação igualitária a todo o seu corpo discente.

O IFAM/CMC é uma instituição que oferece à sociedade amazonense a oportunidade de cursar o ensino médio integrado que é uma forma de ensino que permite ao aluno estudar, ao mesmo tempo o ensino médio e realizar um curso técnico que proporcionará uma profissão a esse indivíduo, após três anos de estudo. Assim, realizar um curso técnico integrado exige a estadia desse aluno na escola durante o dia todo para o cumprimento de toda a carga horária prevista no Projeto Pedagógico de Curso – (PPC).

Nesse sentido, o IFAM como uma escola de Educação Profissional e Tecnológica que trabalha com o ensino médio integrado e que deve seguir as mudanças que ocorrem nas políticas educacionais brasileiras, em destaque as políticas de concretização da educação escolar dentro de uma perspectiva inclusiva, assegurada pelo poder público em todos os níveis e modalidades do sistema educacional, precisou adaptar-se a essa nova proposição de inclusão das pessoas com deficiência (PCDS) nas classes regulares de ensino.

Diante desse contexto, a efetivação das políticas de regulamentação da inclusão escolar de pessoas com deficiência no ensino regular é uma realidade dentro das instituições de ensino que têm recebido esse público em seu contexto educacional e, por conseguinte, precisa organizar e planejar suas práticas e ações pedagógicas dentro da perspectiva de uma

¹ Utilizaremos nesse trabalho o termo pessoa com deficiência - pcd, pois é a forma como as mesmas decidiram ser chamadas oficialmente na Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência realizada pela ONU no ano de 2006. Dessa forma termos como: excepcionais, portadores de necessidades especiais, especiais, portadores de deficiência somente aparecerão no texto, quando citados por autores referenciados ou nas legislações utilizadas.

educação inclusiva.

Para tanto, o processo educacional inclusivo deve favorecer a permanência, o crescimento, a estabilização e o fortalecimento de relações interpessoais harmoniosas por meio de um planejamento inclusivo criterioso, pois os procedimentos adotados refletirão nesse aluno, proporcionando resultados positivos ou negativos nos processos formativos, permanência e êxito dentro da instituição de ensino.

Diante desse cenário de políticas escolares na perspectiva inclusiva, algumas pesquisas começaram a ser desenvolvidas como a de Santos (2015) que identificou quais eram as práticas pedagógicas de inclusão escolar desenvolvidas por professoras dos anos iniciais de uma escola pública, concluindo que não é um processo fácil, pois requer persistência e força de vontade de todos os atores envolvidos e ainda recursos financeiros e humanos; constatou também que, na sala de aula, todos eram tratados de forma igualitária e que os atores envolvidos no processo apresentavam sensibilidade e disponibilidade para garantir a aprendizagem de todos.

Outra pesquisa realizada foi a de Barbosa (2007) que teve o propósito de identificar, reunir e analisar os instrumentos legais que garantiam a inclusão do surdo no sistema regular de ensino público, concluindo que houve avanço na educação do surdo devido à garantia dos direitos das pessoas com deficiência por meio da inclusão, mas o referido autor percebeu que ainda é necessário que os objetivos de uma escola inclusiva para o aluno surdo sejam concretizados efetivamente na prática da realidade educativa brasileira.

Temos também a investigação realizada no trabalho de Junior (2013) o qual estudou a inclusão de surdos no Ensino Médio, constatando que é necessária uma reorganização urgente da política de educação inclusiva para os surdos que leve em consideração a cultura e a identidade surda.

No Estado do Amazonas, destacamos três pesquisas de mestrado realizadas com essa temática. A primeira delas, a de Santos (2017) que realizou uma investigação sobre a educação de surdos com enfoque no discurso da inclusão educacional, produzido por surdos e ouvintes, verificando que os discursos sobre o desenvolvimento da educação de surdos são diferentes entre a comunidade surda e as políticas de educação inclusiva do governo, mas destaca que a referida política contribuiu com a ruptura da cultura hegemônica ouvinte.

A segunda pesquisa é a de Sá (2011) que teve como título: “Escolas de Surdos: Avanços, Retrocessos e Realidades” e investigou os avanços e retrocessos a partir da política nacional de educação na perspectiva inclusiva, no contexto das escolas de surdos na cidade de Manaus, concluindo que houve progressos concernente a perspectiva bilíngue para surdos e

divulgação da libras para os professores, mas também ocorreram retrocessos devido ao fechamento ou descaracterizações de algumas escolas para surdos, além da inclusão de surdos em escolas regulares totalmente despreparadas no atendimento específico desse público.

A terceira pesquisa que destacamos tem por título “Política de educação do surdo: Problematizando a inclusão bilíngue em escolas da rede municipal de Benjamin Constant-AM” de Souza (2015) que teve como objetivo analisar o projeto político-pedagógico escolar para verificar sua consonância com as políticas educacionais voltadas para a implementação da educação Bilíngue de surdos, averiguando em sua conclusão que as escolas estudadas asseguravam a entrada dos alunos surdos de acordo com a legislação, mas detectou que os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) não continham ações e estratégias básicas para atender às diferenças de aprendizagem dos surdos no processo educativo.

Dentro desse contexto, o IFAM por meio do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), criado por meio da Portaria nº 180-GDG/CEFET-NA/02 de 15/04/2002 e estruturado nos Institutos Federais de Educação (IFES) pelo Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica (TEC NEP), coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) veio auxiliar a inclusão das pessoas com deficiência nos cursos da Rede Federal de Ensino em parceria com instituições municipais e estaduais e de acordo com a Resolução Nº. 45 -CONSUP/IFAM, de 13 de julho de 2015 tem como objetivo, em seu artigo 2º

Art. 2º - O NAPNE, como Núcleo de ação sistêmica do IFAM, é o setor que articula processos e pessoas para a implantação/implementação das ações do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP, bem como das ações em educação especial, na perspectiva da educação inclusiva e em atendimento educacional especializado em âmbito institucional, envolvendo as áreas de ensino, pesquisa e extensão, tendo como objetivo principal a criação da cultura de promoção, de capacitação, de educação para a inclusão, convivência e aceitação da pessoa com deficiência para permanência na instituição e autonomia na sociedade. (Resolução nº 45, 2015, p.2)

O IFAM possui um NAPNE sistêmico e de acordo com o artigo 4º da Resolução Nº 45

Art.4º - O NAPNE Sistêmico é um órgão de direção, planejamento, assessoramento e de monitoramento das ações de inclusão nos *Campi*, em prol, especificamente, do atendimento às pessoas com deficiência em suas necessidades educacionais especiais e encontra-se vinculado à Coordenação de Assistência Comunitária e Ações Inclusivas/Pró-Reitoria de Extensão. (Resolução Nº 45, 2015, p.3)

Nos campi do IFAM, existem os núcleos (NAPNE campi) que desenvolvem o trabalho

prático no atendimento às pessoas com deficiência que estudam na instituição, de acordo com a Resolução de N° 45, em seu artigo 5°

Art. 5° – O NAPNE dos *Campi* é um núcleo de coordenação e planejamento, sendo o potencializador da cultura de educação para a convivência, da aceitação, da diversidade e da eliminação de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais, em prol do atendimento às pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais e encontra-se ligado à Diretoria de cada *Campus*. (Resolução N° 45, 2015, p.3)

E, atualmente visando a organização dos procedimentos das PCDS no IFAM foi aprovada Resolução n° 31 CONSUP/IFAM de 06/06/2018 que regulamenta o procedimento para o atendimento das pessoas com deficiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, sendo um documento que viabiliza a padronização de ações por meio de orientações acerca dos passos para um atendimento igualitário, pautado nas necessidades específicas dos discentes. O referido documento fala da importância da constituição de uma comissão multiprofissional, além de destacar as atribuições da mesma e disponibilizar 04 (quatro) formulários para utilização no processo de acompanhamento dos alunos.

No Campus Manaus Centro do IFAM, o NAPNE tem desenvolvido um trabalho pautado no desenvolvimento de ações que visam o acompanhamento e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, por meio de projetos, reuniões de orientação, cursos de libras, reforço escolar, palestras e outras atividades dentro da instituição.

Dentre os projetos desenvolvidos podemos citar o Projeto Curupira² que na época de sua criação tinha o objetivo de Consolidar o Núcleo de Acessibilidade e Educação Inclusiva do CEFET-AM viabilizando a Promoção da acessibilidade na Educação Superior dentro da Instituição, assim desenvolveu ações de sensibilização, interação, divulgação e diversas atividades que buscavam a propagação e fortalecimento da educação inclusiva por meio da eliminação de barreiras, aperfeiçoamento de tecnologias assistivas, promoção de cursos, oficinas, além de questões relativas ao atendimento e acessibilidade das pessoas com deficiência.

Existem também dois projetos que contribuem na educação das pcds são eles: o Programa Aruamã criado em 2010 que tem o objetivo de capacitar os profissionais da educação no atendimento inclusivo dos alunos com necessidades educativas especiais nas

² As informações sobre o Projeto Curupira foram encontradas no endereço eletrônico <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/extensao/proex/programas/napne-1/>.

classes regulares de ensino para isto, oferece cursos em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos níveis de Aperfeiçoamento (180 horas) e Especialização (420 horas) e o Projeto Apoema que tem como objetivo:

[...] fomentar pesquisas e desenvolver produtos, recursos físicos e humanos, estratégias, metodologias, práticas e serviços visando a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social da pessoa com deficiência, contemplando aquilo que é especificado no item VIII, do Art. 3º, do Plano Viver sem Limite, instituído pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que é a promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia Assistiva. (Portal do IFAM, NAPNE, 2018)

O Projeto Apoema tem atuado no IFAM na área da tecnologia assistiva com ênfase na acessibilidade comunicacional buscando a ruptura de um processo educacional exclusivo, para isto tem produzido e fomentado ações baseadas em duas macro linhas de pesquisas de acordo com Pacheco (2018, p.13): “Desenvolvimento de estratégias para facilitação de TA, buscando melhorias da acessibilidade e mobilidade em ambientes institucionais; Produção e Adaptação de Materiais didáticos e paradidáticos acessíveis”. Dessa forma o Projeto APOEMA disponibiliza produtos acessíveis as pcds com áudio, audiodescrição e libras que contribuem significativamente no processo de ensino de aprendizagem.

Assim, o IFAM preocupado com a crescente demanda de matrícula de alunos com necessidades educativas especiais, resultante da implantação da política de cotas e, buscando atender a legislação, dispõe, em seus editais de matrícula, 5% das vagas para a inclusão de pessoas com deficiência e impulsiona por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) ações efetivas de inclusão das pessoas com deficiência desde o início até o término do curso desses alunos.

Por isso a importância de investigar um tema tão relevante como a inclusão do aluno surdo dentro de uma instituição de ensino que trabalha com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e recebe o desafio diário, devido a uma série de possibilidades que o ensino médio integrado e a educação profissional trazem para a sistematização de um contexto educativo realmente significativo e inclusivo para os alunos com necessidades educativas especiais.

Na perspectiva de inclusão do aluno surdo, a inclusão social está fortemente presente, sendo necessária toda uma estrutura, organização e o mínimo de conhecimento prévio que favoreça a integração desse indivíduo em um novo contexto educacional.

Além disso, não realizar um estudo com o enfoque proposto pode trazer impactos formativos negativos que podem ser evitados, por meio das observações e sugestões que

provavelmente surgirão dentro do estudo a ser realizado.

Assim, a compreensão de como ocorre a inclusão de alunos surdos no contexto educacional do IFAM poderá trazer inúmeras contribuições na implementação e desenvolvimento de políticas inclusivas, estruturação de práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula, conscientização da comunidade escolar por meio de formações adequadas, além de melhorias no desenvolvimento de processos inclusivos na instituição estudada e nas demais instituições que poderão utilizar o estudo a ser realizado em seus contextos educativos.

Dessa forma, frente ao panorama apresentado, lançamos a seguinte questão de pesquisa a ser investigada: Como ocorre o processo de inclusão do aluno surdo no Contexto Educacional do IFAM - CMC nos cursos técnicos de nível médio, na forma integrada e sua importância para a retenção e desenvolvimento pedagógico do discente surdo?

Para resolvermos nossa questão de pesquisa, propomos o seguinte objetivo geral a ser alcançado: Analisar como ocorre o processo de inclusão dos alunos surdos nos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada do IFAM/CMC e sua importância para a retenção e desenvolvimento pedagógico do discente surdo. Visando alcançar esse objetivo procuramos conhecer a percepção dos discentes surdos sobre os processos de inclusão vivenciados no IFAM; verificar as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos; identificar as políticas/ações desenvolvidas no IFAM para inclusão do aluno surdo e como desdobramento da pesquisa apresentar como produto educacional um guia didático – instrucional para auxiliar na inclusão escolar de alunos surdos.

1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

A educação especial, no Brasil, assim como no mundo foi constituída por princípios assistencialistas e clínicos, características de dimensões segregadoras, sendo organizada separada do sistema comum de ensino, Kassar (2011) relata que, no Brasil, a educação das pessoas com deficiência foi construída separadamente das pessoas sem deficiência, assim a educação especial teve um campo de atuação tão específico que acarretou em um sistema paralelo de ensino que praticamente não mantinha relação com a educação comum. Assim, a educação das PCDS ocorria em locais separados, segregados com o enfoque no ensino excludente que não promovia a acessibilidade necessária à inclusão dessas pessoas na sociedade, situação essas perpetuada até o momento do surgimento de políticas públicas que proporcionaram a transformação desse cenário.

Os primeiros vestígios da criação de legislações específicas para a educação especial no Brasil que encontramos na história surgem na época do império, Sigolo; Guerreiro; Cruz (2010) descrevem que foi por meio do Decreto Imperial nº. 1.426, de 12 de setembro de 1854 que criou a Fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant –IBC), em seguida através da Lei Nº.839, de 26 de setembro de 1857 tivemos a criação do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES na época Fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

Durante um período considerável do século XX, a ideia de uma educação especializada configurou a organização do sistema de ensino referente ao atendimento das pessoas com deficiência, mas algumas mudanças começaram a surgir por meio de algumas legislações como a Lei Nº 4.024/61 que começa a considerar que as pcds possuíam o direito a uma educação com aspectos igualitários dentro do sistema regular de ensino, ao tratar sobre a educação de excepcionais em seu artigo 88: “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Essa possível “integração”, possibilitada pela Lei Nº 4.024/61, sofreu um retrocesso com a Lei Nº 5.692/71 ao trazer em seu artigo 9º o caráter de uma educação especialista que segrega ao invés de incluir. Assim, o que se percebe são políticas desenvolvidas e configuradas para o tratamento das deficiências em detrimento de um ensino que considere os aspectos individuais dos educandos em consonância com um planejamento adequado para um atendimento igualitário a esse aluno no sistema regular de ensino, conforme destacado no

documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.7): “Nesse período não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência [...]”.

O ano de 1988 traz, por meio da Constituição Federal Brasileira, o amparo legal para as pessoas com deficiência iniciarem um novo ciclo pela busca da consolidação de seus direitos dentro da sociedade, ao estabelecer nos artigos 206 e 208 uma educação igualitária e o atendimento educacional na rede regular de ensino, conforme destacado no documento da Política Nacional de Educação Especial (2008):

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (BRASIL, 2008, p.7).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, surgiram outros documentos e legislações que foram criados dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, mas destacamos o Estatuto da Criança e Adolescência (ECA) sancionado pela Lei Nº 8.069/90 e a Lei Nº 9.394/61 que apresenta a educação especial como uma modalidade de educação e durante todo o capítulo V traz definições, formas de atendimento, oferta, acesso, critérios, dentre outros.

Lima e Neta (2017) destacam a Lei Nº 9.394/96 que trouxe a consolidação da legislação sobre educação inclusiva no Brasil, favorecendo ainda a criação de outros documentos que fortaleceram a viabilização da educação inclusiva no cenário educacional brasileiro, como por exemplo: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) que orientam sobre a responsabilidade e a organização das escolas no atendimento aos alunos com necessidades educativas específicas e o Plano Nacional de Educação (2003) que traz metas para as matrículas na educação especial.

Mediante a documentação legal que favorece a inclusão e traz os desafios de uma educação escolar inclusiva na sociedade brasileira, entramos no século XXI, com princípios legais favoráveis à construção de um novo percurso que favoreça a quebra do paradigma de que as pessoas com deficiência devem ficar isoladas de todos, principalmente no ambiente escolar, como podemos verificar no artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Dessa forma, defender a ideia que no Brasil essa mudança seria imediata ou entendida realmente numa perspectiva inclusiva seria uma atitude precipitada, pois a educação numa perspectiva inclusiva requer uma série de mudanças no processo educativo de forma prática que só com a promulgação de uma lei para a sociedade não garante mudanças efetivas na realidade cotidiana das escolas. Dessa forma, concordamos com Pacheco (2016) quando diz que, será necessária uma nova maneira de ser da escola para torná-la acessível, por meio do respeito aos direitos individuais de cada pessoa, para isto mudanças técnicas e metodológicas, didáticas deverão ocorrer junto com a questão da acessibilidade arquitetônica, pedagógica, comunicacional, mas o referido autor destaca que a acessibilidade comunicacional é algo bem mais profundo e subjetivo, por isso acreditamos que deve ter um espaço importante dentro da construção do processo de inclusão das PCDS nas escolas.

Assim, é necessário garantir a aplicabilidade da legislação por meio de adequações necessárias ao sistema de ensino e de ações conjuntas do Governo, escola e sociedade em geral a fim de que a proposta de escolas inclusivas conte com o envolvimento de todos. Concordamos com Santos (2015) quando afirma que o acesso aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem devem ser realizados de forma equitativa, sem restrições ou tabus, pois somente assim obterá o êxito tão almejado. Reiterando que esse processo é uma construção conjunta e feita passo a passo destacamos a fala de Souza *et al* (2013) que comenta que o processo inclusivo precisa do apoio de toda a escola e inicia com o agente de portaria, docentes, colegas de turmas, direção, enfim todos que fazem parte da instituição de ensino.

Nesse contexto histórico das legislações sobre a educação para pessoas com deficiência, destacamos a inclusão escolar do aluno surdo no Brasil que é o enfoque dessa pesquisa, ao verificarmos que o processo educacional no conjunto das ações do governo referente à educação dos surdos priorizou por muito tempo uma educação especializada que marginalizava e excluía, privando-os de seus direitos.

Nessa perspectiva, registramos na história educacional dos surdos a criação no século XIX do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, uma escola para surdos no ano de 1857 e que propiciou o início da constituição da Língua de Sinais Brasileira – Libras.

No século XX, observamos no estudo realizado por Sigolo; Guerreiro; Cruz (2010),

referente às legislações e documentos sobre pcds a partir da segunda metade do século XX, um processo histórico de leis e decretos que tratavam especificamente dos deficientes auditivos, iniciando pelo Decreto Nº 38.700/1956 que aprovou o Regimento do Instituto dos Surdos-Mudo, a Lei Nº 3.198/1957 pela qual o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) - atualmente considerado um centro de referência na educação de alunos surdos e que criou em 2005 o curso de pedagogia bilíngue.

Em sequência, conforme o estudo de Sigolo; Guerreiro; Cruz (2010) veio o Decreto Federal Nº 42.728/1957 que propiciou a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro - CESB, a portaria nº 1.140/1998 que dava vigor ao documento “Instruções para organização e execução da CESB”, a Lei Nº 8.160/1991 que dispunha sobre a caracterização de um símbolo que permitiria a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva, o Decreto nº 2.592/1998 que aprovava o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo comutado prestado no Regime Público – telefonia para deficientes auditivos, a Portaria nº 12.178/1999 do Ministério de Saúde sobre os critérios de indicação e contra-indicações de implante coclear e o Decreto nº. 3.691/2000 que dispunha sobre a regulamentação do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações – Telefone para deficientes auditivos.

No século XXI, as leis e decretos que tratam especificamente sobre a educação de surdos que observamos no estudo realizado por Sigolo; Guerreiro; Cruz (2010) são a Lei Nº 10.436/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, a Portaria do Ministério da Saúde (MS) nº 2.0173/2004 que institui a política nacional de atenção à saúde auditiva, a Instrução Normativa nº. 01/2005 sobre a utilização dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva e visual, o Decreto de Lei Nº. 5.626/2005 que 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, o Decreto nº 6.039/2007 que aprova o plano de metas para a universalização do Serviço Telefônico Fixo comutado em Instituições de Assistências às pessoas com deficiência auditiva.

Dentre as legislações supracitadas que criaram possibilidades de uma educação inclusiva para as pessoas surdas, mencionamos o reconhecimento da Libras como língua oficial através da Lei Nº 10.436/2002 que trouxe a comunidade surda uma grande conquista, um grande marco, pois segundo Carrieri e Espíndola (2012) proporcionou a eliminação de uma série de barreiras por meios legais, além da inclusão da disciplina de Libras no currículo dos cursos de fonoaudiologia e de formação de professores.

Assim, constatamos que, no Brasil, nas últimas décadas, houve um avanço considerável no que diz respeito à regulamentação e possibilidades educativas da pessoa surda, mas que não são suficientes para uma inclusão plena, pois ainda são necessárias mudanças significativas no contexto escolar tradicional, tais como: aumento dos recursos das instituições para o provimento de materiais didáticos-pedagógicos adaptados, capacitações formativas e as mobilizações necessárias para proporcionar as condições básicas para a concretização de um ensino inclusivo.

1.1 A educação das pessoas com deficiência com enfoque no aluno surdo

A história da educação especial³ foi constituída pela ideia de exclusão e segregação daqueles que eram tidos como “portadores de necessidades especiais”, de acordo com cada contexto cultural e tempo na história da humanidade, podemos constatar as pessoas com deficiência, sendo mortas, isoladas do convívio social, estigmatizadas, privadas de uma série de direitos que só mostravam a supervalorização da “deficiência” em detrimento de sua capacidade e potencialidade. Slomski (2012) relata que as atitudes da sociedade em relação a pessoas com deficiência foram diversas e eram baseadas conforme o conceito de homem dominante de cada época, assim tais concepções iam desde a eliminação, segregação, até classificações de normais e anormais.

O processo histórico descrito refletiu durante muito tempo em concepções errôneas sobre o desenvolvimento cognitivo, social e educacional das pessoas com deficiência, situação mencionada no documento Brasil (2008), o qual descreve que durante muito tempo o entendimento consistia em que a educação especial era a forma mais apropriada para as pessoas com deficiência, devido à concepção de ensino embasada nos problemas de saúde, em práticas que contrapunham a dimensão pedagógica.

Com a criação de escolas especiais⁴, as pessoas com deficiência tiveram um acesso maior à educação, mas essa educação era pautada em uma abordagem educacional que segregava e excluía, pois restringia o convívio social dessas pessoas dentro das escolas regulares. Nesse período a utilização dos conceitos de normalidade⁵ e anormalidade⁶ foram

³ Modalidade de Ensino que se dedica a educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

⁴ Instituição de Ensino dedicada ao processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência.

⁵ Conceito definido sobre o que é “comum” dentro do contexto social da sociedade majoritária.

⁶ O seu conceito é definido como aquilo que não é normal, comum, ou seja, situação que não se enquadra nos parâmetros ideais da sociedade majoritária.

“modelos” seguidos pela sociedade rigorosamente, décadas a fio, embasados pela argumentação de que era necessário moldar aqueles tidos como fora do padrão estabelecido.

Daí surge o questionamento, mas afinal o que realmente é normal ou anormal? Quais foram ou são os critérios escolhidos para formular os referidos conceitos? Visto que o que pode ser normal para alguém, pode ser anormal para outra pessoa. Observamos que os conceitos utilizados procuravam achar respostas, soluções para o sujeito com deficiência. Pacheco (2016) comenta que quem possuía deficiência promovia de certa forma a quebra da normalidade, mesmo diante dos avanços nos estudos ainda assim eram estigmatizados de incapazes e/ou improdutivos.

Os referidos conceitos refletiram na vida da pessoa com deficiência em todas as áreas tanto que o processo escolar desses, por muito tempo, foi quase que inexistente, visto que de acordo com o contexto histórico e social de cada época foi sendo impostas limitações que impediam o seu desenvolvimento, situação contemplada também na área educacional que até hoje sofre influência direta de ações, práticas e atitudes impregnadas de valores concebidos dentro do conceito de normalidade e anormalidade.

Percebe-se, então, que os direitos de forma equânime passaram longe da referida escola especial – e atualmente, ainda lutamos pela equidade escolar das pcds que têm todo o potencial e capacidade para progredir em todas as áreas de sua vida, caso sejam lhes dado os direitos e meios necessários para isso - que prezavam pelos resultados dos diagnósticos clínicos, o que propiciou um saber pautado em um ensino restrito que disseminava a desigualdade social, o documento do Brasil (2008) destaca que a educação especial tradicionalmente substituiu o ensino comum o que ocasionou a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais fundamentadas no conceito de normalidade/anormalidade que definia as práticas educativas das pcds no modelo clínico terapêutico.

Assim, o contexto educacional da educação especial, norteado pela ideia de escolas especiais, perpetuou-se durante décadas, sendo esse um período marcado por políticas de cunho assistencialistas que não propiciavam mudanças significativas nas práticas de ensino e aprendizagem, Sigolo; Guerreiro; Cruz (2010, p.174) relatam que: “Via-se o deficiente e não a deficiência, as suas limitações e não suas possibilidades, confinando-o em ambientes restritivos ou isolados”.

O processo de mudanças nas concepções que norteavam a educação especial excludente perpetuou-se na sociedade mundial durante séculos, como destaca Sigolo; Guerreiro; Cruz (2010, p.174): “Esse modelo prevaleceu hegemônico por muito tempo e foi

mudando conforme novos rumos e formas de tratar a questão”.

Nessa perspectiva, as escolas especiais (e especificamente as salas especiais inseridas dentro das escolas regulares que atendiam às políticas de integração⁷ das pessoas com deficiência que vigoravam no Brasil) não garantiam o acesso ao ensino regular, pois somente as pcds que conseguissem adaptar-se ao ensino regular é que poderiam ser integrados nas escolas comuns, Glat et.al (2011) enfatiza o assunto ao dizer que a integração escolar se dedicou à preparação desses alunos para que, conforme as suas possibilidades, fossem integrados e responsabilizados dentro do processo de integração.

Ainda segundo os autores, diante das críticas severas à política de integração das PCDS, destacam que se iniciou uma busca por novas alternativas pedagógicas que favorecessem a inserção na rede regular de ensino, independentemente do tipo de deficiência todos deveriam ter acesso a uma educação igualitária, ideias que culminam com um movimento denominado inclusivo que defende a ideia de que as pessoas com deficiência devem estar inseridas no sistema geral de educação, sendo segregação e discriminação a sua inserção em sistemas especializados de ensino, conforme Kassir (2012, p.839) “[...] Esse movimento aponta a disseminação de uma perspectiva bastante diferente para o atendimento a alunos com deficiências em relação às proposições adotadas no início do século XX, cujo enfoque primordial era a separação desses alunos”.

Assim, com o fortalecimento de movimentos mundiais que preconizavam a igualdade de direitos para todos, destacando um sistema educacional inclusivo, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)⁸ e o documento das Nações Unidas considerado um marco histórico a Declaração de Salamanca (1994)⁹ que trata sobre os princípios, políticas e práticas para a promulgação do direito da pessoa com deficiência ter o acesso à escola regular, propõe-se o início de mudanças significativas nas sociedades mundiais, pois promovem nos países signatários o desenvolvimento de ações particulares no sistema de ensino brasileiro, Leme (2011) destaca que as referidas declarações trouxeram uma particularização do ensino e enfatizaram o direito à educação e o atendimento aos diferentes interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem.

⁷ Conjunto de pressupostos idealizados em leis que geram ações de inserção da pessoa com deficiência de acordo com a sua capacidade de adaptação aos sistemas regulares de ensino.

⁸ Declaração aprovada em Jomtien, Tailândia pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e defende em seus artigos o direito a educação para todos por meio de sua universalização.

⁹ Resolução das nações que propõe a equalização das oportunidades da inclusão social a pessoa com deficiência. Essa declaração foi criada na Conferência Mundial da Educação Especial, na Espanha, sendo considerada um marco legal da promulgação por meio do incentivo a inclusão da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, independentemente de suas diferenças ou dificuldades.

Dentro desse contexto de modificações mundiais, referente à educação especial, os governos e a sociedade começaram um processo de mobilização mundial visando a organização de políticas educacionais que possibilitassem a inclusão social e escolar por meio do enfoque do conceito de uma educação inclusiva que valorizasse a diversidade através da garantia legal do acesso de todos a uma educação igualitária.

Mediante o referido panorama mundial de incentivo à implementação de políticas inclusivas, o Brasil inicia um processo de mudanças em suas legislações em prol do fortalecimento das políticas inclusivas, como verificamos no Decreto nº. 3.298/1999, artigos 1º e 2º:

Art. 1º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.
Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1999).

O contexto educativo da pessoa com deficiência passa legalmente a ser instituído com base em princípios igualitários que devem assegurar a inclusão dessas pessoas nos sistemas regulares de ensino por meio do desenvolvimento de mecanismos que promovam a superação das diferenças e eliminem qualquer ação ou atitude excludente que possa surgir no universo escolar.

Essa nova proposta trazida pela legislação trouxe inúmeras possibilidades de mudanças na educação das PCDS, pois com a formalização desse apoio e a viabilização de investimentos na acessibilidade se estabeleceu dentro da sociedade majoritária oportunidades maiores as pessoas com deficiência, seja no campo educacional, mercado de trabalho ou na convivência social. Pacheco (2016) destaca que a educação e o trabalho são setores chaves para a inclusão social, por isso a importância de garantir um ambiente de trabalho e escolar acessível, por meio da garantia dos direitos individuais.

Diante dos aspectos positivos que destacamos, precisamos analisar também, o outro lado da histórica implantação da política inclusivista que trouxe a diminuição do número de escolas especiais a partir da década de 90 e conforme Kassir (2012, p.840) teve três movimentos importantes: “o primeiro refere-se à disseminação do discurso de inclusão escolar e a identificação das matrículas unicamente em espaços especializados como atitudes

discriminatórias.”, sendo extraordinário o funcionamento das escolas especiais. Ainda, segundo o autor

O segundo aspecto refere-se ao processo de municipalização do atendimento ao ensino obrigatório (ensino fundamental), ocorrido a partir da Constituição Federal de 1988, quando muitos municípios passaram a assumir o oferecimento da educação infantil e do ensino fundamental, muitas vezes não prevendo espaços públicos para atendimento educacional aos alunos com deficiências, visto que esses espaços estavam historicamente ligados às escolas estaduais (classes especiais e oficinas pedagógicas) (KASSAR, 2012, p.840).

Como podemos observar, a matrícula das pessoas com deficiências nas escolas regulares ocorreu antes de se oportunizar a organização do espaço escolar e prover a formação adequada aos profissionais de educação e o terceiro movimento ou aspecto que marca a década de 90 é o que, segundo Kassar (2012), seria a participação de empresas privadas em ações sociais que deveriam contribuir para com o favorecimento do recuo dos serviços de atendimento as pcds pelo poder público.

Os movimentos descritos no processo de implantação do sistema escolar inclusivo refletem também a diminuição da responsabilidade do governo no atendimento as pcds, mas muito além desse aspecto observamos que a inclusão escolar das pessoas com deficiência trouxe grandes desafios ao sistema regular de ensino brasileiro que ainda não alcançou na sua integralidade todos os aspectos estabelecidos por sua legislação educacional.

Diante de todo o processo citado sobre a educação das pessoas com deficiência, temos a educação dos surdos que também está inserida dentro do panorama educacional apresentado e que se diferencia das demais, no sentido de que a exclusão do surdo sempre enfatizava a questão da ausência de sua “linguagem”, conforme Moura; Lodi; Harrison (1997), por exemplo, na antiguidade Greco-romana (4000 a.C - 476 d.C) os surdos eram considerados seres humanos não competentes, pois concluíam-se que sem a audição não existia a fala, sem a fala não existia a linguagem e por conseguinte não existia o pensamento. Dentro dessa concepção e no mesmo período o filósofo Aristóteles (384-322 a.C) considerava a questão não humana dos surdos por não terem uma linguagem e ainda para os Romanos os surdos eram eximidos dos seus direitos por serem considerados retardados mentais, tanto que não podiam fazer testamentos e precisavam de um curador.

Ainda segundo as autoras, na Idade Média (476-1743) a Igreja Católica considerava os surdos por não terem uma linguagem, não dotados de uma alma imortal, pois não podiam falar os sacramentos e também não podiam casar.

Na idade moderna (1453-1789) começam a surgir educadores de surdos que com a

missão de ensinarem os surdos a falar se destacaram por seus métodos dentre eles temos: Pedro Ponce de León (1520-1584) considerado o primeiro professor de surdos que mostrou a sociedade da época que os surdos eram capazes de aprender; Juan Pablo Bonet (1579-1629) que se apropriou do método de Leon, publicando em 1620 uma obra sobre o seu método que tinha como foco a oralidade e o uso do alfabeto manual; Charles-Michel de l'Épée (1712-1789) fundou o Instituto Nacional para surdos-mudos de Paris (1760), sendo o primeiro a reconhecer que os surdos tem uma língua, portanto não fundamenta o seu trabalho na oralização, mas como acreditava que somente a língua de sinais não era suficiente na instrução dos surdos criou os chamados “sinais metódicos” para ajudar na educação dos surdos.

Na Idade Contemporânea (1789-1900), destaca-se Thomas Gallaudet (1789-1851) que realizou estágio no Instituto dos Surdos-Mudos de Paris e posteriormente junto com Laurent Clerc (1785-1869) fundaram a primeira escola de surdos dos Estados Unidos (EUA) em 1817.

Como observamos apesar de alguns expoentes da educação de surdos reconhecerem e inserirem o uso dos sinais em seus métodos de ensino a oralização sempre estava presente. Mas, o que se modificou foi a inserção dos sinais, como métodos combinados e também verificamos os sinais metódicos criados por l'Épée que segundo Capovilla (2000) consistia em um sistema de representação gestual, ou seja, sinais criados para representar elementos do francês que ele observava que não tinha na língua de sinais.

No ano de 1880, acontece uma reviravolta na educação dos surdos que gerou uma série de sequelas devido à proibição do uso da língua de sinais, no referido ano aconteceu o Congresso de Milão, na Itália que reuniu educadores de surdos de diversos países estando presente apenas um professor surdo, o evento deliberou diversas mudanças para o ensino dos surdos por meio de uma resolução, mas de acordo com Moura; Lodi; Harrison (1997) antes dos resultados deliberados no referido congresso, educadores surdos oralistas já haviam realizado outros congressos onde defendiam a utilização exclusivamente do método oral na educação dos surdos.

O congresso de Milão teve como decisão principal a utilização somente do método oral que colocava a fala como a única finalidade na educação dos surdos, assim os surdos deveriam abandonar o uso dos sinais e se dedicar somente no desenvolvimento da fala. A referida decisão causou um grande alvoroço entre os surdos, sendo uma decisão tomada por maioria ouvinte, sem oportunizar a participação dos mais interessados que foram diretamente atingidos por anos a fio, tanto que o período pós-congresso de Milão é considerado um período obscuro da história da educação dos surdos.

Strobel (2009) destaca que devido à proibição da língua de sinais com a imposição somente da oralização nas escolas, houve uma queda do número de professores surdos nas instituições de ensino e conseqüentemente uma queda no nível educacional dos estudantes surdos, pois pouquíssimos conseguiram desenvolver a língua oral. Capovilla (2000, p.101) diz que “Em resultado da concentração exclusiva da educação na oralização, o nível educacional do surdo caiu muito abaixo dos ouvintes”.

No Brasil, a educação dos surdos teve como marco inicial a fundação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos em 1857 no estado do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, segundo Campelo; Rezende (2014) o Instituto foi fundado pelo padre surdo Huet com o apoio de Dom Pedro II, onde lá recebia-se estudantes de várias localidades do país, por isso o instituto funcionou por mais de um século no formato de internato. Com a influência da língua de sinais francesa, os sinais em uso e a inserção dos sinais metódicos na educação dos alunos iniciou-se o processo de construção da língua de sinais nacional que foi disseminada pelo Brasil com o retorno dos estudantes a seus estados e também pelos professores que participaram de programas de formação que conseqüentemente contribuíram com a divulgação da língua de sinais nacional em suas regiões.

O processo de luta da comunidade surda que se formava com a criação do INES pela garantia dos direitos dos surdos em todas esferas da sociedade sofreu várias fases reivindicatórias, além de também ter sido atingido fortemente pelas decisões do congresso de Milão, tanto que Campelo e Rezende (2014) citam que Pós-Congresso de Milão o instituto adotou o método oral-pragmático na educação dos surdos. Mas continuou sua luta em defesa do reconhecimento da língua de sinais brasileira que ocorreu somente no ano de 2002 tendo como marco a Lei Nº 10.436 e posterior regulamentação com o Decreto Nº 5.626/2005.

Dentro dos contextos apresentados da educação dos surdos seja ele brasileiro ou internacional, o método oralista fundamentou a educação de surdos por muitos anos objetivando de acordo com Capovilla (2000) o desenvolvimento da competência linguística oral e a sua integração como membro produtivo do mundo dos ouvintes, ainda destaca que os avanços tecnológicos que surgiram entre os anos 60 a 90 trouxeram grandes expectativas, referente à recuperação do déficit auditivo como o aparelho auditivo (década de 1960), desenvolvimento de novos modelos de gramática (década de 1970), aperfeiçoamento da acústica dos aparelhos auditivos, programas de computador como o Phonator e Visible Speech (década de 1980) que ajudavam na percepção da fala, implante cocleares e programas de treinos auditivos intenso para as crianças desde os primeiros anos de vida (década de 1990) que o autor cita que podem ter trazido até algum progresso, mas ainda estão muito aquém de

trazer o desenvolvimento normal da linguagem do surdo.

Durante mais da metade do século XX, o oralismo desenvolveu novas técnicas, mas sempre com o objetivo de integrar o surdo à comunidade ouvinte, assim, nos anos 70, Capovilla (2000, p.104) destaca que “[...] a filosofia educacional oralista estrita cedeu lugar à filosofia da comunicação total, que propunha fazer uso de todo e qualquer meio de comunicação”, essa filosofia visava à abertura de canais de comunicação adicionais que facilitassem a comunicação do surdo e o ouvinte. É importante ressaltar que os sinais eram trabalhados dentro da estrutura e ordem da língua oral, o que posteriormente foi um dos motivos que causou a queda da comunicação total, pois ainda de acordo com o autor a língua oral é de natureza extremamente distinta da língua de sinais.

Com a queda da comunicação total, surge o bilinguismo que de acordo com Moura; Lodi; Harrison (1997) era uma nova proposta na educação de surdos que defende a língua de sinais como principal meio para o desenvolvimento cognitivo e social do surdo, portanto considera a Língua de Sinais como sua primeira língua (L1) e no caso do Brasil a Língua Portuguesa como segunda língua, na forma escrita (L2).

Como vemos, a educação dos surdos passou por várias fases até chegarmos ao contexto educacional atual que ainda requer muitas mudanças e medidas necessárias para que a implementação e solidificação de um ensino que realmente reconheça e se adeque às singularidades do aluno surdo de acordo com a sua condição linguística e cultural.

1.2 A inclusão escolar na Rede Federal de Ensino e o aluno surdo

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio de suas escolas, centros e institutos de ensino iniciou o desenvolvimento de políticas inclusivas junto com a expansão da sua rede no ano de 2000, Nascimento e Faria (2013) relatam que a primeira experiência ocorreu com o Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades específicas (deficientes, superdotados e com Transtornos Globais do Desenvolvimento), proposto por duas secretarias do MEC, sendo desenvolvida uma pesquisa que verificou os cursos que a rede já desenvolvia para as pcds, seguido do desenvolvimento de ações em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação e entidades representativas.

Dessa forma, a Rede Federal de Ensino inicia os seus primeiros passos na perspectiva de uma educação inclusiva, pois até então o ingresso das pessoas com deficiência era mínimo,

devido à história da exclusão educacional instalada dentro de nossa sociedade, mas que tomou rumos diferentes de forma mais incisiva com o movimento inclusivista, de acordo com Cunha (2015)

Essa demanda refletiu o movimento de democratização da sociedade brasileira e a ampliação do debate sobre a inclusão escolar. Visto que várias redes municipais, estaduais e a própria RFEPCCT começaram, no final dos anos de 1990, sob a orientação de organismos internacionais, a formular políticas de inclusão escolar, como o TEC NEP. (CUNHA, 2015, p.73)

Tendo em vista superar o contexto educacional excludente e visando atender à legislação vigente, Dall’Alba e Guerreiro (2016, p.3) descrevem que dentro de uma “ [...] proposta de educação para todos, com foco na inclusão educacional, os Institutos Federais constituem-se em um meio capaz de viabilizar e fortalecer as políticas públicas educacionais [...]”, assim dentro de seu campo de abrangência iniciou-se dentro da Rede Federal a institucionalização de políticas inclusivas, formalizadas, por exemplo, com os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEs que foi uma das ações propostas pelo Programa TEC NEP que de acordo com Batista et al. (2016) atende pessoas de diferentes grupos marginalizados por meio da articulação e implantação de práticas inclusivas nos Institutos Federais de Educação.

No ano de 2000, ocorreu também a promulgação da Lei nº 10.098, conhecida como a lei da acessibilidade que vem estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e que dentro do contexto inclusivo estabelecido vem contribuir ainda mais no processo de eliminação de barreiras para a pessoa com deficiência dentro da sociedade e das instituições ensino.

Na referida lei, podemos destacar critérios básicos que contribuem no atendimento dos alunos surdos como o Art. 2º, a alínea d) que define as barreiras na comunicação ao descrever que “qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa” e o capítulo VII que trata da acessibilidade dos sistemas de comunicação e sinalização no Art. 18 que diz que o poder público deve implementar formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, a fim de facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação e o artigo 19 que descreve os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens deverão adotar um plano de medidas que permita o uso da linguagem de sinais, visando o acesso às pessoas com deficiência auditiva (BRASIL, 2000).

Dentro dessa perspectiva e em resposta à luta da comunidade surda pelo reconhecimento de sua língua, é sancionada a Lei N° 10.436/2002 e no ano de 2005 ocorre a sua regulamentação por meio do Decreto N° 5.626/2005 que traz uma série de desdobramentos referente à educação do aluno surdo que também influencia o contexto educacional das Instituições Federais de Ensino, seja no nível da educação básica ou seja no nível da educação superior, os quais são ofertados dentro da Rede Federal, pois de acordo com a sua abrangência destacada pela Lei N° 11.892/2008 que cria os institutos, no Art. 2°, os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional.

Verificamos os referidos desdobramentos ao observarmos o Decreto N° 5.626/2005, o capítulo IV que trata do uso e da difusão da libras e da língua portuguesa para o acesso às pessoas surdas à educação que em diversos artigos envolve os institutos federais de ensino no que diz respeito à garantia e à obrigatoriedade da participação dos Institutos na educação das pessoas surdas.

Podemos constatar isso no Art. 14 que descreve nas partes primordiais do texto que as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, o acesso das pessoas surdas à comunicação, informação, à educação nos processos seletivos, nas atividades e conteúdos curriculares de todos os níveis de ensino por meio da garantia do atendimento educacional especializado para isso, por exemplo, deve promover cursos de formação de professores para o ensino da libras, adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da segunda língua, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, apoiar o uso e difusão de libras dentro da comunidade escolar (BRASIL, 2005).

Ainda segundo a lei citada, os sistemas federais de ensino, assim como os sistemas de ensino privado, estadual e municipal devem assegurar o atendimento educacional especializado dos alunos surdos ou com deficiência auditiva, incluir em seus quadros o tradutor e intérprete de libras – Língua Portuguesa, além do acesso à comunicação, à informação e à educação por meio da implementação das medidas referenciadas nos artigos da referida lei, dentre outros (BRASIL, 2005).

Destacamos assim, a corrida da Rede de Educação Federal pela implantação de políticas inclusivas em atendimento às legislações educacionais e gerais, tanto que o Ministério de Educação (MEC), a partir do ano de 2005, visando o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, lançou o Programa Incluir que viabilizava apoio financeiro às instituições públicas federais de ensino superior, conforme destacado no documento

orientador do Programa Incluir¹⁰ por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Secretaria de Educação Superior (SESU) no ano de 2013

[...] o Ministério da Educação apoia as IFES, por meio de aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários para a execução de ações de acessibilidade, no âmbito do eixo “Acesso à Educação” do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite. O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESU e a Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013, p.3).

O Programa Incluir foi implementado até 2011 e ampliou de forma significativa o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior por meio da eliminação de barreiras e consolidação dos núcleos de acessibilidades nos IFES, de acordo com o documento norteador do Programa Incluir Brasil (2013) a sua finalidade era favorecer a acessibilidade na educação superior e para isso foram realizadas chamadas públicas onde as IFES por meio de projetos de criação de núcleos de acessibilidade iniciasse um trabalho de eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e arquitetônicas.

Dentro desse cenário de inclusões, temos também o Decreto N° 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, ao citar no Art. 5º, §2º apoio técnico e financeiro aos IFES, com destaque no inciso VII por meio da “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” e no mesmo artigo, mas no § 5º a ênfase que “Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência”.

Observamos, assim, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), que a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica de acordo com Dall’Alba e Guerreiro (2016) vem trilhando caminhos que buscam garantir a efetivação

¹⁰ O Programa Incluir foi criado pelo MEC e implantado em 2005 através da SESU (Secretaria de Educação Superior) e da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) e visava a acessibilidade ao ensino superior por meio do incentivo à criação de políticas institucionais pelos IFES, onde inicialmente foram apresentados projetos de criação de núcleos acessibilidade que auxiliassem na eliminação de qualquer tipo de barreiras de acesso ao ensino superior nos IFES. (DOCUMENTO ORIENTADOR PROGRAMA INCLUIR - ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR SECADI/SESU-2013)

de ações inclusivas que propiciem a acessibilidade, a permanência e a conclusão acadêmica exitosa das pessoas com necessidades educacionais específicas dentro dos IFES.

Nesse sentido, corroboramos com a fala de Martins e Napolitano (2017) ao destacarem o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência e especificamente ao aluno, surdo nas instituições de ensino, que devem empregar suportes pedagógicos para os alunos com deficiência por meio do uso de estratégias de ensino específicas, formação docente adequada, adaptação de materiais ou recursos didático-pedagógicos, auxílio do intérprete de libras, adaptações curriculares, ajustes na temporalidade do ensino e formação de agrupamentos diferenciados em sala de aula.

Dentro da perspectiva de uma educação inclusiva, a Rede Federal de Ensino visando o fortalecimento e desenvolvimento de políticas públicas de inclusão favoreceu dentro dos institutos, inicialmente, conforme Nascimento e Faria (2013) a oferta de cursos FIC, braile, tecnologia assistiva e outros que visavam o êxito desses alunos, atualmente esse trabalho permanece e se estende pelos níveis de ensino oferecidos nos IFES, sempre com a preocupação pela permanência e término dos cursos nas quais as pcds estão cursando.

Com a organização e fortalecimentos das leis educacionais inclusivas, destacamos a Lei N° 13.409/2016 que altera a Lei N° 12.711/2012 que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicas de nível médio e superior das instituições federais de ensino em seus Arts. 3°, 5° e 7°.

Os Institutos Federais de Ensino têm cumprido a legislação e reservado vagas para as pessoas com deficiência em seus editais de seleção, conforme Silveira e Nakamoto (2018) com a alteração da Lei N° 12.711/2012 a matrícula para as pcds na EPT tem aumentado, pois passou-se a considerar a reserva de 5% das vagas nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições de ensino.

No IFAM, por exemplo, os editais de seleção têm disponibilizado a reserva de 5% (cinco por cento) das vagas para as Pessoas com Deficiência independente da renda, como constatamos no edital N° 61/2019 que tratou do processo seletivo (1° semestre/2019) dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada do campus Manaus Centro.

A reserva de vagas para as pessoas com deficiência tem ocasionado uma procura maior por esse público ao ensino profissionalizante como podemos verificar no quadro abaixo, preenchido com o levantamento de dados que fizemos junto à Direção de Ensino do Campus Manaus Centro referente entrada das pcds nos anos e semestres letivos de 2016/1, 2016/2, 2017/1 e 2018/1 nos cursos técnicos de nível médio na forma integrada e subsequente.

Quadro 1: Entrada de pcds nos cursos técnicos

Cursos Técnicos	2016/1	2016/2	2017/1	2017/2	2018/1	2018/2
Forma Integrada	06	-	04	-	14	-
Forma Subsequente	07	16	07	18	17	13
Total	28		29		44	

Fonte: Direção de Ensino CMC

O quadro 1 demonstra a entrada de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos técnicos de nível médio na forma integrada e subsequente, sendo que a entrada de alunos nos cursos técnicos na forma integrada ocorre anualmente e na forma subsequente semestralmente. Destacamos que os alunos que declararam ter deficiência auditiva no semestre letivo de 2016/2 foram um total de 03 alunos (não conseguimos informações concretas sobre o número exato de deficientes auditivos que entraram no semestre 2016/1), em 2017/1 entraram 03, em 2017/2 apenas 01 aluno, 2018/1 o número de deficientes auditivos aumentou consideravelmente para 14 alunos e em 2018/2 apenas 02 alunos.

Como observamos, tem ocorrido um crescimento da procura das pcds pelos cursos oferecidos pela rede federal de ensino, situação que requer uma atenção maior no que se refere às acessibilidades seja ela arquitetônica, comunicacional, pedagógica, atitudinal, questões sobre a formação e capacitação dos docentes e técnicos administrativos que atuarão no processo de inclusão destes durante a sua formação acadêmica, independente do nível ou forma de ensino, pois os institutos possuem esse diferencial de atender diversos níveis e formas de ensino. Pacheco et.al (2018) descreve os Institutos Federais de Educação como referência em várias modalidades e etapas de ensino, além de destacar que abrange diversas matizes sociais, dentre as quais estão as pcds que também devem ter no ambiente de aprendizagem a mesma possibilidade de acesso, participação e permanência na escola que os demais estudantes, sendo assim, a missão dos institutos, no que refere à organização do ensino inclusivo, torna-se ainda mais complexa dentro dos seus campi.

E conforme o tipo de deficiência, nível e forma de ensino dos discentes com necessidades educacionais especiais será necessária a realização das devidas adaptações e flexibilizações imprescindíveis para o sucesso desses alunos no processo de ensino e aprendizagem, podemos citar o caso dos alunos surdos que é o foco da presente pesquisa, ao observarmos o desenvolvido de algumas ações em alguns Institutos Federais pelo Brasil, como cursos que continham em sua matriz curricular disciplinas específicas para o atendimento de estudantes com deficiência auditiva em parceria com o Instituto Nacional de

Educação de Surdos¹¹ (INES), concursos para professor da disciplina de libras e tradutor e interprete de libras, projetos sobre inclusão, cursos para surdos, Curso de Especialização em “Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Especiais”, tecnologias assistivas, dentre outros (SOUZA et al 2013).

Desta forma, a Rede Federal, ao tratar de uma educação em uma perspectiva inclusiva para as pessoas com necessidades educativas específicas, como é o caso do aluno surdo, precisa promover, em seu contexto educativo, uma educação realmente inclusiva para tais alunos que ingressam nos institutos federais, pois sabemos que legalmente essa realidade está respaldada, mas só se concretizará por meio de mudanças pedagógicas internas das instituições de ensino e de todos os que a fazem, pois de acordo com Glat et al. (2011) a inclusão contempla o direito a uma educação que forneça igualdade de oportunidades, mas para isso é preciso considerar as características de cada aluno, ritmo de aprendizagem, além de entender que a deficiência não determina ou resume as oportunidades educacionais dessas pessoas.

1.2.1 Educação Profissional no Brasil: a inclusão escolar nos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) situa-se no contexto educacional brasileiro, desde a sua concepção, por meio de uma formação imediata cujo objetivo central é a preparação para o mercado de trabalho, onde os menos favorecidos não possuem outra opção a não ser obter uma profissão para o atendimento das suas necessidades básicas imediatas. Ramos (2007) corrobora com essa afirmação ao destacar que o objetivo principal do ensino médio no decorrer da história predominantemente foi centralizado na preparação para a entrada no mercado de trabalho, assim que o estudante concluísse o curso.

É importante ressaltar que assim como a educação profissional inicialmente surgiu para atender os “desvalidos da sorte”, a educação especial igualmente teve sua origem motivada por princípios assistencialistas, apesar de que, em determinados períodos da história era permitido as pessoas com deficiência o acesso à educação, como por exemplo, o encaminhamento desses indivíduos à Escola de Aprendizes e Artífices para o ensino de

¹¹ O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi criado em 1857 para atender aos alunos surdos da época, atualmente atua em várias vertentes como o atendimento aos estudantes surdos desde a educação infantil até o ensino médio, promoção de seminários, cursos e eventos nacionais, elaboração de materiais didáticos, vídeos diversos em libras, formação de profissionais surdos e ouvintes, além dos cursos profissionalizantes e da viabilização de estágios.

trabalhos manuais que pudessem fornecer ajuda na sua subsistência, mas para que esse encaminhamento fosse possível, não podiam ter qualquer tipo de limitações que compromettesse o exercício de atividades manuais (SILVEIRA; NAKAMOTO, 2018).

O INES durante um período também ofereceu um ensino profissionalizante para os seus alunos que vinham de todas as partes do Brasil, Lages (2015) relata que nas primeiras décadas do século XX o objetivo dos estudos era determinado pela aprendizagem de um ofício, mas os discentes receberiam a instrução literária normalmente e o ensino profissionalizante. A autora destaca que “os alunos frequentavam as oficinas de acordo com as suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e também artes plásticas [...]”, tanto que por muito tempo a gráfica do instituto recebeu encomendas de encadernação de instituições públicas e privadas no estado do Rio de Janeiro. Mas, Silveira e Nakamoto (2018) destacam que não houve mais ações governamentais e legais específicas para as pessoas com deficiência, inclusive os surdos pelo menos até a Lei Nº 4.064/61 que menciona que educação das PCDS deve ocorrer dentro do sistema regular de educação.

O cenário dual de uma educação para os menos favorecidos e outro para a elite que favorece uma formação unilateral no processo educativo brasileiro é observado também na educação especial como verificamos, por exemplo, nas Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, as leis que institucionalizaram os sistemas S¹², tendo como exemplo a Lei Nº 4.048/42 que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a Lei Nº 4.024/61 que apesar de indicar o atendimento as pcds preferencialmente na rede regular de ensino, não teve o êxito almejado dentro das instituições de ensino, a Lei Nº 5.692/71 “que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos.” (MOURA, 2007, p.11); Parecer Nº 76/1975 que flexibilizou a obrigatoriedade de uma educação profissional para todos, obrigatoriedade que foi facultada pela Lei Nº 7.044/82.

Na década 90, Silveira e Nakamoto (2018) descrevem que a globalização trouxe transformação na economia e no trabalho, ocasionando o impulso nas políticas neoliberais que junto com a pressão dos movimentos sociais viabilizaram a aprovação da Lei Nº 8.213/91 que traz em seu Art. 93 a obrigatoriedade das empresas terem um percentual de contratações de funcionários com deficiência para o seu quadro de empregados, situação que abre portas para

¹² Os sistemas S se configuram na organização de instituições corporativas que atendem ao setor produtivo por meio principalmente do ensino profissionalizante e que se uniram no atendimento do lazer e saúde dos seus funcionários. É importante ressaltar que apesar de receberem subsídio do governo não são instituições públicas, dentre elas temos: o SENAI, SESI, SENAC, IEL, SESC, SENAR, SENAT, SEBRAE e SESCOOP.

programas de formação para o trabalho, inclusive colabora para a inclusão desses indivíduos na educação profissional.

Como observamos, a educação profissional das pessoas com deficiência volta a ser incentivada, mas dentro desse contexto podemos visualizar uma série de propósitos capitalistas que permeiam a época da legislação, mas paralelamente observamos uma série de conquistas que ocorrem devido as diversas mobilizações nacionais e internacionais sobre o direito das pessoas com deficiência, nas áreas política, social e educacional, principalmente concernente à inclusão no sistema regular de ensino das pessoas com deficiência que já havia recebido um certo impulso por meio da Constituição Federal de 1988, sendo de certa forma reiterada posteriormente por meio da Lei N° 9.394/96.

Como descrevemos, as legislações que surgiram no decorrer do século XX não permitiram o desenvolvimento pleno do indivíduo por meio de uma educação igualitária nem para as pessoas ditas como “normais” e ainda menos para as pessoas estigmatizadas como pessoas portadoras de necessidades especiais. Assim, a EPTNM por meio do Decreto N° 5.154/2004 que revoga o Decreto N° 2.208/97, traz a possibilidade da integração do ensino médio com a educação profissional, seguida da Lei N° 11.741/2008 que altera a Lei N° 9.394/96, no sentido de viabilizar o desenvolvimento de uma educação profissional técnica articulada ao ensino médio, podendo ser desenvolvida na forma integrada e concomitante.

Destacamos que, especificamente no Art. 39 da referida lei, a referência dada a questão da integração na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio das dimensões do trabalho, da ciência e tecnologia, aponta para uma “abertura”, ou seja, para o início de um processo de mudanças reais e significativas na formação do indivíduo. Dessa forma, Ramos (2007, p.9) destaca que “[...] Do ponto de vista da política nacional, hoje temos dispositivos legais sobre como construir uma formação integrada no ensino médio com a educação profissional [...]”.

No mesmo ano da Lei N° 11.741/2008, o MEC disponibiliza o documento “Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que segundo Carrieri e Espíndola (2012) é um documento criado diante do debate do referido tema, devido ao reconhecimento da necessidade de se reestruturar o sistema de ensino e sua lógica de exclusão”. Esse documento surge em consonância ao movimento mundial sobre a inclusão que buscava garantir o direito de todos os alunos estarem juntos por meio do confronto a práticas discriminatórias e de sua superação através de mudanças estruturais e culturais na escola e sociedade.

O contexto de mudanças legais por uma educação para todos também alcança a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, assim como podemos observar no Art. 10 da

Resolução CNE/CEB N° 6 de 06/09/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ao reconhecer como um dos seus princípios o reconhecimento dos sujeitos e diversidades, citando as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

A Educação Técnica Profissional de Nível Médio, conforme o Art. 3° pode ser “desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo ser a primeira integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica”, sendo os itinerários formativos organizados por meio dos estudos sobre o mundo do trabalho articulados com a necessidade que as Instituições Educacionais constatarem tanto com os profissionais da área, o que nos leva a concluir que se deve ter a preocupação de construir um itinerário formativo que esteja aberto para modificações, ou seja, deve ser flexível para que ocorra as atualizações quando se fizerem necessárias.

Essa flexibilização apontada no referido artigo precisa ocorrer no processo de inclusão das pessoas com deficiência nos cursos técnicos, devido as suas peculiaridades como é o caso da educação do aluno surdo, por isso Silveira e Nakamoto (2018) relatam que é preciso construir espaços, criar ações que promovam o acesso e permanência dessas pessoas para que consigam exercer o seu direito de profissionalização e assim vencer as barreiras que dificultam o êxito das PCDS na educação técnica profissional.

Para isso, Pacheco (2016, p.108) descreve que “a capacitação profissional e a condição de empregabilidade da pessoa com deficiência devem atentar, necessariamente, para fatores de acessibilidade atitudinal, arquitetônica, metodológica, instrumental, comunicacional e programática da empresa [...]” que conforme destaca são as bases de sustentação da inclusão.

Ainda sobre a questão, mas destacando as dificuldades na inclusão dos surdos, Cavalcanti (2016) descreve que a inclusão da pessoa surda mais especificamente também esbarra na contratação de profissionais para atender esse público, devido ao processo moroso, além da questão de existência de código de vagas, destacam também sobre o aceite desses alunos em vagas de estágios devido às barreiras comunicacionais.

Verificamos ainda que as questões apresentadas dificultam o acesso do surdo, mas acreditamos que com o planejamento e a oferta de vagas de estágio dentro do próprio campus poderemos contribuir nessa inclusão, apesar das dificuldades e possibilidades são necessárias uma mobilização em nível de estudo e uma discussão em nível micro e macro a fim de que essas barreiras sejam eliminadas.

Dessa forma, a Educação Técnica Profissional de Nível Médio, deve promover a indissociabilidade entre a teoria e a prática por meio da superação da fragmentação dos

conhecimentos, buscando a integração com a ciência, a tecnologia e a cultura, a compreensão sobre o que é trabalho, como ele surgiu e como está relacionado com a educação para todos independente de suas diferenças.

Com os princípios norteadores da EPTNM, temos um vislumbre de como essa educação deveria ocorrer dentro das instituições de ensino em nosso país, consideramos que são direcionamentos fundamentais na prática educacional de todos os atores que compõe esse cenário educativo, pois a articulação entre o ensino básico e técnico precisa ser um discurso presente e real nas reuniões de planejamento das Instituições, assim como a discussão sobre as práticas pedagógicas voltadas para uma educação equânime à pessoa com deficiência dentro dos Institutos Federais.

É importante ressaltar que o curso técnico de nível médio na forma integrada tem particularidades que consideramos bem específicas que exigem dos alunos uma dedicação diária integral devido a fatores como: carga horária extensa, estrutura organizacional e curricular diferenciadas, por isso a importância de uma organização curricular interdisciplinar devidamente adaptada tanto para os alunos com deficiência e sem deficiência que seja construída de forma coletiva, inserida na proposta de um ensino integrado com bases na formação humana integral, trabalho como princípio educativo e politecnicidade, com a participação de uma equipe multidisciplinar que auxilie no processo de contextualização, discussão e construção de mudanças no âmbito educacional.

Essa participação e mobilização de toda a equipe multidisciplinar no ensino técnico integrado são fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem alcance a todos os alunos indistintamente, sendo que a inclusão educacional precisa ser considerada nesse contexto, assim como as singularidades do aluno com deficiência. Figliuzzi; Santos; Guimarães (2016) enfatizam que o envolvimento dos professores e todo o corpo técnico da escola é muito importante para a inserção do aluno com deficiência na sociedade, para que esse alcance o seu pleno desenvolvimento na educação básica ou na EPT.

Nesse sentido, o contexto político de possibilidades da construção de uma formação integrada e inclusiva, a EPTNM nos IFES inicia uma nova fase cheia de desafios em seu contexto escolar que corroborando com a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, alterada pela Lei Nº 13.409/2016 que vem dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência, nos cursos técnico de nível médio e superior das IFEs pressupõe o início do fortalecimento de suas ações de inclusão também, por meio do cumprimento da obrigatoriedade de cotas que viabilizam o acesso às pessoas com deficiência

nos cursos técnicos de nível médio na forma integrada.

Dessa forma, ao situarmos a EPTNM e as pessoas com deficiência, especificamente o aluno surdo, encontramos um contexto que ainda está em fase de estruturação, aprendizagem e construção, pois não adianta apenas propiciar a entrada desses alunos nas escolas regulares, faz-se necessário o estabelecimento de processos inclusivos contínuos que favoreçam uma formação exitosa e equânime. Oliveira (2013, p.156) ressalta que “[...] uma escola só é efetivamente inclusiva se ela for capaz de acolher e promover a permanência e o sucesso de todos os estudantes”.

Portanto, sabemos que promover uma educação inclusiva está previsto em lei, mas para que o referido processo ganhe a sua concretude no “chão” das escolas é necessário uma série de procedimentos organizacionais em nível macro e micro nos sistemas de ensino que somente a promulgação da lei não garante. No Art. 1º, inciso I do Decreto Nº 7.611, 17/11/2011 verificamos as diretrizes legais sobre a garantia da inclusão

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (BRASIL, 2011).

Como verificamos, a lei está posta, mas reiteramos que não é o suficiente na prática diária das instituições de ensino, pois o processo de inclusão requer uma série de adaptações que eliminem os entraves e provoquem mudanças efetivas, não estamos dizendo que a inclusão das pcds é impossível, pelo contrário acreditamos que a inclusão de surdos e das demais pessoas com deficiência é possível, mesmo diante das fragilidades das práticas que ainda distanciam a realidade ideal vislumbrada nos documentos oficiais, diante das considerações apresentadas concordamos com a fala de Malmann (2014)

É possível dizer, então, que a inclusão dos surdos nas escolas regulares é sustentada pela legislação vigente e conta com o forte e interessante arcabouço teórico-conceitual do bilinguismo, mas ainda apresenta práticas frágeis que culminam numa realidade longe de ser a ideal e a mais efetiva para o aluno surdo. (MALMANN 2011, p.144).

Assim, diante das especificidades dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada à inclusão dos alunos surdos e demais PCDS no ensino regular, a inclusão requer um processo de acompanhamento e organização desde o início, ou seja, no processo de matrícula, na apresentação e no processo inclusivo desse aluno no ambiente escolar, na

atenção no acompanhamento da equipe multidisciplinar durante o processo de ensino e aprendizagem, na viabilização de uma formação docente adequada, além das adaptações necessárias que a instituição de ensino precisa proporcionar.

Como vemos, os desafios da prática de uma educação inclusiva na EPT são reais, mas de maneira alguma podem ser utilizados como forma de restrição ou exclusão, pois com o suporte adequado poderão ser superados, na medida em que conseguirmos transpor com o devido empenho e envolvimento todas as barreiras postas dentro das instituições de ensino. Para isso, Cavalcanti (2016) descreve que o estado precisa viabilizar as adaptações estruturais necessárias, a comunidade acadêmica e sociedade necessitam ultrapassar barreiras atitudinais e entender que cada indivíduo é único, devendo sua autonomia ser respeitada, assim como sua efetivação no mercado de trabalho.

1.3 A concepção clínica da surdez (deficiência) e a concepção cultural/socio-antropológica da surdez (diferença)

Para compreendermos o que é considerado surdez na visão clínica precisamos identificar como ela se apresenta no corpo humano, os graus que a definem e a sua conceituação na perspectiva médica, a fim definirmos os parâmetros de inclusão e exclusão em nossa pesquisa, bem como precisamos entender como ocorre a audição humana, sua divisão e como o som é captado e enviado ao cérebro.

De acordo com Aragon e Santos (2015), a orelha (orelha externa, média e interna) realiza a audição, ou seja, o processo auditivo ocorre da seguinte forma: a orelha externa capta os sons e o transporta pelo pavilhão e canal auditivo até chegar ao tímpano que faz vibrar os ossos martelo, bigorna e estribo, os autores explicam que as referidas vibrações movimentam o líquido da cóclea, localizado no ouvido interno o que permite que sinais elétricos sejam emitidos pelas extremidades dos nervos auditivos e por fim enviados ao cérebro.

Como percebemos, a audição tem todo um processo dentro do organismo do ser humano, assim como a sua perda caracterizada pela não percepção dos sons, onde ocorre um bloqueio auditivo que, conseqüentemente, dificulta a fala, sendo necessário um exame audiométrico para identificar o nível de perda auditiva por meio da identificação dos graus de percepção sonora. Souza et al. (2013) descreve que para a realização do diagnóstico clínico da surdez é necessário seguir alguns passos, pois existem vários fatores que ocasionam a surdez e podem resultar desde uma perda leve até uma perda profunda.

Os fatores que causam a surdez são variáveis e também podem ocorrer por causas

desconhecidas, Monteiro; Silva; Ratner (2017) destacam que a causa pode ser congênita durante a gestão e o nascimento e adquirida após o nascimento por consequência de medicamentos, otites e até viroses, além de descrever que a surdez pode ser classificada em perda condutiva auditiva e perda auditiva neurossensorial.

A classificação da perda auditiva é identificada pelo nível do limiar auditivo, assim quanto maior a perda, maior o limiar, sendo que para se medir os níveis de audição utiliza-se a unidade medida decibel (dB). Silva (2008) descreve que os limiares normais da audição são de 0-20dB, a perda leve (20 a 40 dB) seria a fala levemente prejudicada o indivíduo não consegue perceber todos os fonemas das palavras e não impede a aquisição da linguagem, a perda moderada (40 a 55 dB) é caracterizada pelo atraso no desenvolvimento da fala, devido a dificuldade de identificar os sons das palavras, sendo necessário uma certa intensidade na voz para que seja percebida, a autora ainda traz (diferentes de outros autores) a perda moderadamente severa (55 a 70 dB), a perda severa (65-70 a 80-90 dB) a pessoa quase não percebe os sons, identifica ruídos familiares, voz forte e pode demorar mais tempo para desenvolver a fala, sendo que a sua compreensão verbal se dará mais pela percepção visual e a perda profunda (> 85-90 dB) o indivíduo por não identificar os sons, não consegue naturalmente adquirir a linguagem oral.

Diante do quadro apresentando, verificamos que o conceito estabelecido é de uma deficiência¹³ na audição de um indivíduo que é classificada de acordo com o grau de severidade e que quando diagnosticada, deve ser tratada, tendo em vista a sua reabilitação ou possível melhora do quadro clínico apresentado e em meio a busca pela amplificação e o aumento da intensidade do som surge à possibilidade do uso dos aparelhos auditivos, implantes cocleares, dentre outros.

Diante do conceito apresentado, nos deparamos com a concepção clínica da surdez que identifica, define e caracteriza a pessoa surda pela sua deficiência auditiva, ou seja, pela sua condição audiológica, pois o seu foco é compensar o déficit auditivo. Dorneles (2011) trata a respeito do conceito dessa concepção ao destacar que o surdo possui uma patologia que precisa ser tratada cujo objetivo é a cura.

Ainda, segundo a autora, o sujeito surdo, na concepção clínica da surdez, é visto como deficiente e anormal que precisa ser diagnosticado e reabilitado, e o ensino da língua oral é uma das formas de intervenção que o ajudará nesse desafio de normalização. É por meio da aquisição da língua oral que essa reabilitação se efetiva.

¹³ Deficiência aqui entendida na concepção clínica como um defeito, uma falta ou fraqueza que precisa ser eliminada ou superada por todos os meios possíveis.

Bisol e Sperb (2010, p.8) dizem que a ideia de norma e desvio formam-se concomitantemente, sendo que aqueles que estão na extremidade da curva do normal são caracterizados como minoria, portanto na referida concepção a criança surda é alguém que está “a menos em relação ao modelo”, por isso “deve-se tentar a cura do problema auditivo (implantes cocleares, próteses) e a correção dos defeitos da fala por meio da aprendizagem da língua oral”.

Essa realidade esteve presente na vida social e educacional dos surdos durante décadas, eles eram limitados e tolhidos em sua capacidade de aprender, além de causar uma certa crise de identidade, dificultando e, podemos até dizer, travando o seu processo de ensino e aprendizagem, como podemos observar historicamente através do fracasso nos métodos educativos utilizados, devido à falta de adequação da educação às peculiaridades fundamentais do surdo.

A situação observada, de certa forma, infelizmente, ainda se faz presente na sociedade contemporânea, Skliar (2016) detalha esse histórico dizendo que foram mais de cem anos de uso do modelo de medicalização da surdez e que atualmente existe algumas mudanças de concepções sobre o sujeito surdo que levam em consideração sua língua, além de novas definições nas políticas educacionais.

As mudanças de concepções citadas por Skliar (2016), apresentam-se por meio da concepção cultural ou visão socio-antropológica da surdez que não é tratada como uma deficiência auditiva em seu sentido biológico, mas como uma diferença que identifica a pessoa surda e a define pela sua cultura e língua. Bisol e Sperb (2010, p.8) também descrevem esse momento de mudanças ao relatarem o surgimento de novos pressupostos que não são fundamentados pela deficiência, mas “[...] por um modelo cultural da surdez, também conhecido em nosso meio como modelo socio-antropológico” que tira a visão que o sujeito surdo está à margem e em desvantagem dos demais, pois o considera em suas diferenças, língua e cultura.

Ainda segundo os autores, o modelo ou concepção socio-antropológica caracteriza a surdez como uma diferença cultural semelhante a outras “minorias étnicas e linguísticas” descartando o sentido patológico dado pela concepção clínica. Assim a surdez segundo Sá (2010) seria como uma experiência de traços culturais e descreve que as pessoas que não ouvem utilizam o termo surdo¹⁴ para si mesmas e seus pares, por não utilizarem a língua oral/auditiva e possuírem manifestações culturais e comportamentais diferentes da maioria

¹⁴ De acordo com Sá (2010) os surdos não se definem pela sua característica física (deficiência auditiva), mas por sua identidade grupal.

dos ouvintes.

Dessa forma, a concepção cultural da surdez não identifica a pessoa surda em função de uma falta auditiva rompendo com o pressuposto de anormalidade da surdez, conceito anteriormente discutido e que é fundamentado em bases clínicas que atestam e/ou estabelecem o que é normal e o que não é normal de acordo com a sociedade majoritária, mas pelo contrário rompe todas essas interpretações e de acordo com Lopes (2011) a definem como a presença de algo que por meio de traços identitários demarcados por diferenças culturais que frisam a surdez como a presença do olhar.

Na visão socio-antropológica, a diferença linguística e cultural do surdo não é identificada como uma falta, tanto que Skliar (2001) descreve que o déficit ou a perda auditiva não é levada em consideração na comunidade surda, pelo contrário ao se definir como minoria linguística, não aceita nenhum tipo de obrigatoriedade de ter que se adaptar a uma língua majoritária, pois possuem os seus próprios meios de expressão e comunicação ao interagirem com as demais pessoas e essa forma não os inferioriza ou os impede de se desenvolver e interagir com o meio, apenas a sua forma de fazer isso é diferente, ou seja pelo canal visual.

A concepção socioantropológica da surdez traz consigo uma abordagem bilíngue da educação e não mais a oralizada, por considerar a diferença e não a deficiência e reconhecer a língua e cultura da comunidade surda e de acordo com Dorneles (2011) as proposta bilíngues por estarem ancoradas na ideia da diferença defendem que a linguagem dos sujeitos surdos deve ocorrer por meio da língua de sinais, pois defende, sendo esta a maneira que os constituirão como sujeitos.

Dentro dessa perspectiva a valorização da pessoa surda como alguém que possui língua e cultura própria são determinantes em seu processo educativo e precisa ser reconhecido e valorizado dentro de um contexto escolar inclusivo, pois se o referido reconhecimento não existir como conseguiremos planejar adaptações que contemplem o perfil deste aluno. Para isto, é necessário conhecimento e compreensão de como ocorre o processo educativo do aluno surdo por toda a comunidade escolar que atende esse aluno desde a portaria, na secretaria, nos laboratórios, na cantina da escola e outros espaços que fazem parte da vida escolar desse estudante e que são fundamentais na estruturação de um ambiente escolar inclusivo.

1.4 Uma abordagem sobre a língua e a cultura surda

Ao abordarmos a língua e a cultura surda, estaremos nos referindo à pessoa surda não pela sua deficiência, mas como alguém que possui singularidades linguísticas e culturais específicas que os identificam como surdos, sendo os aspectos de sua cultura embasados em suas experiências visuais que adquirem enquanto grupo por meio da língua de sinais. Quadros e Schmiedt (2006, p.13) destacam que “As línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social”.

Nesse sentido, observamos que devido aos surdos se empoderarem da concepção de língua como meio de expressar a sua cultura não se identificam como deficientes, pois por meio da sua cultura constroem a sua identidade social, Moura (2016, p.25) destaca como os surdos se definem e se diferenciam dos deficientes auditivos: “Os denominados surdos não veem a si mesmos como deficientes, utilizam a língua de sinais e valorizam sua cultura. Já aqueles que se reconhecem como deficientes auditivos seriam as pessoas que não se identificam com a cultura e identidade surda”.

Por muito tempo, os surdos foram considerados pessoas incapazes de desenvolverem-se cognitivamente, devido não conseguir falar e se comunicar oralmente, por isso de acordo com Góes (2012, p.29) as interpretações e conclusões referentes ao atraso do desenvolvimento do surdo era consequência das limitações da linguagem: “[...] Tratava-se de uma linha de estudos baseada no pressuposto de que a linguagem tem posição subordinada em relação ao pensamento, de que se constrói, em grande medida, independentemente daquele”. Dessa forma, os estudos baseados nessa linha de pensamento, segundo a autora, não conseguiram comprovar que a falta de uma língua oral causava limitação cognitiva na pessoa surda e destaca a importância que não se deve restringir a concepção de linguagem, além de o surdo poder utilizar outros recursos linguísticos não orais.

Como podemos observar, a linguagem independe da forma ou modalidade que é expressa, ou seja, não anula a capacidade cognitiva do indivíduo surdo, Skliar (2016, p.24) fala que a estrutura da linguagem independe da modalidade, ou seja, a língua oral (auditivo-oral) e a língua de sinais (visuogestual) seriam “[...] canais diferentes para a transmissão e a recepção da capacidade mental da linguagem”.

Destacamos que ao abordamos sobre a questão da linguagem não queremos minimizar ou até mesmo esquecer de sua importância no desenvolvimento de qualquer ser humano seja ela interpessoal ou intrapessoal, mas o que queremos destacar é que a língua falada não é a

única forma de linguagem, como percebemos ao tratarmos da educação dos surdos. Capovilla (2000, p.113) descreve que “[...] Em relação à área acadêmica da linguística, foi revisto como preconceitos em relação ao surdo e às suas línguas tinham origem na noção de que língua de sinais não seriam propriamente linguagens [...]”.

Diante dessas informações, verificamos que a concepção de que a língua de sinais não teria as funções ou estruturas necessárias para ser reconhecida como uma língua natural de acordo com Skliar (2016) foram refutadas já que inúmeras pesquisas demonstraram que a língua de sinais tem todas as funções de uma língua natural. Quadros e Schmiedt (2006) reiteram a questão ao descreverem que a língua de sinais brasileira é uma língua visual-espacial e possui todas as propriedades específicas das línguas humanas e ainda ressaltam que

[...] existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.26).

Assim, diante de tantas interpretações errôneas referentes ao desenvolvimento da pessoa surda por meio de estereótipos que causaram sofrimento e marcas profundas em suas vidas, seja na questão educativa, psicológica e social, destacamos uma ordem cronológica que Strobrel (2009) traça da história dos surdos, definindo-a em três fases: revelação cultural onde a maioria dos surdos não enfrentavam problemas educativos e até dominavam a arte da escrita, artes, ou seja, eram sujeitos bem sucedidos; o isolamento cultural que ocorreu após o Congresso de Milão em 1880 que mesmo em meio a resistência dos surdos proibiu o acesso à língua de sinais; e o despertar cultural que ocorre na década de 60 com o re-nascimento da cultura e língua de sinais pelos surdos.

Como verificamos, os surdos historicamente enfrentam desafios na busca do reconhecimento de sua identidade cultural, pois diante de uma sociedade majoritária ouvinte, surgiram diversos obstáculos que dificultaram a consolidação da cultura surda em meio a sociedade que possui valores culturais intrínsecos definidos e que tudo que contraria esses princípios deve ser colocado à margem, por desnortear o que está construído e consolidado há décadas. Dessa forma, encabeçar essa luta não é tão fácil, mas ela existe e é real, Vargas (2016), comenta que os movimentos surdos têm lutado pelo reconhecimento de sua cultura e identidade de aprender o mundo pela forma visual e pela comunicação por meio da língua de sinais.

O processo de construção da identidade surda se forma por meio de experiências visuais que marcam a sua cultura, no qual de acordo com Lebedeff (2016) são estabelecidas redes de reconhecimento e pertencimento por meio de uma língua e em traços e lutas compartilhadas e assim os aspectos culturais do povo surdo são criados, conforme Sá (2010, p.124), por suas identidades distintas e por meio de processos específicos e legítimos que dão sentido ao grupo, além de destacar que “a(s) identidade(s) surda(s) de surdos não se constrói (oem) no vazio, forma(m)-se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos”, sendo esses ambientes o lugar onde ocorrem as construções de novas experiências, aprendizagens e fortalecimento da sua cultura.

No Brasil, os primórdios do movimento surdo surgem no Rio de Janeiro que é considerado o berço da cultura surda e língua de sinais, até porque foi no referido estado que ocorreu a criação do Imperial Instituto de Surdos-mudos, atualmente INES, considerado por Santos (2018) como o berço da difusão das libras e cultura surda pelo Brasil.

O movimento pelo fortalecimento da cultura surda por meio do reconhecimento dos seus direitos e da língua brasileira de sinais durou décadas, sendo marcado por um forte engajamento dos próprios surdos que lutaram por uma mudança imediata e definitiva que respeitasse a sua cultura, Lebedeff (2016) cita que esse movimento iniciou na década de 60 e ganhou força nos anos 90 por meio da organização da comunidade surda que reivindicou o reconhecimento da língua de sinais, além dos movimentos internacionais que influenciaram o governo a repensar a educação das PCDS.

No Brasil, um forte movimento da comunidade surda intitulado Marcha “Surdos Venceremos” reivindicou, de forma específica, o reconhecimento de uma educação em libras e a disponibilização de intérpretes em espaços públicos. A referida luta resultou, em 2002, na oficialização da Língua Brasileira de Sinais no Brasil por meio de promulgação da Lei Nº 10.436.

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi um marco para a comunidade surda, pois o seu reconhecimento garantiu a oficialização da libras como forma de comunicação e expressão dos surdos, além de proporcionar notoriedade, nos meios acadêmico e social brasileiros.

A referida lei traz para os surdos uma série de conquistas, pois descreve que deve ser garantido pelo poder público formas institucionalizadas de apoiar a difusão da libras (Art. 2º), prover a assistência e o atendimento adequado de saúde de acordo com as normas da lei em vigor (Art.3º), além de no parágrafo 4º garantir a inclusão da libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior.

Após três anos, a regulamentação da Lei Nº 10.436 por meio do Decreto Nº 5.626/2005 trouxe novas perspectivas referente à educação do surdo, entre elas a questão, por exemplo, da educação bilíngue e a formação e certificação do professor e intérprete e tradutor de libras, o que conseqüentemente fortaleceu a cultura surda dentro da sociedade majoritária.

O referido decreto que regulamentou a libras trouxe ainda vários desdobramentos legais que garantem ao surdo o acesso a uma educação bilíngue e universitária, o exemplo disso foi o curso ofertado pela Universidade Federal de Brasília que, conforme Dall’Alba e Sarturi (2014) ofertou o curso de Licenciatura em Libras em Educação à distância (EAD), no ano de 2006 com 500 vagas, divididas em 09 polos.

Na sua segunda edição, em 2008, também, na modalidade à distância, ofertou o curso de Licenciatura e Bacharelado em Libras com 389 alunos no curso de licenciatura e 342 alunos no bacharelado, dos quais, um grande número de surdos tiveram acesso ao ensino superior público no Brasil. As autoras destacam que “o curso de Letras/Libras foi muito importante para os surdos, pois muitos tiveram a oportunidade de aprender aspectos da estrutura da Libras como, por exemplo, a gramática dessa língua” (DALL’ALBA; SARTURI, 2014, p.5).

Destacamos que a libras possui peculiaridades próprias por ser espacial- visual e apresentar peculiaridades regionais, pois nem sempre os sinais utilizados no Acre, por exemplo, são os mesmos utilizados em Manaus, assim, ela expressa as características de sua comunidade, Skliar (2016) comenta que os surdos criaram, desenvolveram e transmitiram uma língua visuogestual entre as gerações, sendo a língua de sinais então considerada como processo e produto histórico e social da comunidade surda.

Desse modo, sobre a língua utilizada pelos surdos – libras representa a cultura deste povo por meio da expressão de seus pensamentos e execução de seus direitos e deveres dentro da sociedade, Moura (2016, p.30) diz que “... é importante considerar a língua dos surdos como expressão de seus pensamentos, capaz de exprimir e demonstrar a sua cultura e valores”. Tanto que Quadros e Schmiedt (2006, p.13) destacam que “[...] é uma língua utilizada nos espaços criados pelos próprios surdos, como por exemplo, nas associações, nos pontos de encontros espalhados pelas grandes cidades, nos seus lares e nas escolas”.

Portanto, a cultura e identidade surda se constituem em um processo de compartilhamento (experiências visuais surdas), respeito e reconhecimento das formas de entender e interpretar o ambiente e a sociedade como pessoas conscientes e cientes dos seus direitos e deveres.

2 O ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR: INTEGRAÇÃO OU EXCLUSÃO?

A implementação do processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência na escola regular passou a ser discutida na educação brasileira a partir das últimas décadas do século XX, sendo que os processos de integração de pcds, na rede regular de ensino, na perspectiva de uma educação que apenas recebe esse aluno sem se adequar às suas necessidades individuais, está presente desde a metade do XX.

Para um aprofundamento do significado de integração e inclusão, destacamos o quadro abaixo de Werneck (2002):

Quadro 2: Diferença entre os conceitos de inclusão e integração dos PCDs.

PRINCIPAIS DIFERENÇAS	
INCLUSÃO	INTEGRAÇÃO
Inserção total e incondicional (crianças com deficiência não precisam “se preparar” para ir à escola regular).	Inserção parcial e condicional (crianças “se preparam” em escolas ou classes especiais para estar em escolas ou classes regulares).
Exige rupturas nos sistemas.	Pede concessões aos sistemas.
Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem “ganha” mais; TODAS ganham).	Mudanças visando prioritariamente a pessoas com deficiência (consolida a ideia de que elas “ganham” mais).
Exige transformações profundas.	Contenta-se com transformações superficiais.
Sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de TODOS.	Pessoas com deficiência se adaptam às necessidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes.
Defende o direito de TODAS as pessoas, com e sem deficiência.	Defende o direito de pessoas com deficiência.
Traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para TODOS.	Inserir nos sistemas os grupos de “excluídos que provarem estar aptos” (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão).
O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para TODAS as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo etc).	O adjetivo integrador é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas as pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc).
Valoriza a individualidade de pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos etc).	Como reflexo de um pensamento integrador podemos citar a tendência a tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (ex: surdos se concentram melhor; cegos são excelentes massagistas).

Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais.	Tende a disfarçar as limitações para aumentar a possibilidade de inserção.
Não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente.	A presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador.
A partir da certeza de que TODOS somos diferentes, não existem “os especiais”, “os normais”, “os excepcionais”, o que existe são pessoas com deficiência.	Incentiva pessoas com deficiência a seguir modelos, não valorizando, por exemplo, outras formas de comunicação como a Libras. Seríamos um bloco majoritário e homogêneo de pessoas sem deficiência rodeado pelas que apresentam diferenças.

Fonte: Werneck, 2002.

De acordo com os conceitos apresentados, a integração escolar apenas insere as pcds em contextos educacionais regulares e espera que esses indivíduos se adaptem a ele, ou seja, cria um sistema excludente, com um discurso de uma inclusão irreal, Pacheco (2016, p.35) define a integração como “[...] o processo de preparação e transposição dos alunos com deficiência para as escolas regulares. Nesse momento, as iniciativas ainda estão centradas na deficiência, ou seja, o indivíduo deve ser preparado para adaptar-se a qualquer ambiente [...]”.

Como podemos concluir, analisando a fala de Pacheco (2016) e ao constatarmos na história do sistema educativo da época, na integração escolar, a escola permanece da mesma maneira em todo o seu processo pedagógico, ou seja, a metodologia, as práticas, as atividades e as atitudes não foram adaptadas para se receber os alunos deficientes prevalecendo ainda a exclusão deles dentro dos sistemas regulares de ensino.

Para exemplificarmos como saímos historicamente da exclusão total das pessoas com deficiência, passamos pela educação especialista, pela integração escolar e atualmente vivenciamos a inclusão escolar no sistema de ensino utilizamos a figura 1 de Beyer (2006) que destaca o percurso diferenciado até os dias atuais do processo histórico das PCDS e a sua inclusão escolar.

Figura 1: Diferentes momentos das ações que marcaram o sistema escolar de ensino na história da inclusão das PCDS.

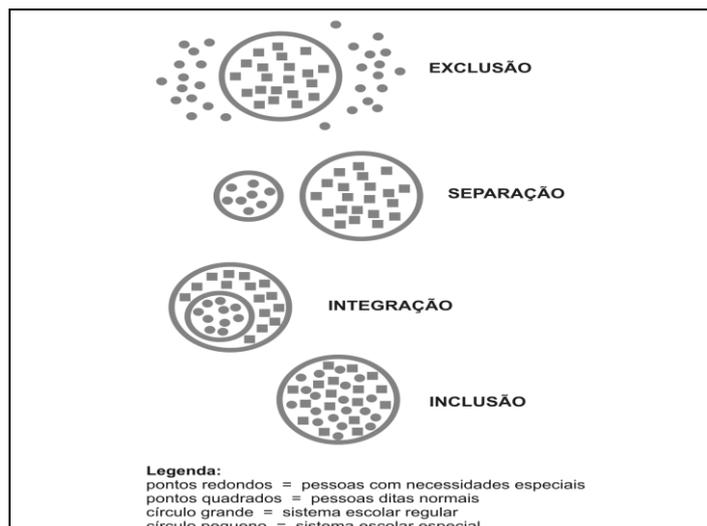


Figura 1: III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade¹⁵.

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4607.pdf>

O processo de integração x inclusão do aluno surdo no contexto da educação escolar brasileira, não se distingui das demais PCDS, ainda mais quando se possui uma cultura e língua própria, onde as ações educativas dentro do ambiente escolar devem ser consideradas para a construção do processo de ensino e aprendizagem desses alunos, Moura (2016) destaca essa realidade ao citar que a

A educação ofertada aos surdos em nosso contexto educacional ainda é pautada por concepções que levam em conta o ensino de uma única língua, ou seja, da língua portuguesa como majoritária, a partir do ensino da sua gramática. A Libras é pouco valorizada nas escolas e em nossa sociedade, desfavorecendo o surdo em seu desenvolvimento social e desempenho acadêmico (MOURA 2016, p.16).

Dessa forma, durante décadas a abordagem educativa utilizada foi a oralista onde os surdos eram ensinados a falar, recebiam estímulos auditivos e praticavam a leitura labial, mas com o fortalecimento da cultura surda e a luta pelo seu reconhecimento, acompanhada da evolução histórica das leis de ensino, outras abordagens educacionais surgiram como a comunicação total e o bilinguismo que é uma abordagem educativa que considera a valorização das particularidades do aluno surdo.

Dentro desse contexto destacamos três vertentes educacionais observadas durante a evolução histórica dos surdos, de acordo com Souza et al. (2013)

¹⁵ A Figura 1: Diferentes momentos das ações que marcaram o sistema escolar de ensino na história da inclusão das PCDS foi retirada do II volume do documento *Ensaio Pedagógico* do Ministério da Educação, apresentada no artigo Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas de Beyer (2006, p.279).

■ **Oralismo:** objetiva o aprendizado da fala e a língua é ensinada através de estruturas sistemáticas. Para que este aprendizado seja desenvolvido utilizam-se algumas técnicas específicas como: o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial. Valoriza as próteses auditivas – aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) e implantes cocleares (ouvido biônico) e visa a reeducação auditiva, inclusive a dos surdos profundos, para estimular seus resíduos auditivos através da amplificação dos sons. Esse método de educação pressupõe que a pessoa surda ao aprender a falar tenha facilitada a sua inclusão na sociedade. No entanto, após anos de tentativas e experiências na educação de surdos, percebemos que nem todos os surdos atingem nível satisfatório de fala.

■ **Comunicação total:** defende a ideia de que o surdo pode e deve utilizar todas as formas de comunicação (gestos naturais, português sinalizado, Língua Brasileira de Sinais – Libras, alfabeto datilológico, fala, leitura labial, leitura e escrita) para desenvolver-se linguisticamente. Possui uma flexibilidade de meios de comunicação oral e gestual, seu maior objetivo é promover a comunicação e o ensino da língua oficial do País.

■ **Bilinguismo:** é uma corrente que defende o uso das duas Línguas no processo educacional da pessoa surda. Para Ferreira Brito (1993), numa linha bilíngue, o ensino do português deve ser ministrado para os surdos da mesma forma como são tratadas as línguas estrangeiras, ou seja, em primeiro lugar devem ser proporcionadas todas as experiências linguísticas na primeira língua dos surdos (língua de sinais) e, depois de sedimentada a linguagem nas crianças, ensina-se a língua majoritária (a Língua Portuguesa) como segunda língua. (SOUZA et al. 2013, p.70)

Considerando o contexto educacional atual que garante legalmente a inclusão escolar do aluno surdo, mas não consegue garantir na prática das instituições de ensino a inclusão em seu sentido pleno por meio das adequações e adaptações necessárias que proporcionem a esses discentes a mesma oportunidade de ensino e aprendizagem oferecida aos demais alunos, Santos (2015) diz que para que a educação, na perspectiva inclusiva, ocorra o governo precisa adequar o sistema de ensino para que todos durante o processo de ensino-aprendizagem tenham acesso aos conteúdos, conceitos e valores.

Assim, a mobilização do governo e das pessoas que fazem as instituições de ensino que recebem esse aluno deve ser conjunta, por meio de esclarecimentos, formações que rompam com os paradigmas instalados na sociedade e consciência individual de cada agente educacional que pode contribuir, conforme Santos (2015, p.31) para uma transposição de uma política de educação especial para uma política de inclusão escolar e ainda deve provocar que as instituições de ensino “[...] sejam desafiadas a mudar seu fazer pedagógico, intensificando discussões sobre ideais e valores sejam eles políticos, sociais, econômicos, culturais e pedagógicos em face a uma cultura intra e extra escolar vigente”.

Mas o que seria, na prática, mudar o fazer pedagógico, visto que a leis inclusivas estão em vigor, mas as mudanças ainda ocorrem em passos lentos e poucos são os que se mobilizam efetivamente para a transformação dessa realidade, o que observamos, na verdade, dentro das

instituições, são ações isoladas e que não conseguem alcançar e conquistar os participantes fundamentais para que o processo inclusivo seja materializado, na prática diária educativa das escolas.

Como mudar o fazer pedagógico se as capacitações contínuas, em sua maioria são esporádicas ou inexistentes? Ou por que muitas vezes só sabemos que temos um aluno deficiente, na sala de aula, ou na escola, quando nos deparamos com ele pelos corredores da escola ou na turma que atuamos? Então, são muitas questões a se pensar e discutir, pois a mudança do fazer pedagógico só pode ocorrer por meio do conhecimento, da capacitação, da sensibilização, do acompanhamento e da viabilização dos recursos e meios acessíveis necessários.

Dentro do fazer pedagógico, está permeada uma série de questões que não ocorre somente no contexto da sala de aula, mas perpassa todo o sistema escolar, ou seja, a gestão, social, o psicológico e o pedagógico em todas as suas interfaces que levem ao planejamento e o acompanhamento de todo o processo de ensino e aprendizagem desse aluno.

Portanto, cabe lembrar que garantir a execução do direito e a permanência do aluno surdo nos sistemas regulares de ensino requer ações educacionais comprometidas com um ensino igualitário a todos, pois quando se tem a oportunidade de aprender a conviver com as diferenças dentro de uma perspectiva inclusiva, novos objetivos poderão ser traçados, novos projetos e práticas surgirão e uma nova realidade se estabelecerá dentro das escolas e nos profissionais que nelas atuam.

2.1 A Inclusão do Aluno Surdo no Contexto do Estado do Amazonas: Caminhos Percorridos

Diante das políticas públicas de inclusão nacional, o Estado do Amazonas, tem procurado se estruturar para atender aos princípios norteadores da legislação atual que busca garantir o direito das pessoas com deficiência de forma plena, Pacheco (2016) descreve esse atendimento ao citar que a Constituição Estadual e a Lei Orgânica do Município de Manaus têm contemplado esses direitos oportunizando avanços na criação de políticas no Amazonas que atendam às PCDS, inclusive na esfera da educação.

O autor ainda destaca que o cenário inclusivo das PCDS nos últimos anos cresceu rapidamente no que diz respeito ao atendimento dos direitos como o transporte, moradia, trabalho e educação e ainda destaca que esse avanço se deve ao “[...] fortalecimento de suas entidades representativas, bem como a implantação dos Conselhos Municipal e Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência” e também ao apoio político “[...] da frente parlamentar

da Assembleia Legislativa do Amazonas e A Comissão Especial de Consolidação da Legislação Relativa aos Direitos da Pessoa com Deficiência (CEL/PCD-ALE/AM) [...]” (PACHECO, 2016, p.118).

Diante desse panorama atual do amparo legal das pessoas com deficiência Amazonas, verificamos que o início da história da educação das PCDS no estado, conforme Oliveira (2007) surge no Amazonas pela iniciativa privada com a implantação do Instituto Montessoriano que utilizava os métodos concretistas de Maria Montessori. Corrêa (2013) descreve que o Instituto foi criado pelo Desembargador André Vidal de Araújo e tinha o auxílio do governo estadual e a ajuda de comerciantes da cidade de Manaus que contribuíam por meio de um carnê mensal e doação de vários gêneros alimentícios.

A educação dos surdos no Amazonas, conforme os estudos de Corrêa (2013), teve forte influência da Igreja Católica, o autor relata que, em 1946, o Padre Eugênio Oates ao chegar no Brasil iniciou um trabalho com os surdos por meio do estudo da comunicação natural entre eles. Ainda destaca a influência da Igreja Tabernáculo Batista com o ministério de surdos na década de 80 que iniciou um trabalho, devido às dificuldades no desenvolvimento dos trabalhos de evangelização dos surdos que eram analfabetos e também não tinham domínio da língua de sinais, assim iniciaram o primeiro curso de Língua de Sinais através dos missionários John Peterson e Donald Cabbage. Lages (2015) descreve que

[...] surdos foram beneficiados com um estudo um pouco mais especializado, outros ainda pela ação de pessoas cristãs (católicas e evangélicas) que, com propósitos catequizadores, proporcionaram a alguns o acesso à educação e à língua de sinais. Segundo relatos dos entrevistados, esse trabalho começou com o padre americano Eugênio, na igreja católica Nossa Senhora Aparecida, e com o missionário americano Dan Cabbage, casado com Betty Cabbage, que era surda, os quais vieram ministrar um curso de Língua de Sinais Brasileira na igreja Evangélica Tabernáculo Batista. (LAGES, 2015, p.15)

A educação de surdos e das demais pcds, no Amazonas, também teve a contribuição da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em Manaus no ano de 1979 com a finalidade de atender os deficientes mentais, mas Lages (2015) relata que como era a única instituição que atendia vários tipos de deficiências, acolheu os alunos surdos também, mas destaca que a visão era que estes não passavam de deficientes intelectuais, tanto que havia um certo descaso com a educação dos surdos, além de serem proibidos de fazer quaisquer sinalizações.

Rodrigues e Rodrigues (2013, p.8)) citam que devido ao crescimento da demanda educacional das pcds e por meio da promulgação do Decreto N° 6.331/1982, a secretaria

estadual de educação através da coordenação de educação cria três (03) escolas especiais: “Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos para atendimento de surdos [...], Escola Estadual Joana Rodrigues Vieira para atender os deficientes visuais e a Oficina Pedagógica Diofanato Monteiro para atender os deficientes mentais com cursos profissionalizantes”.

Na década de 80, foi criado também o Instituto Fellipo Smaldone que foi uma demanda de acordo com Lages (2015) que surgiu de um grupo de pais de surdos que souberam do trabalho desenvolvido por irmãs salesianas na cidade de Belém e pediram à Madre Geral para que fosse implantado em Manaus o instituto.

Nesse contexto, não podemos deixar de citar que existe toda uma história de luta da comunidade surda amazonense construída por meio da sua militância para que atualmente, os alunos surdos tenham os seus direitos garantidos dentro da sociedade amazonense. Lages (2015, p.33) descreve que alguns surdos amazonenses viajaram para o estado do Rio de Janeiro para estudar no INES, ainda quando a abordagem educativa utilizada era a Comunicação Oral que “naquele momento, se consideravam beneficiados por poderem utilizar uma língua que lhes era materna, ou seja, primeira língua, conquanto proibida em outros espaços educacionais”.

A autora diz que nem todos os surdos que voltaram para Manaus deram continuidade aos seus estudos devido a não se adaptarem mais a proposta educacional oralista ofertada na cidade, assim estudaram apenas até 8ª série no INES, mas os referidos surdos ao regressarem mostraram ter um olhar totalmente diferente acerca de sua educação se tornando ativos na comunidade surda manauara e ainda influenciaram os surdos que estudavam na APAE, a não permanecerem na instituição e procurarem outros locais que realmente atendesse as suas necessidades.

É importante ressaltar que com a formação diferenciada desses surdos no INES e conforme Corrêa (2013) os encontros que iniciaram em 1972 nas missas e festas da Paróquia de Nossa Senhora de Aparecida, organizadas também em língua de sinais e o aglomerado de surdos frequentes nas reuniões, alguns militantes surdos tiveram a ideia de criar um ambiente para os mesmos se encontrarem mais frequentemente, mas esse espaço só foi criado no ano de 1986.

Dentro do referido movimento, foi criada a instituição que representa a comunidade surda no Estado do Amazonas com o nome Associação dos Surdos do Amazonas (ASMAN), a associação atua há três décadas no apoio e defesa dos direitos da pessoa surda e organiza as suas atividades em prol do atendimento dos surdos amazonenses por meio de um trabalho que visa o fortalecimento da cultura surda nos diversos setores da sociedade, Santos (2017)

destaca que em Manaus existe dois espaços que os surdos e usuários de libras interagem, além de fortalecerem a cultura surda que seria a Escola Bilíngue Augusto Carneiro e a ASMAN – Associação de Surdos de Manaus.

Destacamos que, apesar de encontrarmos instituições no Estado do Amazonas que se dedicam ao fortalecimento da cultura surda por meio de uma educação bilíngue, as características geográficas regionais, conforme Santos (2017) prejudicam a formação “in loco” de profissionais ou a ida destes aos municípios devido às grandes distâncias e o acesso ser restrito ou somente via fluvial.

O Governo do Estado do Amazonas criou no ano de 2010 por meio da Lei Nº 3.581/2010 a Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SEPED) que de acordo com o Decreto de Nº 36.224/2015 em seu art. 1º, tem por finalidade a formulação, execução e implementação de políticas públicas que visem à melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiências e suas famílias.

A SEPED visando o atendimento a comunidade surda de Manaus, no ano de 2014 por meio de parcerias inaugurou uma Central de Interpretação de Libras (CILAM), com o intuito de proporcionar atendimento especializado às pessoas surdas e facilitar a comunicação das pessoas surdas com as pessoas ouvintes, conforme a cartilha da CILAM (2014) esse atendimento deve assegurar a autonomia, ampliar a comunicação de surdos com ouvintes, e o respeito dos direitos sociais, linguísticos e culturais dos surdos.

Diante da estrutura apresentada e as peculiaridades regionais da educação do aluno surdo no Estado do Amazonas, destacamos que nas redes municipais, estaduais e federais de ensino, vem sendo ofertada de três formas distintas, conforme destacado por Santos (2017, p.48): “[...] o ensino para surdos no Amazonas é ofertado a partir de três formas: escola regular com a presença de tradutores/intérpretes de LIBRAS, escola regular com salas de recurso multifuncional e escolas específicas para surdos”.

2.1.1 A inclusão do aluno surdo na rede municipal de ensino

A rede municipal de ensino de Manaus por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) atende alunos da educação infantil até o ensino fundamental e, conforme pesquisa realizada no site da instituição¹⁶, possui cerca de 789 escolas cadastradas divididas entre escolas, Centro Municipal de Educação Infantil (CMEIS) e creches.

¹⁶ Informações retiradas do site oficial da SEMED (www.manaus.am.gov.br).

A SEMED possui uma estrutura organizacional composta pela Subsecretaria de Gestão Educacional que por meio do Departamento de Gestão Educacional realiza as cinco divisões gerais que se subdivide em gerências de acompanhamento do ensino, dentre as quais temos a Divisão de Ensino Fundamental onde encontramos a Gerência de Educação Especial (GEE) responsável pela modalidade de educação especial do município, sendo que o atendimento de alunos com deficiência foi institucionalizado somente na década de 90, de acordo com Vinente e Galvani (2017)

A institucionalização da modalidade de Educação Especial no município de Manaus tem início na década de 1990 com a publicação da Lei nº 050, de 04 de janeiro de 1991, a qual dispõe sobre a implantação da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino (VINENTE e GALVANI, 2017, p.1).

No ano de 1997 de acordo com Lages (2015, p.43) a rede municipal de ensino criou o Serviço de Avaliação Diagnóstica de Educação Especial do Município (SADEM) que tinha a finalidade de realizar avaliações psicopedagógicas dos alunos da rede por meio de uma equipe multidisciplinar. A autora ainda relata que “Em 1998, foi criada a Escola Especial José Salomão, a qual atendia deficientes auditivos, visuais e mentais”, sendo que em 2002 a escola Emerson Ferreira Prestes foi criada como anexo à José Salomão com o intuito de atender deficientes mentais, deficiências múltiplas, paralisia cerebral e condutas típicas.

Referente às tratativas do aluno surdo na rede municipal, Corrêa (2013) relata que, em 2000, foi publicado a lei municipal Nº 558 que insere a Libras como disciplina do currículo escolar e confere a SEMED a responsabilidade de adotar medidas para que a inclusão disciplina ocorresse rapidamente.

Destacamos que de acordo com Lages (2015, p.43,44) no ano de 2007 a SEMED inaugurou o Complexo Municipal de Educação Especial que trouxe uma estrutura que veio “[...] apoiar e orientar as famílias dos alunos [...]; oferecer atendimento especializado, sensibilizar e conscientizar a sociedade quando a inclusão das pessoas com deficiência, oferecer cursos específicos para professores e pedagogos da Rede Municipal de Ensino”.

Assim, dentro do contexto de fortalecimento de uma educação na perspectiva inclusiva, outras ações que têm sido desenvolvidas pela SEMED por meio da GEE, como por exemplo as formações nas quais universitários (estagiários), professores e servidores são capacitados para trabalharem com as pessoas com deficiência, como encontramos no histórico de notícias

do site da SEMED, dentre elas destacamos as formações¹⁷: Formação para mediadores de salas de aulas da rede regular de ensino com alunos inclusos (03/07/18), Formação ‘Sensibilizar para incluir’ (17/07/2017 a 19/07/2017), 1º Encontro Formativo para mediadores da Educação Especial (26/02/18) e Seminário de Educação Inclusiva (23/08/18), em todas as formações citadas foram trabalhados temas referente a educação do aluno surdo, sendo que a última formação citada tratou especificamente sobre a deficiência auditiva.

A SEMED possui escolas inclusivas¹⁸ e escolas especiais que trabalham com as pessoas com deficiência (inclusive auditiva), a Escola de Educação Especial André Vidal de Araújo conhecida como Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE). A escola que, de acordo com Lages (2015), resultou da junção das escolas Dr. José Salomão Schwartzman e Emerson Prestes, foi criada para acompanhar os alunos com deficiência do município possuindo em sua estrutura salas especiais (em processo de desativação), salas de recursos, salas de recursos multifuncionais e equipe multiprofissional e conforme descreve Queiroz (2017) desenvolve os seguintes programas:

Os programas desenvolvidos no CMEE são: Estimulação Essencial e Aprendizagem, PEMULTI (Programa Educacional Especializado Multiprofissional), PAARC (Programa de Atividades Adaptadas para Reeducação Comportamental); PAEP (Programa de Atividades Motoras e aquáticas para Pessoas com Deficiência); PIC (Programa Implante Coclear); PROALE (Programa de Atendimento a Leitura e a Escrita), L2 (Língua Portuguesa e Libras), Estimulação Precoce e Reeducação Visual, AEE altas Habilidades/Superdotação e AEE Sala de recurso (6º ao 9º ano) (QUEIROZ, 2017, p.50).

Referente aos dados atuais do atendimento a pessoas com deficiência em escolas da rede municipal de ensino, Menezes (2018) destaca que conforme dados informados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), atualmente atende na educação especial 1.212 alunos distribuídos em 115 turmas e 45 unidades de ensino da rede municipal, o autor descreve que 50 turmas são oferecidas na Escola Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo, que atende 453 alunos nos três turnos e ainda informa que a SEMED ainda possui alunos especiais inclusivos em turmas regulares de escolas da zona rural e urbana em

¹⁷ A informações sobre as formações citadas foram pesquisadas no site da SEMED e em reportagens do jornal acrítica on-line (www.semed.manaus.am.gov.br / www.acritica.com).

¹⁸ Teoricamente e/ou legalmente são instituições de ensino que proporcionam a todos os seus alunos, independente da deficiência, raça, credo, etc as mesmas oportunidades em seu processo de ensino e aprendizagem e proporciona as adaptações necessárias para o seu desenvolvimento de acordo com as suas potencialidades. Na prática algumas escolas regulares se intitulam como inclusivas apenas por receberem alunos com deficiência, mas os professores não são capacitados para atender esse público e nem a escola realiza as adaptações necessárias para o desenvolvimento do referido aluno. Nas escolas inclusivas da SEMED os alunos com deficiência são incluídos em turmas regulares, mas também participam do AEE (Atendimento Educacional Especializado) em SRM (Sala de Recursos Multifuncionais).

um total de 3.417.

De forma a situar a oferta educacional para o aluno surdo na rede municipal de ensino, verificamos que conforme a pesquisa realizada por Vinente e Galvani (2017), a matrícula dos alunos com deficiência auditiva e surdez, em Manaus no ensino regular dos anos de 2014 a 2017, foi reduzida, como destacamos: alunos com deficiência auditiva: 2014 - 130 alunos, em 2015 - 122 alunos, em 2016 - 103 alunos e em 2017 - 101 alunos matriculados; alunos com surdez: 2014 - 76 alunos, em 2015 - 69 alunos, em 2016 - 65 alunos e em 2017 - 65 alunos matriculados, os referidos autores ainda destacam

Em relação à surdez e deficiência auditiva, o quantitativo de estudantes matriculados entre 2014 e 2017 foi reduzido [...]. Independente desse quantitativo, os estudos na área de Educação Especial precisam dedicar-se a atuação do profissional tradutor/intérprete de Libras na rede de ensino, bem como dos serviços destinados para essa população na rede municipal de ensino. É preciso ressaltar que a escola possui demandas específicas para o AEE, sendo necessário estudar as formas de encaminhamento desses estudantes ao ensino regular e a organização dos serviços de apoio que serão ofertados (VINENTE e GALVANI, 2017, p.8).

Como podemos observar nos dados apresentados, apesar do percurso dos alunos com deficiência auditiva na educação infantil até o ensino fundamental ter sido reduzido, precisa passar por um processo de estruturação, por meio das formações, projetos e mobilizações para o atendimento da legislação de uma educação dentro de uma perspectiva inclusiva, sendo que a abordagem do ensino e as ações educativas ainda precisam ser redimensionadas e contextualizadas a fim de alcançar uma formação integral inclusiva para esse aluno.

2.1.2 A inclusão do aluno surdo na rede estadual de ensino

A rede estadual de ensino por meio da Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC) tem participado de diversas ações ao longo do tempo com o intuito de atender e auxiliar o processo educacional das pessoas com deficiência. Oliveira (2013) descreve que na década de 70 professores da rede foram enviados para o Rio de Janeiro, a fim de se especializarem no atendimento das PCDS, tanto que no ano 1972 foram organizadas três classes especiais para atender estudantes com deficiência auditiva, visual, mental em escolas regulares. Sendo que, no ano 1975, a SEDUC para ampliar o atendimento das pessoas com necessidades especiais criou uma Coordenação (Coordenação de Programa de Assistência ao Educando Especial) que ficou responsável pela educação especial, além de estabelecer convênios com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESp/MEC) e posteriormente já na década de 80 também firmou convênios com a APAE, Pestalozzi e Associação de Pais que ajudaram no

atendimento da demanda educacional crescente do público dos deficientes mentais na capital e interior do estado.

A referida autora descreve que devido à necessidade de organização para atender alunos com deficiência visual e auditiva foram criadas três escolas especiais na década de 80 – Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, Escola Estadual Joana Rodrigues Vieira e Oficina Pedagógica Diofanato Monteiro - e na década 90 também foi implantada a Escola Manoel Marçal de Araújo, em Manaus, para atender alunos com deficiência mental e síndromes.

Com a proposta da inclusão, Oliveira (2007) cita que cerca de 60% das classes especiais foram extintas, pois os alunos foram inseridos no sistema regular de ensino. Atualmente, a rede estadual de ensino por meio da Secretaria de Educação do Amazonas¹⁹ atende alunos do ensino fundamental e médio, possui 599 escolas que estão aptas a receber alunos com deficiência, dentre as escolas inclusivas, quatro dessas unidades de ensino são de atendimento específico, sendo uma delas de atendimento a alunos surdos e surdos-cegos. A Escola Augusto Carneiro que, no ano de 2018, teve 82 alunos matriculados e que de acordo com Lages (2015) um de seus objetivos principais é o desenvolvimento de uma educação plena onde o surdo seria o construtor de sua história, sendo considerada sua língua, cultura, relações interpessoais, e o exercício da sua cidadania.

A autora cita também a Escola Estadual Frei Silvío Vagheggi que conforme dados da SEDUC é uma referência na inclusão de surdos, sendo a maioria desses alunos transferidos da Escola Estadual Augusto Carneiro. A SEDUC ainda possui um Centro de Atendimento Educacional Especializado – Escola Mayara Redman Abdel Aziz que conforme Corrêa (2013, p.46) foi criado em 2003 e abriga “[...] o Centro de Apoio Pedagógico ao Aluno Deficiente Visual e o Centro de Apoio ao Aluno Surdo (CAS), destinado ao atendimento educacional complementar dos alunos com deficiência”, além de desenvolver a formação de profissionais para atuarem com pessoas com deficiência, deve propiciar a produção de materiais didáticos pedagógicos para professores e alunos.

A secretaria possui, em sua estrutura organizacional, o Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE) que tem a finalidade de planejar, orientar, coordenar, acompanhar e supervisionar o processo de formulação e implementação das políticas para a educação básica, dentre elas a educação especial e inclusiva por meio da Gerência de Atendimento Educacional Específico (GAEE) que promove formações e acompanha os

¹⁹ As Informações da SEDUC foram retiradas do site oficial da instituição de ensino e do Jornal Acrítica do Amazonas (www.educacao.am.gov.br / www.acritica.com).

alunos com deficiência e de acordo com Oliveira (2007, p.37) “[...] tem a missão de coordenar as atividades educacionais referente ao atendimento das pessoas com necessidades especiais [...]”.

Dessa forma, o ensino para alunos surdos na SEDUC é contemplado e tem aumentado no decorrer dos anos como observamos no Plano Estadual de Educação (PEE) que destaca o aumento na porcentagem de matrículas de pessoas com deficiências em classes comuns nos anos de 2007 a 2013, demonstrando “neste período, uma maior inclusão escolar, entretanto, ainda, é pouco para que se atinja a equidade, em nível nacional.” (PEE/AM, 2015, p.33).

No que diz respeito ao atendimento das pessoas com deficiência nos municípios do interior Oliveira (2007, p.39) relata que em sua maioria são realizados “[...] por instituições não-governamentais como APAES e Pestalozzi” como observamos ainda há muito o que avançar na organização e estruturação da educação das pessoas com deficiências nos municípios do estado do Amazonas.

Situamos também especificamente a educação do aluno surdo no interior do Amazonas que conforme informações do Plano Estadual de Educação (2015) os municípios de Manaus, Manaquiri, Parintins e Tefé são referências no atendimento do aluno surdo, devido ao pioneirismo no desenvolvimento de atividades curriculares com alunos finalistas do Ensino Fundamental e Ensino Médio com o apoio de Intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Libras/Língua Portuguesa nas diversas turmas de classes comuns.

Diante da organização e dados pesquisados referente à educação dos alunos surdos na rede estadual de ensino, verificamos que existe uma preocupação no cumprimento da legislação educacional, referente à inclusão escolar, mas que ainda precisa percorrer um longo percurso para real inclusão do aluno surdo.

2.1.3 A inclusão do aluno surdo na rede particular de ensino

Na rede particular de ensino, existem algumas escolas com a nomenclatura de escola de educação especial em Manaus, como por exemplo a Escola Confessional Fillipo Smaldone²⁰ que desde o ano de 1984 atua na educação de alunos surdos na cidade de Manaus. Corrêa (2013) descreve que um grupo de pais de crianças surdas solicitou por meio de uma carta às irmãs Salesianas que realizavam um trabalho no Pará, que iniciasse também no estado do Amazonas um trabalho com os surdos, sendo o pedido aceito por meio do envio de duas

²⁰ As Informações sobre o ano de criação do Instituto Fillipo Smaldone foram retiradas do site oficial da instituição (<http://institutofilipposmaldone.com.br>).

freiras que vieram conhecer a realidade local.

Ainda, sobre a fundação da referida escola, Santos (2017) descreve sobre o histórico da escola e sua abordagem educativa dizendo que ela foi fundada pela Congregação das Irmãs Salesianas do Sagrado Coração e está presente em alguns países, sendo que no Brasil as atividades iniciaram na cidade de Belém depois se estendeu para as cidades de Manaus, Brasília e Curitiba, relatando que a abordagem utilizada está fundamentada na premissa oralista e funciona em regime de semi-internato.

No Amazonas, outra escola da rede privada que é considerada como referência na educação de surdos é a Escola de Áudio Comunicação Pe. Paulo Manna, no município de Parintins que atualmente trabalha em parceria com o Governo do Estado, Santos (2017) fala que a escola foi fundada pela Diocese de Parintins em parceria com o Governo do estado, inicialmente atendia somente alunos surdos, mas após algum tempo começou a receber alunos com outros tipos de deficiência e dificuldades de aprendizagem, ainda destaca que, atualmente, está havendo uma mudança da abordagem oralista para a abordagem bilíngue.

Atualmente também, a referida escola Pe. Manna oferta um ensino de acordo com Corrêa (2013, p.44) “Educação Infantil e Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série, merenda escolar, laborterapia (artesanato), informática, educação física [...], e também o estudo de Libras, [...], para os alunos e também suas famílias para que facilite o trabalho escola/família”.

Assim, verificamos que as escolas privadas que trabalham com a educação do aluno surdo ainda estão em processo de mudanças referente à abordagem de um ensino oralista para um ensino socio-antropológico²¹ que leve em consideração que a língua e cultura da pessoa surda precisa fazer parte do planejamento do seu processo de ensino e aprendizagem a fim de que ações norteadas dentro desse princípio sejam efetivadas de forma a atender e possibilitar uma formação equânime. Diante disso, podemos afirmar que o percurso educacional, em uma perspectiva bilíngue e bicultural, já é uma realidade na rede privada de ensino, sendo aguardadas possíveis mudanças no referido sistema educacional.

²¹ O ensino socio-antropológico trabalha com uma abordagem educacional bilíngue e bicultural que vê o surdo como uma pessoa social que tem uma diferença e não uma deficiência, possui uma língua natural e cultura própria.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de Pesquisa

Em nosso trabalho, utilizamos a abordagem qualitativa, pois conforme Godoy (1995) os estudos de cunho qualitativo valorizam o contato do pesquisador com a situação e o ambiente, preocupam-se com os processos e não somente com os resultados, além de “[...] compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva do participante [...]” (GODOY, 1995, p.63).

Dessa forma, consideramos que a pesquisa de abordagem qualitativa proporcionou a obtenção de significados, de forma sistemática e profunda, pois de acordo com Vigorena e Battisti (2011) a pesquisa qualitativa é uma investigação que permite de forma mais detalhada e profunda o exame dos dados que números, tabelas ou dados quantitativos, além de considerar a perspectiva histórica e social do momento em que ocorre a análise.

Assim, estruturamos a nossa investigação utilizando a pesquisa do tipo estudo de caso, considerada por Creswell (2014) uma abordagem qualitativa que permite ao pesquisador explorar um caso ou múltiplos casos contemporâneos que no decorrer do tempo através de uma coleta de dados profunda e a utilização de diversas fontes de informação como por exemplo: observações, entrevistas, material audiovisual, documentos e relatórios contribuirá no relato da descrição de um caso e/ou temas do caso.

Dessa forma, a pesquisa estudo de caso em um contexto educacional nos auxiliou no alcance dos objetivos traçados, devido à viabilidade trazida por essa pesquisa em um estudo qualitativo na área de educação, como relata André (2013), o estudo de caso é um instrumento valioso na investigação de fenômenos educacionais em seus contextos naturais, pois proporciona ao pesquisador um contato direto e prolongado com a situação investigada permitindo a descrição de ações, comportamentos, a verificação de significados, a compreensão e interações de linguagem vinculados ao contexto em que ocorrem.

3.2 Local de Estudo

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Amazonas que atualmente conta com catorze campi e um campus avançado em vários municípios do Estado do Amazonas. Em Manaus encontram-se três campi: *Campus* Manaus Distrito Industrial, *Campus* Manaus Zona Leste e *Campus* Manaus Centro no qual

desenvolvemos o nosso estudo e que trabalha com cursos de nível médio, nas formas: integrada, subsequente; cursos de graduação: licenciaturas, tecnologias e engenharias e cursos de pós-graduação lato sensu e strictu sensu, desenvolvendo suas atividades no turno matutino, vespertino e noturno.

O IFAM possui um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educativas Especiais sistêmico (NAPNE) e os NAPNEs Campi que atendem aos alunos com necessidades educativas especiais que chegam à instituição, sendo suas ações regidas atualmente pela Resolução nº. 45 - CONSUP/IFAM, de 13 de julho de 2015 que estabelece sobre sua organização, funcionamento e atribuições que buscam atender às políticas nacionais da educação inclusiva e atendimento educacional especializado.

O NAPNE do Campus Manaus Centro desenvolve o trabalho com os alunos surdos, por meio do acompanhamento dos Tradutores e Intérpretes e de Libras (TILPS), sala de atendimento para o acompanhamento e reforço escolar das dificuldades escolares dos alunos, orientações aos docentes, pais e demais membros comunidade escolar, além de oferecer cursos de libras, sendo suas ações fortalecidas também com a aprovação da Resolução Nº. 31 - CONSUP/IFAM, de 06 de junho de 2018 que regulamenta os procedimentos para o atendimento de alunos com deficiência no IFAM que vem contribuir na padronização dos procedimentos para o acompanhamento das pcds com o objetivo de fornecer e viabilizar atendimento igualitário, além de consequentemente promover a permanência e êxito na instituição através de ações sistematizadas.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFAM 2014-2018 possui um item sobre Políticas de Atendimento aos Discentes Portadores de Deficiências do IFAM e cita que apesar de não ser uma referência com relação ao atendimento de pcds e até 2013 o processo de inclusão ter acontecido de forma desarticulada, destacando o atendimento dos deficientes auditivos, iniciou um processo de organização e atendimento à política de inclusão por meio da disponibilização de 5% das vagas no processo seletivo para os discentes ingressantes do ano de 2014.

Portanto, de acordo com o PDI, o IFAM é ciente de sua responsabilidade diante dos alunos com deficiência e ciente de que precisa desenvolver ações urgentes para permanência e êxito dos discentes e que pretende realizar ações concretas por meio da manutenção e assistência ao NAPNE do campus.

3.3 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de 06 alunos surdos dos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada e teve como critérios que os estudantes fossem ingressantes e utilizassem a libras para se comunicarem. Durante a pesquisa, realizamos uma entrevista individual com cada discente surdo, observamos e registramos, em diário de campo, as práticas inclusivas realizadas na sala de aula de cada um dos alunos entrevistados através da observação direta da relação aluno surdo-professor, aluno surdo-alunos ouvintes e observação da prática docente em sala de aula, sendo que finalizamos nossa coleta de dados por meio de um encontro com todos os alunos surdos juntos, onde desenvolvemos uma atividade que envolvia a elaboração de dois desenhos, tendo em vista o surdo ser primordialmente visual, acreditamos que, através dos desenhos, os alunos conseguiriam expressar de forma mais clara o que pensavam acerca da temática levantada. Assim, o primeiro desenho deveria demonstrar o que eles entendiam como inclusão escolar e o outro deveria demonstrar como era a inclusão escolar no IFAM.

Convidamos também para participar da nossa investigação 06 docentes, que ministravam aula para os alunos surdos, sendo 03 professores da cultura geral e 03 da área técnica, a fim de identificarmos as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto das salas de aula e realizamos com cada docente uma entrevista, além de acompanharmos algumas aulas para realizarmos observações e registros escritos em um diário de campo sobre a dinâmica e estrutura das aulas nas salas de aulas inclusivas, onde os alunos pesquisados estavam matriculados.

As pedagogas que atendiam os alunos pesquisados também foram convidadas para participar da pesquisa, sendo um total de 04 pedagogas, 03 que atuavam diretamente nos departamentos de ensino e 01 que atuava na direção de ensino, pois entendemos que estão presentes diariamente no acompanhamento processo de inclusão escolar dos alunos surdos, sendo que o instrumento para coleta de dados foi a entrevista.

Como precisávamos entender como a gestão do NAPNE percebe suas ações no processo de inclusão no Campus Manaus – Centro, convidamos 01 (um) representante da Gestão do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE para participar de uma entrevista, devido a sua importância nas políticas e ações inclusivas desenvolvidas no Campus Manaus Centro.

A pesquisa ainda teve a participação de 02 (dois) Intérpretes e Tradutores de Libras que atuam no acompanhamento dos alunos surdos participantes da pesquisa que foram

entrevistados e observados no acompanhamento dos referidos alunos, seja no ambiente da sala de aula ou nas demais atividades que acompanhamos na escola durante a pesquisa.

3.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Essa investigação utilizou alguns instrumentos de coleta de dados que nos ajudaram a delinear a pesquisa. Entre eles utilizamos a entrevista por meio de perguntas semiestruturadas que nos oportunizaram de acordo com o andamento da entrevista reorganizá-las e reformulá-las, pois acreditamos que por meio do contato presencial podemos por meio da percepção visual e atitudinal expressadas nas repostas verbais e gestuais identificar dados importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Gil (2009), a entrevista é uma técnica eficiente e flexível que permite ao entrevistador obter dados diversos e de forma mais profunda, pois se for bem conduzida possibilitará o esclarecimento até de situações inconscientes do comportamento humano, além de permitir que as perguntas sejam adaptadas durante a entrevista.

Lakatos e Marconi (2010) destacam a entrevista e a observação como técnicas de observação direta intensiva, destacando a observação como uma técnica que permite pesquisar dados, examinar fatos e identificar situações por meio dos sentidos que as pessoas não têm consciência, mas norteiam o seu comportamento.

Nesse sentido, utilizamos a observação sistemática, na qual planejamos os dias que visitaríamos as salas de aula dos discentes surdos para vivenciarmos o cotidiano escolar em que os referidos alunos estavam inseridos, além de esquematizar os principais pontos que observaríamos a fim de não perdemos nenhum dado relevante para a pesquisa. De acordo com Silva (2001) a observação sistemática deve ser planejada a fim de se obter propósitos estabelecidos, que sejam respondidos, além de proporcionar a obtenção de dados de alguns aspectos da realidade.

A observação foi realizada nos tempos de aula dos docentes participantes da pesquisa para obtenção de dados por meio de registro escrito em um diário de campo que consideramos um instrumento importante para posterior consulta das anotações das práticas inclusivas identificadas. Gil (2009) destaca que o pesquisador deve definir o que irá observar e a forma como irá registrar e organizar as informações coletadas.

Assim, utilizamos o diário de campo como instrumento de registro que nos permitiu identificar posteriormente informações importantes e detalhadas coletados durante as visitas na sala de aula. Oliveira (2014) destaca que o diário é um lugar onde encontramos

importantes discussões relevantes, por meio da consulta, ao registro das observações. Dessa forma, a sua utilização foi fundamental, pois além de nos possibilitar novas reflexões sobre o problema pesquisado, nos auxiliou na análise dos dados. Porlán (2004) destaca-o como fundamental, devido aos registros metódicos e detalhados das observações durante as aulas.

A escolha pela utilização do diário de campo trouxe inúmeras possibilidades, pois viabilizou o registro das informações de forma apropriada na análise das percepções, questionamentos e preocupações levantados durante a pesquisa, por isso registramos as nossas observações em três partes: a observação dos alunos surdos na sala de aula, a observação da prática docentes com os alunos surdos na sala de aula e a interação dos colegas ouvintes e discentes surdos em sala de aula, destacando o dia, a turma, a disciplina e o docente cuja aula acompanhamos conforme o planejamento da pesquisadora.

Oliveira (2014) ao relatar sobre a utilização do diário de campo na pesquisa que desenvolveu, descreve a respeito dos benefícios, formas e procedimentos no uso do diário de campo para uma pesquisa dizendo que se trata de um dispositivo de (in)formação que permite a consulta das ideias nele grafadas, mas adverte que sua utilização deve ser disciplinada, devendo as anotações serem feitas preferencialmente durante a observação do fato/evento/entrevista/visita.

Referente ao último momento da pesquisa, que foi um encontro coletivo onde realizamos uma roda de conversa que, de acordo com Moura e Lima (2014), é um momento singular de partilha e que ocorre em um ambiente propício para o diálogo, onde todos se sintam à vontade para falar e escutar por meio da interação com o outro, sendo um método de participação coletiva sobre a temática proposta.

Dentro dessa abordagem conceitual de roda de conversa, reunimos os alunos surdos participantes da pesquisa e propomos por meio de duas perguntas a criação de dois desenhos que expressassem a percepção individual de cada um primeiramente sobre o que é inclusão escolar e depois sobre como se dava a inclusão escolar no IFAM, para isto iniciamos a roda de conversa por meio de um vídeo em libras que explicava sobre a inclusão escolar do surdo, em seguida explicamos como seria a dinâmica e entregamos uma folha com duas imagens e duas frases (Apêndice C) e demos um tempo para os alunos desenharem e em seguida explicassem os seus desenhos norteados pelas duas questões levantadas para a discussão.

3.5 Instrumento de Análise de Dados

Após o levantamento dos dados, partimos para a análise e interpretação das

informações coletadas, por meio da análise de conteúdo que segundo Silva e Fossá (2015, p.2) “[...] é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos”.

Segundo Bardin (2016), atualmente a análise de conteúdo é designada por várias técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos, assim por meio da descrição dos conteúdos e mensagens dos indicadores infere sobre os conhecimentos, referente às condições de produção/recepção das mensagens.

No desenvolvimento da fase de análise dos dados da pesquisa por meio da análise de conteúdo, nos organizamos de acordo com Bardin (2016) em três polos cronológicos, o primeiro deles foi a Pré-análise que é uma etapa organizacional, intuitiva, mas também um momento de operacionalização e sistematização das ideias iniciais. Nessa perspectiva iniciamos com uma leitura flutuante, em seguida escolhemos os documentos que deveriam compor o corpus da pesquisa segundo os critérios de representatividade, exclusividade, homogeneidade e pertinência para então procedermos com a formulação das hipóteses, referenciação dos índices e elaboração dos indicadores (recorte, categorização, codificação) até chegar a preparação do material.

A segunda fase que Bardin (2016) destaca é a exploração do material. Nesta fase, o pesquisador irá, minuciosamente, aplicar sistematicamente as decisões tomadas codificando e categorizando os dados da pesquisa, como o autor descreve: “...Essa fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. (BARDIN, 2016, p.131)

A terceira fase, de acordo com Bardin (2016), é o tratamento dos resultados obtidos na interpretação de forma rigorosa a fim de obter resultados significativos, propor inferências e interpretações dos objetivos previstos. Segundo o autor, o analista deve tratar os resultados brutos de forma a torná-los significativos e falantes, a fim de propor inferências para então realizar interpretações, conforme os objetivos previstos ou acerca de descobertas inesperadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o término da coleta de dados, passamos para a próxima etapa da pesquisa que foi a análise de dados. Para isso, procedemos o início da análise por meio da apropriação da técnica de análise de conteúdo que nos subsidiou, conforme Bardin (2016) através de três polos cronológicos que foram a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. É importante ressaltar que utilizamos a análise categorial que Bardin (2016) relata ser uma técnica de análise de conteúdo que trabalha com operações que desmembram o texto em unidades que posteriormente são agrupadas analogicamente em categorias.

Assim, iniciamos a pré-análise dos dados por meio da organização de todo o material coletado que foram: i) as entrevistas (um total de 19) que primeiramente foram gravadas e depois transcritas; ii) os diários de campo (um total de 13) e iii) 01 encontro final com os alunos surdos que também resultou em um dos diários de campo contabilizados. Após esse primeiro momento, começamos uma leitura flutuante de todos os dados a fim de sistematizarmos o processo de construção do corpus da pesquisa embasados nas regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência realizamos a seleção e a escolha dos documentos.

Em seguida, passamos para a segunda etapa chamada de exploração do material, onde iniciamos a construção de operações de codificação por meio do recorte dos textos em unidades de registros que se deram em função da triangulação dos resultados observados de todo o material coletado, conforme representamos na figura 2 abaixo:

Figura 2: Representa a triangulação dos dados da pesquisa para a realização da análise de conteúdo.



As unidades de registro se configuraram no recorte de frases e parágrafos das observações descritas no diário de campo, entrevistas e da descrição da roda de conversa com os alunos surdos que foram organizados de acordo com o conteúdo semântico ou assuntos correlatos e comparáveis.

Dessa maneira, selecionamos as unidades de registros e as aglutinamos de forma temática, alinhadas com o objetivo da pesquisa com o intuito de verificarmos e analisarmos os dados coletados, por conseguinte, para preservarmos a identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos para os alunos, professores, pedagogos e intérpretes os números naturais, professor 1, professor 2, aluno, 1, aluno 2, pedagogo 1, pedagogo 2 e assim sucessivamente com todos, menos com a Gestão, onde teremos apenas Gestão 1.

Para elucidarmos as unidades de registro selecionadas e a semelhança dos códigos, destacamos alguns excertos relevantes nos quadros 3, 4, 5 analisados durante a pesquisa. O quadro 3 traz excertos referente ao processo inclusivo dos alunos surdos no IFAM.

Quadro 3 - Unidades de Registro 1: Processo Inclusivo dos alunos surdos

Percepção dos participantes da pesquisa sobre a inclusão escolar
<i>Aluno surdo 1</i> - "A escola inclusiva é diferente, o aluno surdo está em meio a muitos alunos ouvintes, ele tem uma mistura de sensações, ele se sente triste, ele se sente isolado [...]".
<i>Intérprete 1</i> - "[...] inclusão escolar é uma forma, né, de trabalhar com os alunos surdos numa perspectiva junto com os alunos ouvintes, assim como os alunos que possuem outras deficiências, né, juntamente com os alunos que não possuem deficiência".
<i>Pedagoga 3</i> - "Bem, inclusão escolar no meu entendimento envolve vários fatores, não é só você receber o aluno com dificuldade ou de aprendizagem ou dificuldade é, vamos dizer, física, mas é receber esse aluno e está preparado pra receber esse aluno com material adequado e a infraestrutura adequada é uma equipe adequada preparada pra receber esse aluno".
<i>Professor 6</i> - "A inclusão, na minha opinião, seria [...] pessoas diferentes ou com capacidades diferentes estando junto na mesma, num mesmo ambiente né tentando aprender sem ter ambientes separado, né, pra isso".
A visão dos participantes da pesquisa sobre a escola inclusiva
<i>Aluno surdo 1</i> - "Quando eu vim para o IFAM, eu me senti muito sozinha, eu não era incluída, houve uma exclusão... a gente não se enturma com as pessoas ouvintes, as atividades, os cadernos, as aulas, os ouvintes não conseguem interagir conosco, a gente é muito autônomo, fica muito sozinho...".
<i>Aluno surdo 2</i> - "o que tem de negativo na inclusão é você se sentir sozinho... Digamos que o ponto negativo, o surdo, ele fica ali sozinho, ali calado esse é o ponto negativo...".
<i>Professor 1</i> - "[...] eles estão num diário, eles estão em uma sala de aula, mas eles não se incluem nesse ambiente escolar e até mesmo porque os próprios colegas, professores fazem questão dessa exclusão...".
Relatos sobre a importância da interação e comunicação em libras na inclusão do surdo
<i>Aluno surdo 6</i> - "[...] Então, você interage, aí quando você interage é inclusão, porque a inclusão é você interagir com as pessoas surdas com as pessoas ouvintes, estudar".
<i>Aluno surdo 3</i> - "Positivo é a interação, o respeito que precisa ter, o professor as vezes está explicando uma prova, quando alguém me avisa me fala pra olhar [...]".
<i>Aluna Surda 6</i> - "...eu senti falta da comunicação com a língua de sinais, os surdos eles se comunicam bem, mas e os ouvintes como é que a gente vai se comunicar com eles um dia...".
<i>Aluno surdo 5</i> - "[...] acredito que a inclusão seja isso assim uma troca de ajuda entre ouvintes e os surdos".
A visão da inclusão aliada à língua de sinais e a língua portuguesa
<i>Pedagoga 1</i> - "... eles não vêm com essa alfabetização em língua portuguesa de uma forma satisfatória pra dar prosseguimento aos estudos e é uma formação aí desde a base já está comprometida".
<i>Pedagoga 2</i> - "Realmente essa questão da comunicação eles reclamam muito e aí depois que se resolveu junto ao NAPNE essa questão dos interpretes ficou melhor, mas no nosso departamento, os professores é... eles têm

pedido isso com muita frequência, que é a falta que o aluno tem... que o aluno surdo, ele não foi alfabetizado em português, então o quê que eles sempre deixam como indicativo lá pro departamento, é que se o aluno tivesse dentro do instituto o apoio pra se alfabetizar em português, ele ia vencer as barreiras inclusive das disciplinas técnicas”.

Professor 1 - “A minha maior dificuldade é não saber libras, isso é fundamental... é não sei libras [...]”.

Relatos sobre o apoio imprescindível do intérprete

Aluno surdo 5 - "Os professores, eles, só falam assim é muito difícil ter um relacionamento. Assim minha comunicação com o professor é mediante o intérprete, aí quando não tem o intérprete o professor vir, pode falar as coisas, mas não tem essa relação com eles é o intérprete mesmo".

Aluna surda 1 - " Antes, no bimestre passado, em fevereiro, não tinha intérprete, minha relação era complicada"

Professor 6 - “[...] se o intérprete não tiver lá é fica difícil, né, de fazer alguma coisa, porque eu conheço pouquíssimos símbolos de libras é os símbolos não representam os conceitos [...]”.

Professor 1 - “[...] então é... tem essa dificuldade, se faltar o intérprete fica muito difícil”.

Fonte: Freitas, 2019.

Os excertos descritos no quadro 3 descrevem diversas concepções e percepções acerca do processo inclusivo dos alunos surdos como: conceitos, aspectos legais da inclusão escolar no que diz respeito à teoria e à realidade das escolas, infraestrutura, material adequado, interação, isolamento, aspectos positivos e negativos da inclusão, comunicação em língua de sinais, alfabetização em língua portuguesa para os alunos surdos, relação professor-aluno-intérprete, o papel de mediador do intérprete e diversas situações relevantes acerca das possibilidades e dificuldades do contexto inclusivo.

No quadro 4 (abaixo), os excertos destacados continuam retratando a inclusão do aluno surdo, mas volta-se para questões sobre o planejamento e práticas pedagógicas inclusivas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem mais acessível do referido discente.

Quadro 4 - Unidades de Registro 2: Planejamento e práticas pedagógicas na inclusão.

Declarações sobre o planejamento escolar integrado na inclusão

Pedagoga 1 - “Nesse último ano, eu acredito que melhorou, ... a gestão ... deu um “upgrade”, aí né, no trabalho a gente percebeu esse atendimento assim de forma mais eficiente, junto com os alunos, ela participando, ela entrando em contato com a gente pra perguntar, eu percebi que nesse último ano melhorou”.

Intérprete 1 - “[...] por exemplo, que a gente pudesse reunir com os professores seria interessante [...] a gente ter um tempo que os professores, ah, estão lá na sala de aula de professores, a gente podia né de repente discutir com eles algumas atividades, coisas desse tipo, mas não acontece até no momento né”. *Intérprete 1*

Professora 2 - “[...] eu tive que criar uma metodologia, né, em nenhum momento eu fui instruída ou alguém sabia me dizer, saia perguntando, como é que eu faço, como é que eu vou agir e não tive resposta de ninguém assim entendeu”.

Professor 5 - “[...] a gente percebe que se tivesse, por exemplo essa conversa com todos os professores que ministram aulas pra eles, acho que até um professor poderia até contribuir com o outro colocando suas experiências, suas dificuldades, nós nunca tivemos essa experiência”.

Relatos sobre a avaliação e o processo de ensino e aprendizagem dos surdos

Aluno surdo 4 - "Eu acho mais difícil assim sobre os assuntos mesmo que eu não consigo entender... eu não consigo tirar boas notas, eu acho que é mais sobre as explicações mesmo, eu acho que eu tenho dificuldade pra entender mesmo, acho muito difícil".

Professor 3 - “Eu realizo do mesmo jeito do que com os alunos ouvintes né é... [...] a minha avaliação escrita é conteúdo que a gente vê na prática eu coloco geralmente em questões objetivas é muito raro eu colocar em questões discursivas [...]”.

Professor 4 - “É assim, o que eu procuro fazer antes né é entregar o material pro intérprete né é... mas assim eu não mudo [...]então assim a avaliação é a mesma, eu não mudei, eu não mudo né, agora o intérprete, ele vai

traduzindo. [...]”.

O que observam os participantes da pesquisa sobre a acessibilidade pedagógica/metodológica

Aluna surda 1 - "Quando uma pessoa é ouvinte é normal consegue captar as informações, mas para o surdo não tem essa acessibilidade, falta os professores ensinarem levando em conta a surdez".

Aluno surdo 3 - "Não tem. Óh, tem essa preocupação, na verdade o que eu posso dizer assim a professora de ..., o professor de ... talvez tenha uma preocupação assim, mas a adaptação não".

Professor 4 - “[...] nesse sentido de selecionar é vídeos e colocar legenda, de trazer imagens e detalhar a é ... por uma legenda naquela imagem pra poder selecionar com aquela situação do que está acontecendo, então assim eu não me preocupava com isso, mas hoje eu me preocupo [...]”.

Fonte: Freitas, 2019.

Por meio dos excertos do quadro 4, verificamos um destaque sobre a melhora do trabalho integrado para a inclusão no último ano, mas ao mesmo tempo é retratado o desejo de um planejamento integrado contínuo e sistemático para os profissionais que atuam com o aluno surdo. Existem também relatos das dificuldades que os surdos possuem no acompanhamento dos conteúdos e as explicações, a não organização e realização de avaliações e metodologias adaptadas, apesar de ser retratado uma certa preocupação atual em trabalhar vídeos com legenda e ser relatado a utilização de imagens.

No quadro 5 consta os excertos sobre acessibilidade, capacitação e sugestões para a inclusão como verificamos abaixo:

Quadro 5 - Unidades de Registro 3: Acessibilidade, capacitação e sugestões para a inclusão.

Percepção sobre a capacitação profissional para a inclusão

Pedagoga 1 - “Formação dos professores, nós já falamos, nossa também pedagógica é... dos gestores também, gestores antenados com isso, porque não adianta nada ter a preocupação só do pedagogo e do professor, o gestor também tem que está motivando pra que isso aconteça, porque senão...”.

Pedagoga 1 - “Nenhuma”.

Gestão - “[...]a sala de atendimento é essa formação continuada, os professores recebem esse atendimento [...]a sala de atendimento vem com uma nova roupagem de oferecer essa formação continuada é o agendamento, professor vai na sala e agenda um horário que ele tem durante a semana e ele agenda e tem uma equipe preparada naquele horário pra poder receber [...]”.

Professor 5 - “[...] eu entendo que deveria ter primeiro, ter uma capacitação para os professores né, para os técnicos administrativos, para as pessoas né que trabalham na biblioteca acredito que isso seria muito importante e também para o setor que atende diretamente esse aluno, por exemplo restaurante, no caso específico por exemplo do protocolo, ou seja, tem vários setores de atendimento direto a este aluno”.

Professor 6 - “[...] eu, por exemplo, sou um exemplo de pessoa que não foi preparado pra receber esse tipo de aluno, a gente foi aprendendo com a convivência e aprender com a convivência, às vezes é ruim pra quem está do outro lado, quem tá tentando aprender”.

Intérprete 2 - “[...] Eles não sabem o que fazer, então, a gente pode trabalhar também nesse aspecto de preparação de assistência ao professor, como ele prepara o material, como ele vai adaptar uma aula pro deficiente auditivo, pro aluno surdo, então esse é um ponto também que a gente tem que levar em consideração”.

Percepção referente a acessibilidade comunicacional e arquitetônica

Aluno surdo 1 - "Eu já percebi que falta algumas imagens, por exemplo o banheiro, o banheiro só têm escrito banheiro, não sei se é de mulher, se é de homem. Então se fosse sinalizado com algumas imagens".

Aluno surdo 3 - "...eu não tenho acesso como os outros ouvintes, mas aí eu acabo perdendo aquela informação. Então falta assim divulgação, por exemplo se tivesse todo o mês, assim a divulgação parece que é só no começo do ano e aí depois não avisa mais nada então tem quer ter no decorrer do ano informações...”.

Professor 6 - “Devido a esses problemas do próprio acompanhamento de ter que dá atenção a mim ao que tá sendo apresentado no programa e ao intérprete a... ele demora mais a entender os conceitos, então quando um

determinado assunto tá finalizando aí que eles estão começando a entender”.

Percepção das políticas e ações desenvolvidas no IFAM para a inclusão do surdo

Intérprete 1 - “Eu acho assim que a estratégica do IFAM pra dar essa inclusão é o NAPNE, o NAPNE é a estratégia onde eles podem né, é... chegar lá e manifestar as dificuldades que eles estão tendo em sala de aula

Intérprete 2 - “Eu acho que a gente pode citar a questão do treinamento em libras, eu acho que é o que nós estamos fazendo lá no NAPNE é isso”.

Professor 6 - “Aqui oficial nós temos o NAPNE né e o... então lá nós temos diversos cursos né, nós temos capacitações, vários projetos de inclusão e eles são é de nível é institucional, ele não atende só o CMC [...]”.

Sugestões dos participantes da pesquisa para a inclusão escolar

Pedagoga 2 - “Quando os alunos entrassem aqui, eles possam ter o apoio, pra que eles fossem ser alfabetizados em português, porque isso iria ajudar eles a vencerem muitas barreiras, até na hora de eles estudarem sozinhos, [...]”.

Intérprete 1 - “[...] a instituição poderia nos ouvir e procurar elaborar é... de forma pra atender melhor, né, justamente quebrar essas barreiras e tornar-se realmente inclusivo [...]”.

Professor 6 - “[...] seja feito um treinamento sistemático pra gente atender, o professor entender como é que ele pode interagir melhor, como as práticas pedagógicas dele podem ser direcionadas pra aquele aluno de maneira que ele consiga atender não só o surdo, como o não surdo seria essa ideia, né”?

Fonte: Freitas, 2019.

Nos excertos do quadro 5, os participantes da pesquisa levantam questões não somente sobre a formação docente, mas a capacitação de todos os profissionais que atendem aos alunos surdos, visando à inclusão efetiva dos mesmos no ambiente escolar. Ainda são destacados assuntos de acessibilidade comunicacional e arquitetônica, o NAPNE como estratégia e política de inclusão no IFAM/CMC, sugestões de treinamentos sistemáticos e alfabetização em português.

Dessa forma, a partir da contextualização temática das unidades de registro iniciamos o tratamento dos resultados onde passamos a realizar as inferências e interpretações do conteúdo dos dados que, de acordo Silva e Fossá (2015), deve ser realizada, por meio da justaposição das categorias de análise, através da identificação dos aspectos semelhantes e os que outrora foram concebidos como diferentes.

Assim começamos um processo de codificação que, segundo Bardin (2016), consiste em uma transformação dos dados brutos do texto que deverá levar a uma representação do conteúdo que esclareça ao analista as características do texto. Silva e Kalhil (2017) descrevem que o processo de codificação envolve a identificação e o registro de elementos do texto que se referem à mesma coisa a fim de relacioná-los e nomeá-los, ou seja, são codificados com um mesmo nome, sendo uma forma de organização do pensamento referente ao texto.

Diante dos referidos conceitos, iniciamos o processo de codificação das entrevistas, registros do diário de campo e roda de conversa que identificavam ou refletiam a percepção do processo de inclusão escolar, práticas pedagógicas inclusivas e as políticas e ações inclusivas para o aluno surdo.

Dentro desse processo de análise procuramos descobrir inicialmente nos dados ainda

descritivos, o que Bardin (2016) chama de “núcleos de sentido” que fossem significativos e que aparecessem frequentemente na fala dos participantes da pesquisa. Em seguida iniciamos o processo de categorização que reuniram grupos de unidades de registro por critérios semânticos que foram agrupados em categorias iniciais, sendo as primeiras impressões do processo de codificação do material analisado.

No isolamento dos dados, classificação, organização das mensagens por meio de agrupamentos de códigos semelhantes, após todo o referido processo de análise dos dados coletados chegamos a doze (12) categorias iniciais que reunimos no quadro 6, destacado abaixo:

Quadro 6 – Categorias Iniciais

Categorias Iniciais
1. Percepção da Inclusão escolar.
2. Escola inclusiva sinônimo de isolamento.
3. Interação e comunicação em libras sinônimo de inclusão escolar.
4. Acessibilidade comunicacional como fator preponderante na inclusão de surdos.
5. O intérprete como única mediação da relação professor-aluno.
6. Integração no planejamento do processo de inclusão escolar.
7. Planejamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.
8. Acessibilidade pedagógica e adaptação metodológica no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.
9. Capacitação e preparação dos profissionais para a inclusão.
10. Acessibilidade comunicacional e arquitetônica para o aluno surdo no IFAM.
11. Percepção das Políticas/ações Inclusivas desenvolvidas no IFAM.
12. Sugestões para a inclusão do aluno surdo no IFAM.

Fonte: Freitas, 2019.

Com a identificação das categorias iniciais que foram organizadas de forma progressiva, hierárquica e temática, seguimos embasados em Silva e Fossá (2015) com o refinamento da análise de dados, agrupando as categorias iniciais, evidenciadas por meio de conceitos norteadores em categorias intermediárias embasados também na narrativa dos participantes da pesquisa, observação direta, além do referencial teórico, mas com um teor de análise mais refinado, no sentido que Silva e Kalhil (2017) destacam de tornar os códigos inicialmente descritivos mais analíticos e teóricos.

Dessa forma, procuramos refinar ainda mais os dados por meio de novos agrupamentos das categorias iniciais que tinham códigos semelhantes a fim de conseguirmos códigos mais analíticos e teóricos que embasassem ainda mais a análise, assim, do agrupamento das doze

categorias iniciais reunimos seis categoriais intermediárias que identificamos no quadro 7, abaixo:

Quadro 7 - Categorias Intermediárias

Categorias Iniciais	Conceito Norteador	Categorias Intermediárias
1. Percepção da Inclusão escolar	Evidencia a percepção dos participantes da pesquisa sobre o conceito de inclusão escolar.	1. Inclusão Escolar e suas características
2. Escola inclusiva sinônimo de isolamento	Descreve a escola inclusiva com um ambiente que proporciona isolamento para o aluno surdo.	
3. Interação e comunicação em libras sinônimo de inclusão escolar.	Caracteriza o sucesso da inclusão escolar a interação do ouvinte com o surdo por meio da língua de sinais.	2. O sentido da inclusão escolar
4. Acessibilidade comunicacional como fator preponderante na inclusão de surdos.	Enfatiza como primordial a inclusão dos surdos o domínio da língua de sinais.	
5. O intérprete como única mediação da relação professor-aluno	Apresenta o intérprete como principal fonte de comunicação e mediação do relacionamento professor-aluno.	3. Planejamento integrado e mediação em libras
6. Integração no planejamento do processo de inclusão escolar.	Salienta a importância da organização de um planejamento integrado entre os setores e equipes de apoio do aluno surdo.	
7. Planejamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.	Indica a dificuldades dos alunos surdos nos conteúdos básicos e a necessidade um planejamento mais sistematizado do processo de ensino e avaliação.	4. Sistematização do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo
8. Acessibilidade pedagógica e adaptação metodológica no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.	Denota a importância da adaptação metodológica para o êxito no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.	
9. Capacitação e preparação dos profissionais para a inclusão	Evidencia uma iminente necessidade de formação e capacitação dos profissionais (docentes, administrativos em geral) da escola para o atendimento educacional do aluno surdo.	5. Criação de políticas de capacitação profissional e acessibilidade no IFAM
10. Acessibilidade comunicacional e arquitetônica para o aluno surdo no IFAM	Evidencia uma maior atenção e viabilização da acessibilidade comunicacional e arquitetônica para o aluno surdo no IFAM.	
11. Percepção das Políticas/ações Inclusivas desenvolvidas no IFAM	Evidencia a percepção dos participantes da pesquisa sobre as políticas e ações desenvolvidas no IFAM para a inclusão do aluno surdo.	6. Sistematização de políticas e ações inclusivas.
12. Sugestões para a inclusão do aluno surdo no IFAM	Descreve diversas sugestões para a criação de protocolos, cursos, cartilhas, manuais, treinamentos, políticas, dentre outros para a organização e sistematização do	

	processo inclusão escolar do aluno surdo.	
--	---	--

Fonte: Freitas, 2019.

Após os desdobramentos iniciais e intermediários da análise e visando a busca de categorias analíticas mais conceituais, procuramos de acordo com Silva e Kalhil (2017) reorganizar os códigos em um nível maior de abstração por meio de novas combinações a fim de identificar as categorias analíticas principais da pesquisa.

Para isto, realizamos um processo de refinamento das seis categorias intermediárias realizando novas combinações, reflexões, sistematizações, análises, inferências que resultaram em novos agrupamentos analógicos das categorias intermediárias que nos levaram, após operações progressivas de classificação, a três categorias analíticas finais denominadas: 1.Processo inclusivo e a realidade escolar, 2. A relevância de práticas pedagógicas integradas na inclusão escolar e 3.Políticas e ações para a inclusão escolar do aluno surdo, como podemos visualizar detalhadamente no quadro 8:

Quadro 8 - Categorias Finais

Categorias Intermediárias	Conceito Norteador	Categorias Finais
I. Inclusão Escolar e suas características	Trata da descrição da percepção dos participantes da pesquisa referente aos conceitos e características da inclusão escolar.	1.Processo inclusivo e a realidade escolar
II. O sentido da inclusão escolar	Caracteriza o sentido da inclusão escolar a interação dos surdos com os ouvintes por meio da comunicação em língua de sinais.	
III. Planejamento integrado e o papel do intérprete como mediador na inclusão	Indica a importância da organização de um planejamento integrado, aliado ao trabalho do intérprete no acompanhamento do processo de ensino e aprendizado dos alunos surdos.	2.O A relevância de práticas pedagógicas integradas na inclusão escolar.
IV. Sistematização do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo	Destaca a importância da sistematização de práticas pedagógicas inclusivas que viabilizem a acessibilidade pedagógica para o aluno surdo.	
V. Criação de políticas de capacitação profissional e acessibilidade no IFAM	Evidencia a demanda pela capacitação profissional específica e a viabilização da acessibilidade para o aluno surdo no IFAM.	3. Políticas e ações para a inclusão escolar do aluno surdo.
VI. Sistematização de políticas e ações inclusivas.	Salienta a demanda pela sistematização de políticas que visem o acompanhamento de ações contínuas que fortaleçam a	

	inclusão do aluno surdo dentro no IFAM/CMC.	
--	---	--

Fonte: Freitas, 2019.

Como podemos verificar, o processo de análise nos levou a três categorias finais que foram resultados de todo um trabalho sistemático embasado na análise de conteúdo de Bardin (2016) pelo agrupamento progressivo de categorias iniciais, intermediárias e finais, como verificamos no quadro 9 abaixo:

Quadro 9 - Categorias Iniciais, Intermediárias e Finais

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
1. Percepção da Inclusão escolar	I. Inclusão Escolar e suas características	1.Processo inclusivo e a realidade escolar.
2. Escola inclusiva sinônimo de isolamento		
3.Interação e comunicação em libras sinônimo de inclusão escolar.	II. O sentido da inclusão escolar	
4. Língua de sinais para os ouvintes e língua portuguesa para os surdos como fator preponderante para inclusão.		
5.O intérprete como única mediação da relação professor-aluno	III. Planejamento integrado e o papel do intérprete como mediador na inclusão	2.A relevância de práticas pedagógicas integradas na inclusão escolar.
6.Integração no planejamento do processo de inclusão escolar.		
7.Planejamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.	IV. Sistematização do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo	
8.Acessibilidade pedagógica e adaptação metodológica no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.		
9. Capacitação e preparação dos profissionais para a inclusão	V. Criação de políticas de capacitação profissional e acessibilidade no IFAM	3.Políticas e ações práticas para a inclusão escolar do aluno surdo.
10.Acessibilidade comunicacional e arquitetônica para o aluno surdo no IFAM		
11.Percepção das Políticas/ações Inclusivas desenvolvidas no IFAM	VI. Sistematização de políticas e ações inclusivas	
12.Sugestões para a inclusão do aluno surdo no IFAM		

Fonte: Freitas, 2019.

Dessa forma buscando evidenciar o resultado do processo de análise, descrevemos um texto dissertativo sobre cada categoria analítica final.

4.1 CATEGORIA 1: Processo inclusivo e a realidade escolar

A nossa primeira categoria foi nomeada como “Processo inclusivo e a realidade escolar” que emergiu de questões referentes à percepção dos participantes da pesquisa sobre o que é inclusão escolar, como ela ocorre ou como deveria ocorrer no IFAM, as características desse processo, evidenciadas por sentimento de isolamento, impacto, ausência de interação e fortes fatores de não domínio da língua de sinais por ouvintes e da língua portuguesa pelos surdos.

Ao externamos, por meio da pesquisa, a nossa preocupação, enquanto pedagoga que atua no ensino médio integrado, sobre a inclusão do aluno surdo, precisávamos conhecer como esse processo era percebido pelos alunos, professores, pedagogos e gestão da escola a fim de chegarmos a um resultado que pudesse mostrar a realidade vivenciada claramente por todos.

Para isso, observamos e registramos na fala dos participantes da pesquisa diversos relatos que evidenciaram uma inclusão que não acontece na prática como preza a legislação educacional, pois envolve diversos fatores complexos que não são alcançados de forma plena pelos alunos, professores, pedagogos e muitas vezes até pela gestão no contexto escolar. Cavalcanti (2016) relata que a inclusão da pessoa com deficiência é um processo complexo e que envolve quebra de diversas barreiras, inclusive o investimento em tecnologias assistivas. Destacamos alguns excertos abaixo sobre a inclusão escolar:

Olha a inclusão é um tema que é discutido já no campo pedagógico há muito tempo, há muitos anos e [...] eu acredito que essa não é uma concepção só minha, é de muitos educadores também, professores, pedagogos que a inclusão na prática ela não acontece, como deveria acontecer é [...] é algo muito complexo e as vezes a gente se frustra em não poder atender, e não atender como gostaria de atender, por a gente não está preparado é isso que eu percebo. Pedagogo 1

[...] nas atividades eles não estão incluídos, isso é um assunto que sempre eles falam pra gente: “- a gente não se sente incluído na sala de aula”, porque quando tem formação de grupos, trabalhos em grupos, em dupla, eles são sempre os últimos a serem incluídos e lá na sala de aula eu percebo também [...]. Intérprete 2

Eu entendo que a gente tem que ter um ambiente que todas as pessoas tenham acesso aquela informação não é. E isso é complicado, porque a gente tem que ter recursos não é, não só pessoas, mas recursos mediáticos que permitam que determinadas pessoas com alguma deficiência é tenha acesso a essa informação, então a questão da inclusão ela é teoricamente muito bonito, é necessário, mas no entanto a gente tem que ter um suporte técnico pra fazer com que isso funcione corretamente e um preparo também. Professor 6

[...] fico pensando poxa eu preciso estar junto nesse modelo da inclusão, eu quero estar junto, eu quero a inclusão e também assim eu assumo essa responsabilidade de ajudar os alunos, aprender o português pra gente poder tratar essa interação... Aluno

Surdo 2

Eu acho que também essa questão da inclusão passa também pelas condições né, porque a legislação, ela precisa tá determinado e oferecer condições para que as coisas aconteçam. Então se tem na legislação, que tem que ocorrer que a gente precisa receber é... incluir os alunos surdos e não nos dão condições a gente fica é... de mãos atadas né, é preciso que seja nos dado também condições de trabalhar.
Pedagoga 2

Como verificamos nas falas, além do que assegura as leis educacionais, como por exemplo, somente a garantia da inserção desses alunos na escola regular, conforme Rodrigues e Rodrigues (2013), não garante que os alunos conseguirão apropriar-se dos conhecimentos, até porque a realidade escolar traz desafios tanto para os profissionais que atuam na escola quanto para os alunos que estão vivenciando o processo inclusivo e no caso específico da inclusão escolar do aluno surdo, as dificuldades ficam mais iminentes quando se retrata questões sobre a interação, relacionamento surdo-ouvinte sem o conhecimento mínimo ou básico da língua de sinais pelos ouvintes e em alguns relatos do conhecimento básico da língua portuguesa pelos surdos no ambiente escolar, como observamos nos excertos abaixo:

[...] Eu queria que no IFAM com a inclusão, eu tinha uma ideia que eu iria conseguir me comunicar, mas eu não consegui, porque muitas pessoas tem vergonha de aprender libras. Aluna surda 1

Eu não conseguia me comunicar com as pessoas, elas não sabiam libras, aí eu pensei como que o surdo vai estudar aqui, porque o surdo não vai entender, então eu queria que todos soubessem libras. Aluna surda 6

Inclusão no caso precisa saber a necessidade do surdo, se ele sabe oralizar ou se ele sabe língua de sinais, se ele sabe o alfabeto, então a gente tem que sempre se adaptar e começar com o significado das coisas pra que possa ter esse processo de inclusão efetivo. Aluno surdo 2

Olha a principal dificuldade que a gente tem é conhecimento que a gente é procurado é comunicação do professor ou do técnico com relação a esse menino, porque o menino se comunica através de libras e o professor ou o técnico o servidor de uma forma geral, ele não domina aí cria essa dificuldade. Pedagoga 4

[...] eles não vêm com essa alfabetização em língua portuguesa de uma forma satisfatória pra dar prosseguimento aos estudos e é uma formação aí desde a base já está comprometida. Pedagoga 1

Olha a minha dificuldade mesmo com elas assim né é a comunicação. Eu tenho essa dificuldade de comunicação mesmo por mais que ali eu aprenda uma coisa ou outra [...] a dificuldade é a comunicação mesmo né, a gente tem que fazer ali, praticar sempre pra aprender, não tem jeito. Professor 3

Para retratarmos um momento importante da pesquisa e que está inserido no contexto que evidencia a primeira categoria final da pesquisa destacaremos as observações por meio de

registros feitos pela pesquisadora referente à roda de conversa que tivemos com os alunos surdos sobre duas questões: o que é e inclusão escolar? E como é a inclusão escolar no IFAM?

- O que é inclusão escolar? - Mostra em seu desenho que a inclusão escolar reflete o surdo junto com o ouvinte e destaca o bilinguismo como fator importante nesse processo. Percebemos o bonequinho sorrindo que seria um ouvinte, interagindo com os surdos e destaca a frase “nós amigos”. Aluno surdo 3

- Como é a inclusão escolar no IFAM? Mostra em seu desenho o mesmo cenário do desenho anterior, mas que aparenta não haver nenhuma interação e como se ouvintes estivessem separados dos surdos e eles não tivessem entendendo nada do que ocorria no ambiente, tanto que destaca no desenho a frase “nós precisar de união”. Aluno surdo 3

- O que é inclusão escolar? Mostra o ambiente da sala de aula, onde todos interagem e ajudam uns aos outros. Aluno surdo 4

- Como é a inclusão escolar no IFAM? Mostra o ambiente escolar do IFAM onde os colegas ouvintes interagem e o surdo brinca sozinho. Aluno surdo 4

É importante ressaltar que o cunho de todos os desenhos dos alunos surdos na roda de conversa revelaram que inclusão escolar para eles significa, principalmente, a interação entre surdos e ouvintes, onde todos compartilhem das mesmas atividades de forma interativa e participativa, sendo que referente à segunda pergunta, a maioria relata falta de interação nos ambientes desenhados e isolamento do surdo.

A caracterização do processo inclusivo verificada na pesquisa e que embasaram a primeira categoria analítica nos revelam a necessidade maior do acompanhamento da inclusão do aluno surdo pela escola, tendo em vista as peculiaridades desse aluno referente à sua língua, cultura, dificuldades no processo ensino-aprendizagem decorridas como levantadas pela falta de comunicação, não preparação ou, em alguns casos, devido à ausência de um trabalho referente à acessibilidades atitudinal, o envolvimento dos profissionais da escola como um todo para a inclusão escolar desses alunos.

É importante ressaltar que não cabe aqui responsabilizar alguém, mas mediante os resultados da pesquisa verificar meios que contribuam para que o processo inclusivo seja desenvolvido com fluidez, responsabilidade, envolvimento e que seja aprimorado a cada ano, visando uma interação maior entre surdos e ouvintes através da inserção contínua da língua de sinais na comunidade escolar, além da viabilização da base em língua portuguesa para os surdos da instituição.

4.2 CATEGORIA 2: A relevância de práticas pedagógicas integradas na inclusão escolar

A categoria final “A relevância de práticas pedagógicas integradas na inclusão escolar” retrata dados analíticos importantes levantados durante a pesquisa que mostram como tem sido desenvolvidas as práticas pedagógicas referente ao processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

É importante ressaltar que para identificação de como essas práticas ocorrem ou deveriam ocorrer foi realizado todo um processo de análise que desencadeou em conclusões significativas que têm norteado a prática docente inclusiva em sala de aula e as causas diretas das dificuldades de aprendizagem encontradas pelo aluno surdo no contexto escolar inclusivo.

As dificuldades, a priori, das práticas pedagógicas estão embasadas no que relatam os participantes da pesquisa ao destacarem um relacionamento quase que inexistente entre professor-aluno devido à comunicação ou falta dela na maioria das vezes ser mediada somente pelo intérprete, como verificamos nos excertos destacados

Mais ou menos. Meu relacionamento com os professores, eu escrevo algumas coisas eles não conseguem entender, a língua de sinais pra mim é L1 e o português escrito é a minha língua L2. Aluna surda 1

No começo nos primeiros meses eu ficava só parado, não tinha interação nenhuma, aí depois que começou a ter interação foi melhor, mas com o professor não tenho, o professor as vezes eu quero perguntar queria perguntar e o professor é não tinha nenhuma estratégia pra responder. Aluno surdo 3

[...] então pra mim a maior dificuldade de acompanhar, pra pensar no rendimento dela é essa situação realmente da comunicação que eu gostaria mesmo de, de não precisar ter um intermediário digamos assim né que pudesse fazer isso diretamente [...]. Professor 4

[...] eu procuro ter um bom relacionamento com o intérprete, porque eu sei que é através do intérprete que eu vou me comunicar com eles né [...]. Professor 2

[...] porque se eu não tiver nenhum intérprete na sala o aluno fica voando no que tá acontecendo [...]. Professor 6

Como se pôde perceber um dos entraves do relacionamento professor aluno é destacado pela dificuldade na comunicação, mais uma vez a ausência de comunicação por meio da língua de sinais interferindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo que, na maioria das vezes, não consegue tirar as suas dúvidas ou quando tenta não é atendido na totalidade pelo professor que por sua vez tem dificuldades para acompanhar adequadamente o rendimento dos alunos em suas aulas.

Outra situação verificada a qual chegamos à presente categoria final que foi destacada

é a falta de um planejamento contínuo integrado entre setores de apoio e gestão no processo inclusivo, situação que desencadeia uma série ainda maiores de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo que poderiam ser minimizadas, caso houvesse um planejamento que viabilizasse uma sistematização de ações no referido processo e também dos processos avaliativos, como verificamos nas falas destacadas dos excertos

[...] Mas falta assim uma integração maior entre os departamento, NAPNE e os departamentos porque eu percebo assim [...] está tudo ainda muito segregado, muito separado. Pedagoga 1

[...] é esse isolamento é do departamento, aluno, núcleo e professores todos caminham é de forma sem ter uma integração, a falta de integração também é um outro problema seríssimo, por não existir essa integração, cada um vai, tipo assim, cada um vai se virando como pode é professor, é o próprio aluno, é o próprio pedagogo e todo mundo, o que eu vejo assim uma dependência total do núcleo né e dos intérpretes sem os intérpretes nós não avançamos muito. Então assim, o aluno depende do intérprete, o professor depende do intérprete, o pedagogo depende do intérprete. Pedagoga 3

[...]o apoio ele existe né, mas a gente tem como eu te falei né, a gente tem que tá se comunicando, se falando indo atrás, porque se você também não procurar fica sempre por isso né. Professor 3

Eu observo que essas práticas estão sendo desenvolvidas de acordo com a convicção né, com o conhecimento que cada professor tem e muitas vezes esses conhecimentos cada professor tem é um conhecimento é inadequado, é equivocado, ou seja, pelo senso comum que eu tenho. Professor 5

Olha, na minha disciplina não é difícil a questão da avaliação, porque é [...]eu não faço prova com eles né, na minha disciplina são trabalhos, tudo o que eles fazem aqui na sala é avaliado [...] e aí não é diferente nem com o surdo ou com o ouvinte é igual né. Professor 2

A construção de um planejamento integrado é imprescindível no processo de inclusão do aluno surdo, pois proporciona a criação e sistematização de ações, estratégias, projetos e até adaptações metodológicas que viabiliza o fortalecimento da acessibilidade pedagógica que conseqüentemente trará inúmeras possibilidades para êxito escolar. Assim o professor terá base para o desenvolvimento de suas práticas metodológicas alcançando com mais facilidade as peculiaridades necessárias no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, Martins; Napolitano (2017) inferem que os suportes pedagógicos são necessários na realidade do ensino regular para as PCDS, citando o uso de estratégias específicas de ensino por meio da formação docente adequada, adaptação de materiais, curriculares, agrupamentos diferenciados e o auxílio do tradutor-intérprete de libras. .

Sendo a questão das adaptações metodológicas uma das questões levantadas junto aos participantes da pesquisa, destacamos alguns excertos descritos abaixo

[...] algumas coisas eu entendo outras não, queria que houvesse uma parceria, houvesse mais estratégia pra inclusão. Aluna Surda 6

[...] a gente vê que as vezes os intérpretes eles tentam também né, eles pedem que a gente mande material, já mandei material antecipado pra eles por e-mail é até prova mesmo né [...]. Professor 3

Eu observo que a grande maioria dos professores, eles não têm uma adaptação metodológica, no caso assim com as pessoas com deficiência em geral, principalmente com o caso dos surdos que requer um pouco mais de atenção, eles não têm essas adaptações, eles preparam as aulas pro público convencional [...]. Intérprete 2

[...] as práticas inclusivas, as ações inclusivas é justamente é procurar falar mais devagar, porque geralmente eu falo muito rápido, as minhas aulas elas são principalmente aulas expositivas, dialogadas, então eu procuro falar mais baixo, procuro fazer algumas anotações, procurar fazer mais anotações na lousa, porque antes eu quando não tinha alunos surdos eu anotava poucas coisas, agora eu já procuro fazer mais anotações que o aluno ele visualiza né, ele entende melhor. Professora 5

Para um respaldo ainda maior das práticas pedagógicas, observadas na sala de aula, destacamos algumas anotações da pesquisadora registradas, no diário de campo, descritas abaixo:

- Observamos, durante as aulas, poucas adaptações metodológicas, alguns professores apresentaram vídeos com legendas, e em uma aula o professor trouxe um material que permitiu que a aluna visualizasse o que a professora estava explicando.
- Percebemos em alguns momentos que alguns professores tinham o cuidado de escrever no quadro e falar de frente para os alunos surdos.
- Destacamos que alguns professores até demonstram a intenção de auxiliar os alunos, mas não sabem muito como proceder.

Como destacamos nos excertos e nos registros do diário de campo, a prática pedagógica docente ainda é realizada de forma muito incipiente, devido à ausência de um planejamento integrado e à falta mesmo de conhecimento e formação para o atendimento do surdo. Mas, destacamos o interesse de alguns professores em adaptar suas metodologias, apesar das dificuldades de não haver um acompanhamento ou haver dúvidas de qual seria a maneira correta de realizar uma prática docente que alcance de forma efetiva a inclusão do aluno surdo nas aulas.

Portanto, desenvolver práticas pedagógicas integradas que contribuam para a inclusão do aluno surdo, ainda é algo bastante desafiador para o professor e que se mostra como um dos critérios para uma consolidação através do desenvolvimento de um planejamento

integrado de toda equipe técnico-pedagógica da escola mediante treinamento, encontros, capacitações ou formações que priorizem questões, pedagógicas, psicológicas e sociais que precisam fazer parte do processo de inclusão do aluno surdo na escola regular.

4.3 CATEGORIA 3: Políticas e ações práticas para a inclusão escolar do aluno surdo

A última categoria analítica da pesquisa “Políticas e ações práticas para a inclusão escolar do aluno surdo” vem retratar como o IFAM/CMC tem atuado no desenvolvimento e organização de políticas e ações práticas visíveis, alcançáveis e perceptíveis para a comunidade escolar no processo de inclusão escolar do aluno surdo. Como as legislações institucionais, projetos, capacitações e ações administrativas e pedagógicas, em geral, têm sido percebidas, concebidas e praticadas, no ambiente escolar, por meio da identificação de sua existência, sua inexistência, suas fragilidades e até mesmo sugestões de melhoria.

Ao identificarmos a referida categoria, passamos por um processo de muitas reflexões e análises, sendo uma delas as políticas de capacitação profissional que se mostram como fundamentais para uma efetiva inclusão escolar do aluno surdo, destacamos alguns excertos que descrevem as falas sobre uma atenção maior ao desenvolvimento dessa política na instituição

Não infelizmente não que a gente tem conhecimento é porque a gente faz leitura, observa vê, vai aprendendo no cotidiano da prática, na práxis do nosso trabalho a gente vai aprendendo, mas realmente treinamento, capacitação, reuniões específicas, às vezes infelizmente até o aluno ingressa na instituição faz a matrícula e a gente nem sabe, vai saber depois que ele está na sala de aula. Pedagoga 3

[...]no primeiro semestre forneceu CD libras pra poder ter base da libras, porque não vejo que o intérprete em sala de aula seja a solução para os problemas, porque um sinal, apenas um sinal o aluno olhar para professor e ter a oportunidade de não utilizar o intérprete, posso ir no banheiro é um sinal só e um movimento na cabeça, um sim, um não é oportunidade dessa inclusão para o aluno é poder ele ter essa autonomia de chegar em sala de aula e pedir licença e o professor permitir com um simples gesto, é poder falar a chamada, falar um presente, o professor sinalizando o sinal dele um diferencial [...]. Gestão

Eu sei que agora eu vi um cartaz que está tendo oferecido um curso de libras para os professores. Então seria interessante pensar primeiro no professor que vai receber esse aluno, também nos funcionários né, nos assistentes de alunos, as próprias coordenações do curso né, não sei como é feito esse trabalho. Porque eu vejo que as vezes há um desconhecimento assim deles, da presença deles [...]. Professor 2

No ano passado teve reunião né com o setor responsável com o Napne, eles convidaram né os professores que trabalham com esse público para uma reunião, onde eles colocaram é... as necessidades, as leis né, toda essa parte assim mais burocrática do que a instituição deve fazer com uma comunidade né de surdos, desses alunos que tem essas necessidades, mas assim tudo que... depois disso né é

não teve assim, nada formal da instituição pra gente em específico [...]. Professor 3

Que eles não estão preparados para atender esses alunos, que eles não passaram por capacitação que é muito difícil, alguns deles até chegam a vamos dizer a definir ou determinar que esses alunos não era pra está fazendo o técnico. Pedagoga 3

[...] a maioria dos setores né, não está preparado para atender a gente acaba acompanhando esses alunos não só em sala de aula né, em biblioteca, em assistência social [...] e em eventos, também quando tem palestras [...]. Intérprete 1

Como verificamos na fala dos participantes existe uma grande necessidade de organização de uma política de capacitação profissional para o atendimento do público surdo, apesar de também identificarmos ações da gestão em prol dessa questão por meio do fornecimento de subsídios básicos, mas que não alcança em sua totalidade a necessidade de formação profissional necessária requerida nesse processo, Rodrigues e Rodrigues (2013) enfatizam que para o desenvolvimento de uma escola realmente inclusiva é preciso um investimento na capacitação dos profissionais para que esses alunos sejam atendidos de forma satisfatória e assim consigamos alcançar os objetivos propostos pela legislação educacional. Nessa perspectiva, não podemos deixar de destacar também que questões como acessibilidade pedagógica, comunicacional e atitudinal perpassam esse contexto e precisam ser solidificados em nível institucional e também não podemos deixar de citar a acessibilidade arquitetônica que é fundamental na inclusão do surdo, como destacamos nos excertos abaixo:

[...] digamos que tenha uma emergência como é que o surdo vai saber que é pra ele sair, teria que ter um elemento visual, pra avisar isso. Porque quando soou o sinal do intervalo do almoço, eu não sei quando é que soou, também eu não fico sabendo onde é que são os departamentos, os setores falta também a acessibilidade que eu vejo para cadeirantes, para pessoas cegas, sinalizar os banheiros com imagens, então eu acho que aqui falta nesse sentido. Aluna surda 1

[...] é esse olhar de buscar, por exemplo o aluno citou... disse que a escola não tem placas indicativas, eu nunca tinha olhado nisso né, nenhum lugar tem uma placa indicativa sinalizando espaços, seja refeitório, seja serviço médico né, nem banheiro tem e eu nunca tinha olhado isso [...]. Professor 1

digamos assim a campainha, a campainha do intervalo não tem elementos visuais que a gente possa ver, então a gente não sabe quando toca, quando há mudança de tempo, a gente só sabe quando o professor sai de sala, os alunos pegam as coisas deles e saem. Aluna surda 1

Como verificamos, muitas adaptações ainda se fazem necessárias para uma efetiva inclusão do aluno surdo e que precisam ser levados em consideração, até porque na inclusão como a escola é que deve se adaptar ao aluno e não o aluno a escola. Essa implantação das acessibilidades necessárias precisa ser sistematizada a fim de que o atendimento devido ao aluno surdo ocorra de fato.

A percepção das políticas desenvolvidas no IFAM/CMC destacada pelos participantes

perpassam diversas questões e ações que precisam ser aperfeiçoadas ou até criadas e desenvolvidas, buscando se evitar, de acordo com Rodrigues e Rodrigues (2013) práticas pedagógicas menos excludentes e discriminatórias no processo de escolarização.

Assim referente a ações e políticas desenvolvidas, verificarmos como destaque na fala da maioria dos participantes da pesquisa o NAPNE, que é retratado como a principal política e em muitas falas até única política desenvolvida no processo de inclusão das pessoas com deficiência no IFAM, ou seja, na maioria dos excertos que citaremos a seguir podemos constatar que o núcleo sempre é lembrado quando alguma situação envolve as pcds, sendo importante ressaltar que o Curupira é citado e em alguns projetos ou ações, à gestão cita o envolvimento de outros setores da instituição e também podemos encontrar em algumas falas a inexistência de políticas públicas para a inclusão do surdo no IFAM, vejam:

A gente tem se limitado muito as iniciativas pedagógicas nos planos... no planejamento pedagógico como nós tivemos ano passado uma oficina, mas elas são muito incipientes ainda, muito não há ainda uma política específica, se a gente dissesse assim há uma política? Não há uma política pra atendimento desses alunos. Pedagoga 3

Eu acho assim que a estratégica do IFAM pra dar essa inclusão é o NAPNE, o NAPNE é a estratégia onde eles podem né é... chegar lá e manifestar as dificuldades que eles estão tendo em sala de aula [...]. Intérprete 1

O NAPNE é... é uma força aqui dentro e que tá pra apoiar os alunos surdos [...]o NAPNE está sempre tentando trabalhar aí nessa... nessa mediação, entre os alunos deficiente e os professores, departamentos e as outras... outros setores da instituição sempre há essa preocupação [...]. Intérprete 2

No NAPNE são essas ações agora, atualmente a gente tá desenvolvendo [...] a salinha o grande êxito, o PIBEX curso de imagem, os eventos culturais com os instrumentos. Mas o que eu posso observar que não é só o NAPNE está desenvolvendo essas ações, o [...] APOEMA vem desenvolvendo ações também enriquecedoras, ele promove cursos e pós-graduação com o público externo, filmagens e produções de livros e publicações com acessibilidade que tem uma coleção que ele está disponibilizando e divulgando, o professor [...] também desenvolve muitas ações pelo centro de idiomas entre os outros professores que abordam o assunto como o autismo, então se a gente for contar os projetos que tem dentro da instituição são muitos, não são centralizados até então, porque estão dispersos né nos seus departamentos, mas não se restringe apenas ao núcleo [...]. Gestão

É o NAPNE ajuda nesse sentido eu gosto, mas eu não sabia por exemplo que tinha o NAPNE, então eu não tinha ido ao NAPNE e a primeira vez que eu fui, eu achei legal assim. Aluno surdo 5

Uma política de inclusão, bem que eu tenha conhecimento, apenas as ações do NAPNE somente. Professor 1

Aí eu não sei citar nenhuma política assim, eu até já vi algumas coisas o pessoal apresentando, mas eu não sei citar projeto assim o nome nesse momento. Professor 3

[...] nas questões de políticas de inclusão que a gente tenha visto é eu lembro e aí eu vou de novo falar, porque tudo o que eu tenho visto é através do NAPNE [...].
Professor 4

A gente tem duas resoluções, a gente tem a resolução nº 45, a resolução nº 45 ela vem orientando as nossas ações no núcleo e temos recentemente a resolução nº 31, a resolução nº 31 vem agregando também orientando a equipe multifuncional do NAPNE composto por alguns profissionais que até então ainda não recebi [...].
Gestão

Como observamos, o NAPNE, na visão dos participantes, tem sido a principal política de inclusão desenvolvida no IFAM, sendo o setor que desenvolve a maioria das ações de acompanhamento dos PCDS, mas que precisa ganhar mais espaço e força dentro do instituto por meio da difusão e realização de mais momentos de sensibilização até que conquiste espaços para o desenvolvimento de políticas e ações que alcancem os profissionais que atendem diariamente o aluno surdo. Verificamos como positivo a recente Resolução Nº 31 que vem apoiar o trabalho que o núcleo precisa desenvolver, mas que ainda precisa ser atendida em sua totalidade a fim de alcançar os objetivos nelas previstos.

Dentro do processo de agrupamento que chegou à presente categoria verificamos uma série de sugestões dos participantes da pesquisa de grande relevância, por isso precisam ser levadas em consideração dentro da presente pesquisa. As sugestões analisadas nos trouxeram indicativos para a construção do produto educacional intitulado Guia Didático-Instrucional: Inclusão Escolar de Alunos Surdos – E agora o que fazer? pois diante de tantas observações e ideias relevantes para a melhoria da inclusão do surdo na escola, não poderíamos deixar de pensar de atender a demanda sugerida.

Destacaremos abaixo alguns excertos de sugestões

[...] então toda a instituição precisa desde o porteiro, desde o pessoal do registro acadêmico, da biblioteca, todos precisam é aprender sobre o que a inclusão né, porque a inclusão vai além de você ter um local, um banheiro que caiba um cadeirante, um banheiro que... um local que atenda vai além disso é preciso compreender, é preciso todos trabalharem em prol dessa integração, dessa inclusão.
Pedagoga 3

[...] eu acho que facilitaria muito o nosso trabalho seria a adaptação mesmo da metodologia dos professores em sala de aula, a gente participou algum tempo atrás, eu participei de uma formação não aqui que vinha explicando como o professor pode adaptar a aula dele em slides, não ter o slide cheio, não coloca os pontos principais, coloca imagens, coloca um vídeo pra poder fixar os conceitos tanto para os alunos ouvintes como os alunos surdos, então acho que esse tipo de adaptação metodológica que iria facilitar muito o nosso trabalho. Intérprete 2

Eu posso observar com o contato com os alunos que o material, as práticas didáticas, práticas que eles possam tocar, possam visualizar, possam interagir com as cores, com as definições contextualizadas são materiais assim mais acessíveis ao contato é algo que possa montar, desmontar, então é o que chama a atenção deles é o que eles

fazem mais absorção de informação [...]. Gestão

Olha eu acho que cartilhas né pro professor que ... o professor pudesse pelo menos se informar a respeito, do quê que é a deficiência, de como que eles ... que como a gente pode trabalhar a inclusão né, como que o professor pode agir em sala de aula né, não sei. Professor 2

[...] então que é necessário a gente ainda pensar num trabalho que fosse... eu te falei esse exemplo porque não pode ser uma coisa maçante que vá afastar o professor né, mas que fosse uma oficina é ou essas atividades que são mais práticas que o professor vai lá, ele até se diverte fazendo aquilo e vai aprendendo também [...]. Professor 4

[...] quando começasse as aulas em fevereiro precisa ter no caso uma palestra algo que fale para os outros alunos que tem os surdos, quem são eles, [...] explicar um pouco sobre a cultura surda como são as regras, então tudo isso pra caminhar lado a lado pra ter essa vivência, então pra ser explicado logo no começo pra que depois as pessoas já saibam que os alunos ali são surdos ou possuem alguma deficiência, pra evitar o bullying, alguns termos que eu vejo que acontece [...]. Aluno surdo 3

Os excertos acima descrevem a necessidade que a comunidade escolar possui de ter um conhecimento básico do processo inclusivo, seja sobre a legislação ou sobre as peculiaridades mínimas do público que irá atender, dessa maneira além do recebimento de orientações teóricas demonstra necessitar de direcionamento prático por meio de propostas, formações que os conduzam a procedimentos assertivos para a inclusão do aluno surdo em nível institucional, realidade que corrobora com a fala de Cavalcanti (2016) quando relata que todos os setores de uma instituição de ensino precisam conhecer as especificidades do surdo para poder contribuir para o seu desenvolvimento em condições iguais a dos alunos ouvintes.

Portanto, diante dessa demanda, tanto dos técnicos administrativos, dos alunos, intérpretes corpo docente e demais participantes da comunidade escolar e norteados pelas três categorias analíticas finais da pesquisa que nos fizeram refletir sobre a importância do compartilhamento dos conhecimentos básicos sobre a inclusão escolar, a relevância do delineamento de um planejamento embasado por práticas pedagógicas integradas e o fortalecimento e/ou a criação de políticas e ações voltadas para a real inclusão escolar do aluno surdo, elaboramos uma proposta de produto educacional como desdobramento da pesquisa que pudesse contribuir e/ou atenuar os anseios iminentes dos profissionais que atuam nas instituições regulares de ensino, para isso elaboramos o Guia Didático-Instrucional: Inclusão Escolar de Alunos Surdos – E agora o que fazer?

5 GUIA DIDÁTICO-INSTRUCIONAL: INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS E AGORA O QUE FAZER?

5.1 Apresentação

O produto educacional Guia Didático-Instrucional: Inclusão Escolar de alunos surdos – E agora o que fazer? foi o desdobramento da pesquisa de mestrado intitulada Inclusão de Alunos surdos no IFAM/CM: E agora o que fazer? foi elaborado com a finalidade de apresentar à comunidade escolar do sistema regular de ensino, informações e conhecimentos básicos sobre o processo de inclusão escolar de alunos surdos. Por isso o seu objetivo é bem amplo, pois a finalidade desse produto é alcançar não somente os processos de ensino, ou seja, as acessibilidades pedagógica e metodológica, mas também levar essas informações aos diversos setores da instituição com intuito de contribuir na acessibilidade comunicacional, arquitetônica e atitudinal.

Para isto, procuramos realizar a elaboração do produto educacional ao mesmo tempo que íamos coletando os dados da pesquisa, pois precisávamos entender como cada participante conforme a sua função dentro da escola percebia o processo de inclusão e como descreviam as dificuldades vivenciadas diárias dentro do Campus Manaus Centro. Assim, utilizando dessa realidade, recebemos diversas contribuições e identificamos em nossas observações como pesquisadora, as necessidades postas por meio de experiências compartilhadas e convivência com os integrantes da pesquisa.

Diante do contexto apresentado, construímos o produto em três partes justamente por estarmos tentando propiciar à comunidade acadêmica a conscientização de que todos fazem parte do processo de inclusão escolar, por isso todos precisam ter o mínimo de informações e identificação com a realidade do aluno surdo.

Por isso, a primeira parte será constituída de informações instrucionais básicas sobre o que é a inclusão? Os conceitos de surdez, história da educação do surdo, legislações específicas, qual o papel do intérprete, como agir na abordagem do aluno surdo, dentre outras questões para a comunidade escolar ouvinte que ainda não tem conhecimentos aprofundados sobre a pessoa surda, a cultura surda e a língua brasileira de sinais.

A segunda parte abordará sobre práticas pedagógicas inclusivas para o aluno surdo, onde destacaremos as abordagens educacionais no ensino da pessoa surda, prática pedagógica docente e procedimentos metodológicos, procuraremos trazer orientações básicas sobre o acompanhamento pedagógico desse discente.

A terceira parte do guia é composta por propostas de formações para professores, pedagogos, gestão, alunos ouvintes e comunidade escolar por oficinas, palestra e planejamento pedagógico, além de descrevermos as diversas sugestões destacadas pelos participantes da pesquisa para o processo de inclusão escolar.

A proposta do guia é trazer uma linguagem acessível, por isso foi construído visando chamar a atenção do leitor por meio de curiosidades, aprenda mais, sugestões de vídeos, livros e filmes.

5.2 Conhecimentos Gerais Sobre Os Surdos

Para iniciarmos a nossa conversa e descobertas sobre os surdos precisamos entender que para estabelecermos relações com o outro precisamos conhecê-lo primeiro, saber de suas preferências, suas opiniões e planos para futuro, dentro desse contexto o primeiro capítulo do guia se propõe a levar você, caro leitor a iniciar essa relação de aprendizagem sobre a pessoa surda levando em conta suas peculiaridades, história, cultura e língua, tendo em vista sua inclusão na escola regular.

Assim, nosso “tour” de apresentação e aprendizagem sobre as pessoas surdas, iniciará primeiramente pelos conceitos básicos referentes à inclusão escolar das pessoas com deficiência (pcds) a fim de nos identificarmos com o contexto que os alunos surdos são inseridos na escola regular e, em seguida, nos apropriaremos de conceitos mais específicos acerca da educação e vida dos surdos.

5.2.1 Entendendo um pouco sobre a diferença entre integração e inclusão escolar

O processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência na escola regular passou a ser discutido na educação brasileira a partir das últimas décadas do século XX embasados nos movimentos mundiais e nos documentos oriundos dessas mobilizações como por exemplo a Declaração de Salamanca (1994) que propõe a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares. É importante ressaltar que a Constituição Federal Brasileira, de 1988, no Art. 208, inciso III já mencionava sobre a educação inclusiva, mas somente, na década de 90 a inclusão das pcds no ensino regular ganhou força e passou a vigorar efetivamente, devido ao crescimento de políticas públicas educacionais fundamentadas na vertente inclusiva.

A integração escolar por sua vez está presente na educação dos pcds desde a metade do século XX e trabalha na perspectiva de uma educação que apenas recebe esse aluno sem se

adequar às suas necessidades individuais, apenas os insere em contextos educacionais regulares e espera que esses indivíduos se adaptem a ele, ou seja, cria um sistema excludente, com um discurso de uma inclusão irreal, Pacheco (2016, p.35) define a integração como “[...] o processo de preparação e transposição dos alunos com deficiência para as escolas regulares. Nesse momento, as iniciativas ainda estão centradas na deficiência, ou seja, o indivíduo deve ser preparado para adaptar-se a qualquer ambiente [...]”.

A realidade é que, na integração, as práticas educativas não sofrem alterações em seu processo pedagógico, ou seja, a metodologia, as práticas, as atividades, as atitudes não são adaptadas para se receber os alunos deficientes prevalecendo ainda a exclusão deles dentro dos sistemas regulares de ensino.

Na inclusão escolar, é defendido o processo inverso da integração escolar, ou seja, a escola com suas ações e práticas pedagógicas é que deve se adaptar para atender às pessoas com deficiência, adaptando a sua estrutura e procurando eliminar todo e qualquer tipo de barreira que prive qualquer aluno de ter acesso a uma educação igualitária.

5.2.2 O que é acessibilidade?

Lipo (2012) descreve a acessibilidade como uma condição de utilização dos espaços construídos, onde qualquer pessoa tenha a possibilidade de acesso de forma segura a mobiliários, equipamentos, edificações, meios de transporte, comunicação e informação, ou seja, acesso a todos os espaços e meios em suas múltiplas interfaces sem qualquer barreira arquitetônica e de comunicação.

A acessibilidade da pessoa com deficiência está regulamentada por meio da Lei Nº 10.098/2000 e mais atualmente também pela Lei Nº 13.146/2015 que alterou algumas partes da primeira Lei citada, inclusive colocando o seguinte texto no Art. 2º, inciso I para definir acessibilidade

I Acessibilidade: de acordo com a legislação vigente é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015)

Na inclusão escolar, a acessibilidade é fundamental, por isso as instituições precisam se organizar para promover as ações necessárias para a garantia desse direito, no caso dos

surdos a acessibilidade comunicacional é fundamental com a disseminação da língua brasileira de sinais – libras, que proporcionará a interação necessária entre surdos e ouvintes, mas também não podemos esquecer que a acessibilidade arquitetônica é necessária para essas pessoas, na escola, através de campanhas luminosas, placas indicativas com imagens a fim de sinalizar os espaços e não apenas escritas em português, enfim tornar a escola acessível para as pcds é primordial para a sua permanência e êxito.

Curiosidades

Você sabia que ao longo da história diversas terminologias já foram utilizadas para se referir as pessoas com deficiência - pcds? Pois é as pessoas com deficiência já foram chamadas de anormais, excepcionais, portadores de deficiência ou pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades especiais, deficientes, especiais, entre outros, atualmente o termo usado e aceito é pessoas com deficiência – pcds.

Aprendendo mais

A Tecnologia Assistiva (TA) também é forma de acessibilidade que contribui muito na inclusão escolar das pessoas com deficiência, pois trabalha principalmente criando recursos que auxiliam esses alunos a terem acesso, por exemplo aos conteúdos curriculares. A criação de materiais pedagógicos através de recursos tecnológicos acessíveis faz com que o aluno tenha mais facilidade em seu processo de ensino e aprendizagem.

Destacando a Tecnologia Assistiva

Atualmente, na Rede Federal de Ensino o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, através do Núcleo de Tecnologia Assistiva do Instituto Federal do Amazonas (APOEMA/IFAM) tem centrado suas ações de acordo Pacheco et al. (2018) na produção e adaptação de materiais didáticos e paradidáticos acessíveis, que possuem em suas obras impressas um DVD que contém mídia em áudio, audiodescrição, Libras e ainda a legenda trazendo ainda mais acessibilidade as pcds. Segue a relação de alguns desses materiais:

- ✓ O pequeno Saci – Autoria: Claudenilson Pereira Batista.
- ✓ Negrinho e Solimões – Autoria: Tatyana Sampaio Monteiro.

- ✓ Dicas de como conviver com a pessoa com deficiência visual – Autoria: Carlos Alberto Bruce Fragata.
- ✓ Acessibilidade e Tecnologia Assistiva de Baixo Custo – Autoria: Ioná Pereira Magalhães.
- ✓ Inclusão Escolar na Rede de Educação Profissional e Tecnológica: Procedimentos básicos para a sistematização das ações de inclusão e atendimento aos estudantes com necessidades específicas – Autoria: Rutiléia Maria de Lima Portes.
- ✓ Conhecendo as Letrinhas – Autoria: Vera Lúcia Gomes Aragão.
- ✓ Um caracol, o passarinho e a lenda do rio encantado – Autoria: Rhanayse da Silva Costa.
- ✓ Minhas Poesias Infantis – Autoria: Fernanda Leite Perrone.

Sugestões

Dica de leitura:

Quer saber mais sobre as terminologias utilizadas para as pcds?

Consulte o livro: Deficiência e Política Pública: Reflexões sobre os humanos invisíveis de Dalmir Pacheco (2016). A leitura do livro é riquíssima, pois nos mostra a história das pessoas com deficiência, aborda sobre sua problemática, além de tratar das políticas públicas que versam sobre a inclusão. Nos anexos do livro, podemos consultar dois quadros: um sobre **Deficiência e Concepções históricas** destacando época, termos e significados e valor das pessoas e outro quadro sobre **Termos e Deficiência** sobre o que não devemos dizer, nem escrever e o que devemos dizer ou escrever sobre as pcds.

Dica de site:

Você quer conhecer um pouco mais sobre as legislação das pessoas com deficiência acesse o site da Diversa: educação inclusiva na prática: <https://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/>

5.3 Falando sobre a pessoa surda

Nesse item explanaremos alguns conceitos para entendermos melhor sobre como ocorre a surdez e como identificarmos o deficiente auditivo e o Surdo no contexto escolar.

5.3.1 O que é surdez?

A surdez é caracterizada pela perda auditiva identificada pela não percepção dos sons, o que ocorre é um bloqueio auditivo que, conseqüentemente, dificulta a fala, sendo necessário um exame audiométrico para identificar o nível de perda auditiva por meio da identificação dos graus de percepção sonora que podem ser classificados como leve, moderado, severo e profundo. Souza et al. (2013) descreve que para a realização do diagnóstico clínico da surdez é necessário seguir alguns passos, pois existem vários fatores que ocasionam a surdez e podem resultar desde uma perda leve até uma perda profunda.

Os fatores que causam a surdez são variáveis e também podem ocorrer por causas desconhecidas, Monteiro; Silva; Ratner (2017) destacam que a causa pode ser congênita durante a gestação e o nascimento e adquirida após o nascimento por consequência de medicamentos, otites e até viroses, além de descrever que a surdez pode ser classificada em perda condutiva auditiva e perda auditiva neurossensorial.

A classificação da perda auditiva é identificada pelo nível do limiar auditivo, assim quanto maior a perda, maior o limiar, sendo que para se medir os níveis de audição utiliza-se a unidade de medida decibel (dB).

Silva (2008) descreve que os limiares normais da audição são de 0-20dB, a perda leve (20 a 40 dB) seria a fala levemente prejudicada, o indivíduo não consegue perceber todos os fonemas das palavras e não impede a aquisição da linguagem; a perda moderada (40 a 55 dB) é caracterizada pelo atraso no desenvolvimento da fala, devido à dificuldade de identificar os sons das palavras, sendo necessário uma certa intensidade na voz para que seja percebida, a autora ainda traz - diferentes de outros autores - a perda moderadamente severa (55 a 70 dB); a perda severa (65-70 a 80-90 dB) a pessoa quase não percebe os sons, identifica ruídos familiares, voz forte e pode demorar mais tempo para desenvolver a fala, sendo que a sua compreensão verbal se dará mais pela percepção visual e a perda profunda (> 85-90 dB) o indivíduo por não identificar os sons, não consegue naturalmente adquirir a linguagem oral.

5.3.2 Quem é o deficiente auditivo?

O deficiente auditivo é o indivíduo que possui uma perda auditiva parcial ou total na percepção dos sons. E que geralmente, a busca pelo acesso aos sons é algo convencional na sua vida cotidiana, pois utiliza dos meios disponíveis e possíveis para ter acesso aos sons e assim se comunicar com a sociedade ouvinte. Seja pelo uso de aparelho auditivo, seja por

implante coclear, seja pela utilização da linguagem oral sempre visa a comunicação oral, portanto, em sua grande maioria não utiliza a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

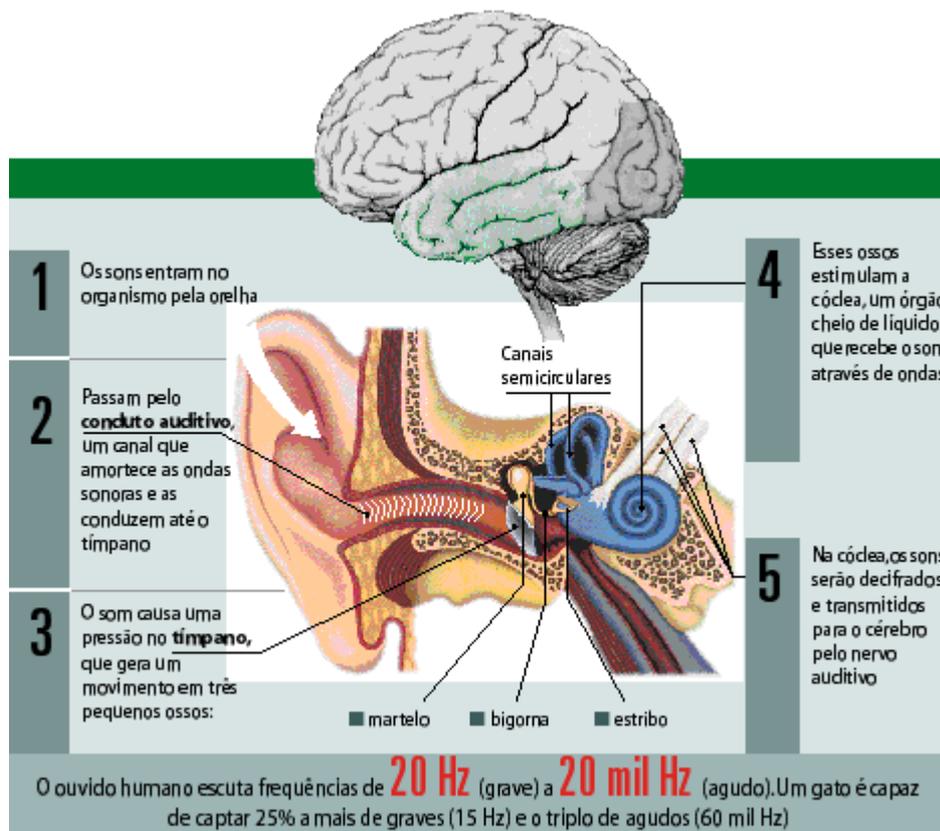
5.3.3 Quem é o Surdo?

O surdo é o indivíduo que possui uma perda auditiva severa e profunda ou que os resquícios auditivos são ínfimos. O termo Surdo atualmente se refere aqueles que se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais, ou seja, os sons não são convencionais em sua vida comum, pois a sua interação com a sociedade ocorre por meio do campo visual-espacial que é fundamentado por características culturais próprias que é manifestado por meio de comportamentos diferentes da comunidade ouvinte. De acordo com Moura (2016, p.25) os surdos se definem e se diferenciam dos deficientes auditivos: “Os denominados surdos não veem a si mesmos como deficientes, utilizam a língua de sinais e valorizam sua cultura. Já aqueles que se reconhecem como deficientes auditivos seriam as pessoas que não se identificam com a cultura e identidade surda”.

Curiosidades

Você sabe como ocorre o processo auditivo? De acordo com Aragon e Santos (2015) a orelha (orelha externa, média e interna) realiza a audição, ou seja, o processo auditivo ocorre da seguinte forma: a orelha externa capta os sons e o transporta pelo pavilhão e canal auditivo até chegar ao tímpano que faz vibrar os ossos martelo, bigorna e estribo, os autores explicam que as referidas vibrações movimentam o líquido da cóclea, localizado no ouvido interno o que permite que sinais elétricos sejam emitidos pelas extremidades dos nervos auditivos e por fim enviados ao cérebro. Veja na figura 3 abaixo como funciona o sistema auditivo:

Figura 3: Sistema Auditivo



Fonte: Folha Online (2003)

<https://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/5sentidos/te3004200328.shtml>

✚ Aprendendo um pouco mais

Durante muito tempo o termo surdo-mudo foi usado para se referir aos deficientes auditivos de forma errônea, pois nem todo surdo é mudo, a maioria dos surdos não fala porque não escuta e, portanto, não conseguem desenvolver a fala, mas possuem o sistema articulatório sem problemas. Por isso o termo correto a ser utilizado é surdo ou deficiente auditivo.

✚ Sugestões

Dica de Filme: Seu nome é Jonas.

5.4 Um pouco da história dos surdos

A história dos surdos não se difere em sua totalidade da história das pessoas com deficiência como um todo, pois traz uma mesma linha histórica de exclusão e segregação que se modificava de acordo com cada época, contexto e cultura vivenciados pela humanidade.

Pacheco (2016) relata que existiram diferentes formas de convívio com as pessoas com deficiência que impunham procedimentos de aceitação ou desprezo, assim podemos constatar as pessoas com deficiência, sendo mortas, isoladas do convívio social, estigmatizadas, privadas de uma série de direitos que só mostravam a supervalorização da “deficiência” em detrimento de sua capacidade e potencialidade.

Strobrel (2009) traça a história dos surdos, definindo-a em três fases: 1- Revelação cultural a maioria dos surdos não enfrentavam problemas educativos e até dominavam a arte da escrita, artes, ou seja, eram sujeitos bem sucedidos; 2 - O isolamento cultural que ocorreu após o Congresso de Milão em 1880 que mesmo em meio à resistência dos surdos proibiu o acesso à língua de sinais; 3 - O despertar cultural que ocorre na década de 60 com o renascimento da cultura e língua de sinais pelos ouvintes.

Como verificamos, os surdos historicamente enfrentam desafios na busca do reconhecimento de sua identidade cultural, pois diante de uma sociedade majoritária ouvinte surgem diversos obstáculos que dificultam a consolidação da cultura surda em meio à sociedade que possui valores culturais intrínsecos definidos e que tudo que contraria esses princípios deve ser colocado à margem por desequilibrar o que foi construído e estabelecido ao longo da história da humanidade.

Curiosidades

Você sabia que o Congresso de Milão foi uma conferência internacional que ocorreu no ano de 1880, na cidade Italiana de Milão? Nesse congresso foi elaborada uma resolução que proibiu o uso da língua gestual nas escolas e colocou o método oralista como o mais apropriado para a educação dos surdos. Essa decisão foi tomada por educadores de surdos ouvintes e não teve a participação dos surdos que foram os mais penalizados durante esse período chamado comumente de “período obscuro da história educacional dos surdos”.

5.4.1 História dos surdos no Brasil

A história dos surdos no Brasil, assim como a mundial é caracterizada por processos exclusivos e segregatórios, mas a referida situação começa a tomar rumos diferenciados a partir da década de 70 por meio de movimentos nacionais que ganharam força na luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

No que se refere à história educacional dos surdos, destacamos a criação no século

XIX do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, uma escola para surdos que impulsionou o início da constituição da Língua de Sinais Brasileira – Libras.

No século XX, observamos no estudo realizado por Sigolo; Guerreiro; Cruz (2010), a criação de uma série legislações e documentos sobre as pcds, situação intensificada principalmente a partir da segunda metade do século XX, por meio de um processo histórico de leis e decretos que tratavam especificamente dos deficientes auditivos como o Decreto Nº 38.700/1956 que aprovou o Regimento do Instituto dos Surdos-Mudo, a Lei Nº 3.198/1957 pela qual o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) - atualmente considerado um centro de referência na educação de alunos surdos e que criou em 2005 o curso de pedagogia bilíngue.

Em 1987, temos também a criação da FENEIS – Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos e também não podemos deixar de destacar o evento que ocorreu em 1994 que trouxe grande visibilidade para a comunidade surda em nível nacional chamada a “Marcha Surda Venceremos” que tinha várias reivindicações, sendo as principais o reconhecimento da Língua Brasileira de sinais, a educação dos surdos em Libras e o provimento de intérpretes em espaços públicos.

Todo o movimento realizado pela comunidade surda alcançou algumas conquistas posteriormente com o reconhecimento da Libras como língua oficial através da Lei Nº 10.436/2002 que foi um grande marco de mudanças históricas na vida do surdo, pois segundo Carrieri e Espíndola (2012) proporcionou a eliminação de uma série de barreiras por meios legais, além da inclusão da disciplina de Libras no currículo dos cursos de fonoaudiologia e de formação de professores, sendo posteriormente promulgado o Decreto Nº 5.626/2005 que veio regulamentar a referida lei.

Assim, constatamos que no Brasil, nas últimas décadas, houve um avanço considerável no que diz respeito à regulamentação e possibilidades educativas da pessoa surda, mas que não são suficientes para uma inclusão plena, pois ainda são necessárias mudanças significativas no contexto escolar tradicional, tais como: aumento dos recursos das instituições para o provimento de materiais didáticos-pedagógicos adaptados, capacitações formativas e as mobilizações necessárias para proporcionar as condições básicas para a concretização de um ensino inclusivo.

Curiosidades

Você sabia que o INES foi fundado no ano de 1857 por Dom Pedro II e o Padre surdo Francês

Huet com o nome de Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. O seu regime de funcionamento era na forma de internado, visto que recebia estudantes do sexo masculino de todo o país.

Sugestões

Dica de vídeo: A vida em Libras – História do surdo

Endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=ARnqw9U1TDc>

5.5 Língua Brasileira de Sinais – Libras

A língua brasileira de sinais – libras é a língua oficial da comunidade surda brasileira sendo caracterizada como visual-gestual e de acordo com Garcia; Pereira; Fontoura (2010, p.17) é “articulada por meio das mãos e das expressões faciais e corporais” e possui uma estrutura gramatical própria, por isso é uma língua e não uma linguagem.

Quadros; Karnopp (2004) relata que as línguas de sinais não são diferentes das línguas orais apenas a sua modalidade que é visuoespacial a diferencia, assim expressam conceitos abstratos, ou seja, é possível a expressão de qualquer conceito. É uma língua onde as informações linguísticas são recebidas pelos olhos e feitas com as mãos.

A língua de sinais possui cinco parâmetros são eles: 1. Configuração de mãos; 2. Ponto de articulação; 3. Movimento; 4. Orientação/Direcionalidade; 5. Expressão facial/corporal.

Como percebemos, os sinais não são feitos de qualquer maneira ou fora de um contexto, até porque possuem características próprias que precisamos conhecer para podermos conseguir conversar com os surdos, respeitando a estrutura gramatical da sua língua materna.

Curiosidades

Você sabia que a língua de sinais não é universal? Na realidade, de acordo com Quadros; Karnopp (2004) em cada país existe uma língua de sinais, dessa forma a língua de sinais brasileira é diferente da língua de sinais americana, ou seja, são línguas distintas, até havendo dialetos nas referidas línguas.

Aprendendo mais

De acordo com Garcia; Pereira; Fontoura (2010), a Língua Brasileira de Sinais não é o português sinalizado, exemplificam essa afirmação ao destacarem que a interpretação de

libras para o português ou do português para libras não é realizado por meio de sinais soltos, sendo necessário combinar os sinais de forma inteligível.

5.6 Língua e Cultura Surda

O surdo, por se comunicar com o mundo pela forma visual, possui singularidades linguísticas e culturais específicas que os identificam, Garcia; Pereira; Fontoura (2009) dizem que a identidade do surdo está ligada à sua forma de comunicação, assim a construção de sua cultura está embasada em suas experiências visuais, sendo a libras, de acordo com a autora, a própria construção da identidade do surdo fazendo parte dessa cultura: sua história, arte e educação.

Quadros e Schmiedt (2006, p.13) destacam que “As línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social”. Assim, o processo de construção da identidade surda é realizado pelo empoderamento da concepção da língua como meio de expressão e como destaca Garcia; Pereira; Fontoura (2009) a libras é o instrumento decisivo no desenvolvimento das potencialidades do surdo, pois permite que ele seja autônomo, capaz de agir e intervir na sociedade.

Apesar de hoje, questões de aceitação da cultura surda estarem fortalecidas no Brasil, a luta pelo reconhecimento dos seus direitos e da língua brasileira de sinais durou décadas, sendo marcada por um forte engajamento dos próprios surdos que lutaram por uma mudança imediata e definitiva que respeitasse a sua cultura, Lebedeff (2016) cita que esse movimento iniciou na década de 60 e ganhou força nos anos 90, por meio da organização da comunidade surda que reivindicou o reconhecimento da língua de sinais, além dos movimentos internacionais que influenciaram o governo a repensar a educação das PcDs.

Portanto, a cultura e a identidade surda se constituem em um processo de compartilhamento (experiências visuais surdas), respeito e reconhecimento das formas de entender e interpretar o ambiente e a sociedade como pessoas conscientes e cientes dos seus direitos.

Curiosidades

Você sabe como surgiu o setembro azul? Foi uma mobilização nacional da comunidade surda que ocorreu em defesa dos direitos dos surdos desdobrados em questões principais da época

como o não fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e o direito de uma escola bilíngue para os surdos. Nesse mês também se comemora o “Dia Nacional da Língua de Sinais”, “Dia Nacional do Surdo” e “Dia Internacional dos Surdos”.

Aprendendo mais

A escola bilíngue para os surdos traz a proposta de ensino por meio da língua de sinais como primeira língua dos surdos (L1), portanto o ensino deve ser realizado em libras e a língua portuguesa seria a segunda língua dos surdos (L2). Moura; Lodi; Harrison (1997) dizem que o bilinguismo é uma nova proposta na educação de surdos que defende a língua de sinais como principal meio para o desenvolvimento cognitivo e social do surdo, portanto considera a Língua de Sinais como sua primeira língua (L1) e no caso do Brasil a Língua Portuguesa como segunda língua, na forma escrita (L2).

Sugestões

Dica de Consulta: Gostaria de saber mais sobre o setembro azul, consulte o site Libras.

Endereço eletrônico: <http://www.libras.com.br/setembro-azul>

Dica de Vídeo: História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil

Endereço Eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>

5.7 Conhecendo o tradutor e intérprete de língua de sinais e sua importância na inclusão escolar

O tradutor e intérprete de língua de sinais tem sua profissão regulamentada pela Lei Nº 12.319/2010, segundo a qual as atribuições do profissional no exercício de sua competência são a efetuação da comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa, além de constar a interpretação nas instituições de ensino, nas atividades didáticos-pedagógicas e culturais, visando a viabilização do acesso aos conteúdos curriculares.

No que diz respeito à formação do Tradutor e Intérprete de Libras a referida Lei no Art. 4º diz que:

A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I – cursos de educação profissional

reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; II – cursos de extensão universitária; e III – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III. (BRASIL, 2010)

Com a política de inclusão escolar de surdos em escolas regulares de ensino e visando a garantia da lei, a presença do profissional intérprete se tornou imprescindível para a efetivação do processo inclusivo, sendo de acordo com Silva e Santana (2012) sua principal função a interpretação, ou seja a comunicação entre o surdo e o mundo ouvinte realizando a função de mediador e não facilitador.

Ainda segundo as autoras, o trabalho de interpretação deve ser desenvolvido no ambiente escolar em constante parceria com os professores por meio de um planejamento integrado e o acesso aos materiais e conteúdos antecipadamente, visando uma boa aprendizagem do aluno surdo, não sendo sua atribuição educar ou conduzir a aula, pois seu papel principal em sala de aula será realizar uma mediação comunicativa.

Assim, destacamos que o seu papel em meio à sociedade ouvinte é fundamental para a acessibilidade dos surdos no ambiente escolar regular, sendo de acordo com Kotaki e Lacerda (2018) um forte colaborador na construção de práticas pedagógicas adequadas e no desenvolvimento do aluno surdo.

Curiosidades

Você sabia que o intérprete possui um código de ética? O código de Ética dos Interpretes os orienta em sua atuação e faz parte do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes (FENEIS).

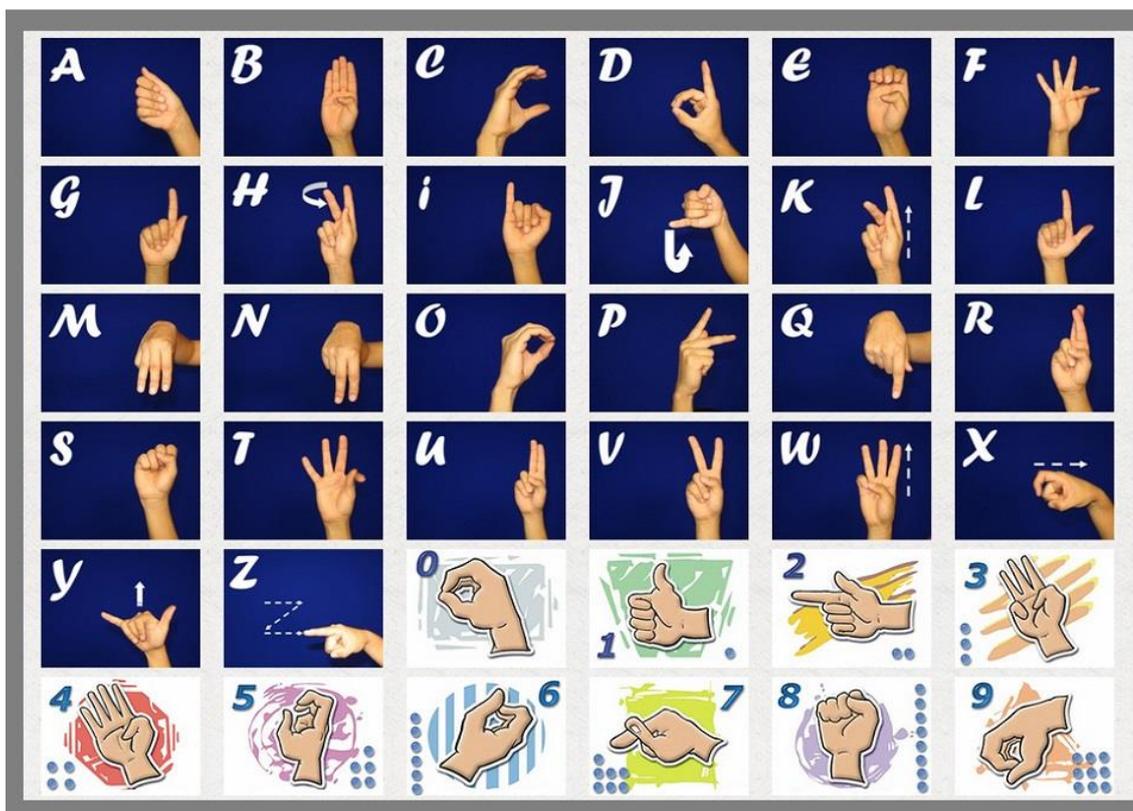
Aprendendo mais

Você sabe o que é um alfabeto datilológico ou manual? Silva (2008) o define como um sistema que corresponde a uma configuração particular da mão para cada letra do alfabeto escrito. Esse sistema também é utilizado principalmente para palavras que não tem sinal em libras.

Agora que tal aprendermos o alfabeto e os números em libras! Vejamos a figura 4:

Figura 4: Alfabeto Manual.

Alfabeto em Libras



Fonte: Figura retirada do Curso de Libras on-line (<http://www.cursodelibras.org>)

🌈 Sugestões

Dica de Livro: Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva de autoria de Neiva de Aquino Albres.

Dica de Vídeo: Libras/Aluno Surdo: Melhor lugar para ele ficar em sala de aula.

Endereço Eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=Bd5XTPc_3Kc

5.8 Práticas Pedagógicas Inclusivas para Alunos Surdos

A segunda parte abordará sobre a prática docente em salas de aulas inclusivas por isso destacaremos as abordagens educacionais no ensino da pessoa surda e procuraremos trazer orientações básicas sobre a aprendizagem do aluno surdo e exemplos de práticas pedagógicas inclusivas.

5.8.1 Educação do Surdo: Abordagens Educacionais

Ao longo da história educacional do surdo, a principal abordagem educacional utilizada foi a oralista onde os surdos eram ensinados a falar, recebiam estímulos auditivos e praticavam a leitura labial, para que esse objetivo fosse alcançado Souza et al. (2013, p.70) descreve que utilizavam-se técnicas de “treinamento auditivo, desenvolvimento da fala e a leitura labial”, além da valorização de próteses e implantes cocleares, sendo esse método uma estratégia para inclusão do surdo na sociedade, ou seja, integrar o surdo na comunidade ouvinte.

A abordagem oralista cede lugar a outras abordagens educativas devido ao fortalecimento da cultura surda e à luta pelo seu reconhecimento, acompanhada da evolução histórica das leis de ensino, surgindo assim a comunicação total que de acordo com Souza et al. (2013, p.70) defende que o surdo pode utilizar todas as formas de comunicação oral e gestual para se desenvolver linguisticamente trazendo uma flexibilização, mas ainda com o objetivo de atender a língua oficial do país, sendo os sinais trabalhados dentro da estrutura e ordem da língua oral.

Como essa nova abordagem também não atendeu de forma plena a formação dos surdos até porque a língua oral é distinta da língua de sinais surge o bilinguismo que é uma abordagem educativa que considera a valorização das particularidades do aluno surdo. Moura; Lodi; Harrison (1997) relatam que é uma nova proposta na educação de surdos que defende a língua de sinais como principal meio para o desenvolvimento cognitivo e social do surdo, portanto considera a Língua de Sinais como sua primeira língua (L1) e no caso do Brasil a Língua Portuguesa como segunda língua, na forma escrita (L2).

Como vemos a educação dos surdos passou por várias fases até chegarmos ao contexto educacional atual que ainda requer muitas mudanças para que a implementação e solidificação de um ensino que reconheça e se adeque às singularidades do aluno surdo, conspirando a sua condição linguística e cultural.

Curiosidades

Vocês sabiam que os surdos defendem uma proposta bilingue de educação? Em sua grande maioria, os Surdos não são a favor das escolas inclusivas, defendem a escola de surdos, onde devem primeiramente dominar a língua de sinais e posteriormente o português que deve ser

aprendido na sua modalidade escrita, respeitando a sua condição de ser bilíngue e bicultural.

Sugestões

Dica de Vídeo: Gostaria de saber como o surdo pensa? Dê uma olhada no vídeo de Rebeca Nemer com Cláudio do Rosário.

Endereço Eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=aWqdc2klxoU>

5.8.2 Práticas pedagógicas docente na inclusão

A prática pedagógica do professor em sala de aula não deve ser norteadas por ações isoladas ou descontextualizadas, pelo contrário as ações devem ser planejadas de forma sistemática e contextualizada, visando a um dos objetivos principais do ensino que é a aprendizagem discente. Mas, nem sempre alcançar esse objetivo é tão fácil ou rápido, por isso é necessário, continuamente, repensar e recomeçar com novas estratégias e metodologias que nos ajudem no processo de ensino e aprendizagem.

No contexto da inclusão de pessoas com deficiência, essa prática pedagógica reflexiva precisa ser realizada ainda mais rotineiramente, até porque peculiaridades no ensino devem ser levadas em consideração nas ações desenvolvidas na sala de aula no acompanhamento desse aluno. Dorziat (1999, p.184) relata que a “A prática pedagógica é construída, portanto, a partir das concepções de sociedade, indivíduo e ensino dos sujeitos que apreendem, interpretam e atuam sobre essa prática”.

Dessa forma, a busca em compreender o nosso aluno em sua totalidade é essencial para uma prática pedagógica inclusiva de sucesso, sendo, no caso do surdo, o primeiro passo seria a valorização da língua de sinais e a busca docente pelo seu domínio, pois de acordo com Dorziat (1999) é um dos critérios básicos para os surdos terem acesso e sem restrições ao saber sistematizado, apesar de não ser a única solução dos problemas educacionais dos surdos, assim como a língua oral não é a solução para o ensino dos ouvintes.

Mas, apesar do uso da língua de sinais não ser a solução para as dificuldades educativas dos surdos, Conceição (2011) afirma que a sua utilização faz toda a diferença, principalmente nas aulas de língua portuguesa, por meio de sua contextualização, recursos visuais e ainda reitera que a efetivação da educação dos surdos não é uma questão de escolha entre as duas línguas, mas a existência das duas de forma concomitante.

Em segundo, podemos destacar a questão de ver a pessoa surda, como um sujeito de

potencialidades e que, como qualquer outro aluno, possui competência de aprender, caso lhe seja concedida essa oportunidade. A Resolução Nº 2/2001 cita no Art. 4º, inciso II, essa questão ao descrever o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades devem ser asseguradas no processo de ensino e aprendizagem.

Um terceiro aspecto que destacamos de fundamental importância no desenvolvimento da prática pedagógica docente na inclusão é a realização de um diagnóstico inicial a fim de verificar os conhecimentos prévios do discente a fim de partir para o segundo momento que seriam as adaptações metodológicas e a contextualização dos conteúdos no sentido de criar condições e meios para uma real aprendizagem do aluno surdo. Essas adaptações devem ser traçadas de maneira intencional visando o alcance das especificidades dos alunos e o seu desenvolvimento acadêmico com base em uma didática e recursos visuais.

As adaptações no processo inclusivo podem e devem ocorrer em vários níveis do currículo, de acordo com o documento do MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999) podem ser de pequeno e de grande porte ou pequeno porte, referente à de pequeno porte ou não significativas podem ser organizativas, relativas aos objetivos e conteúdo, avaliativas, nos procedimentos didáticos e nas atividades e na temporalidade, podendo o professor por meio de ajustes contextualizá-la em suas aulas.

Uma quarta situação que influencia diretamente no trabalho docente, pois é uma mudança que envolve diversos fatores em nível macro e outros profissionais da educação é a reorganização nas propostas educacionais das instituições para que se adequem ao modelo da escola inclusiva que estamos atualmente inseridos e amparados legalmente, a Resolução Nº 02/2001 descreve que além dos sistemas de ensino realizar a matrícula na rede regular de ensino deve assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade por meio de recursos humanos, materiais e financeiros.

Como verificamos, o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva docente requer diversos fatores como conhecimento, envolvimento, revisão de conceitos, adaptações metodológicas e reorganização de propostas educacionais que requerem um trabalho intenso, planejamento integrado, capacitação docente e um trabalho cooperativo que retorne para o aluno surdo através da viabilização de um ensino adequado a sua realidade política, linguística e cultural.

Curiosidades

Mas, afinal de que forma o surdo aprende? Como ocorre a aprendizagem desse aluno?

O surdo é uma pessoa que apreende o mundo principalmente pela forma visual, por isso aprendem mais facilmente pela forma visual, por isso a importância do uso de métodos visuais de comunicação em seu processo de ensino e aprendizagem.

Aprendendo mais

O trabalho de uma equipe técnico-pedagógica envolvida no processo de inclusão e acompanhamento do aluno surdo é imprescindível, pois resultará em práticas pedagógicas e estratégias metodológicas mais assertivas por meio de um planejamento sistematizado, integrado e colaborativo.

DICAS: ATENÇÃO EQUIPE PEDAGÓGICA SEMPRE QUE FOR FAZER ALGUM COMUNICADO NA SALA DE AULA PROCURE LEVAR AS INFORMAÇÕES IMPRESSAS OU PELO MENOS ESCREVA NO QUADRO PARA FICAR VISÍVEL A INFORMAÇÃO PARA O ALUNO SURDO.

Sugestões

Indicação de Livro: O que todo pedagogo precisa saber sobre libras: os principais aspectos e a importância da língua brasileira de sinais - Autor: Eduardo de Campos Garcia

5.8.3 Procedimentos Metodológicos para a inclusão do aluno surdo

Sabemos que para a realização do processo educativo como um todo, não existe um caminho único para um ensino eficaz, na educação dos surdos também não existe uma metodologia milagrosa ou única que leve a uma aprendizagem plena do aluno surdo. Mas existem procedimentos metodológicos que podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada que seja compreendida por esse estudante, Gonçalves e Festas (2013) relatam que os surdos aprendem de maneira diferente, por isso as metodologias utilizadas devem ter forma visual, além de estar ligada à cultura surda, a fim de se encaminhar para a efetivação da inclusão.

Dentro dessa realidade de aprendizagem Ducatti e Villwock (2014) defendem a ideia que para o estudante surdo alcançar uma aprendizagem significativa deve ser envolvido em atividades atrativas e que façam parte do seu cotidiano, exemplifica essa afirmação ao tratar

sobre o ensino de cálculos matemáticos que precisam ser contextualizados para o desenvolvimento do raciocínio lógico nos processos cognitivos por meio de aulas com materiais concretos e em laboratório de informática, além de tarefas que façam parte do seu dia a dia. Assim as ações pedagógicas devem ser claras e estruturadas de forma a alcançar a aprendizagem.

As estratégias metodológicas para a inclusão do aluno surdo podem ser as mais variadas possíveis e requererá do professor e equipe multiprofissional da escola também inovação e flexibilização visando a interação entre surdos e ouvintes e a quebra de barreiras para o processo inclusivo do aluno surdo.

Aprendendo mais

Você sabia que, atualmente diversos materiais didáticos, produtos educacionais, sequências didáticas têm sido criados para orientar e auxiliar a prática docente em determinadas disciplinas e conteúdo? Exatamente esse é um trabalho de engajamento e comprometimento, portanto para saber mais sobre esses produtos faça pesquisas em sites de mestrados profissionais e experiências exitosas na educação de surdos.

Sugestões

Dica de leitura: Livro “Tenho um aluno surdo e agora? Introdução a Libras e Educação de Surdos” - Organizadoras: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Lara Ferreira dos Santos. (diversos autores)

Dica de Site:

Quer encontrar propostas de produtos educacionais na área da inclusão escolar, consulte os sites abaixo:

- Mestrado em Educação Profissional e Tecnologia - MPET.

Endereço Eletrônico: <http://mpet.ifam.edu.br/>

- Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT

Endereço Eletrônico: <http://www2.ifam.edu.br/profept>

5.8.4 Orientações básicas no acompanhamento pedagógico do aluno surdo

O processo de inclusão escolar do aluno surdo na realidade da escolar regular requer

atenção, organização e planejamento, além de profissionais qualificados que possam garantir um atendimento adequado. Mas, não podemos esquecer também que no caso especificamente do aluno surdo o acompanhamento pedagógico, conforme Zanata (2005) deve ser aliado a estratégias educativas que perpassem pela questão da comunicação.

Dentro desse contexto listamos abaixo algumas orientações e dicas fundamentais para nortear o trabalho docente em sala de aula e dos demais profissionais que atuarão diretamente com esse aluno.

Assim, destacamos abaixo algumas orientações e dicas no acompanhamento pedagógico ao aluno surdo:

- Procure posicionar-se sempre de frente para o aluno surdo;
- Falar compassadamente, com a intensidade de voz normal para facilitar a tradução do intérprete para o aluno surdo;
- No caso da presença de deficiente auditivo também fale compassadamente, em um tom de voz mais intenso ou fale mais próximo do aluno e caso ele faça leitura labial posicione-se de frente para o aluno;
- Ao tentar chamar a atenção do aluno surdo para si, utilize a forma visual por meio de um toque no braço ou chamando sua atenção no campo visual, evite puxá-lo ou tocá-lo bruscamente;
- Utilize de enunciados mais curtos e diretos nos exercícios ou atividades avaliativas;
- Ao utilizar vídeos fique atento a existência de legendas e janela de interpretação em libras;
- Planeje suas aulas expositivas e conceituais da forma mais visual possível com o uso de ilustrações, fotografias, figuras ou desenhos;
- Trabalhe os assuntos com palavras ou frases chaves;
- Utilize recursos tecnológicos em suas aulas;
- Utilize softwares que possibilitem a experiência visual;
- Utilize de estratégias como apresentações, dramatizações, entre outros;
- Trabalhe com atividades cooperativas em duplas ou grupos e também por projetos visando a interação entre surdos e ouvintes;
- Trabalhe utilizando dicas e sugestões;
- Procure o local adequado para o surdo sentar na sala de aula, visando uma maior proximidade com o professor e a facilitação do trabalho de tradução e interpretação;
- Evite interromper a tradução e interpretação, principalmente não passando no meio ou

na frente do aluno e intérprete;

- Utilize de recursos diversos como jogos (jogo da memória, cruzadinhas visuais, caça palavras visuais), entre outros;

- Ofereça material de apoio como apostilas, resumos, indicações de site, livros, vídeos antecipadamente para o aluno surdo e para o intérprete;

- Caso seja necessário, revise ou repita o conteúdo;

- Ao fazer a chamada olhar para o aluno e apontar com a mão ou fazer o seu sinal;

- Utilize de avisos visuais, principalmente quando forem referentes a atividades avaliativas, convocações ou assuntos importantes;

- Realize adaptações metodológicas em suas aulas;

- Utilize problemas por meio de ilustrações;

- Use nas atividades charges;

- Utilize espaços alternativos no processo de ensino e aprendizagem como laboratórios, espaços abertos, sala de vídeos, entre outros;

- Mostre a figura e espere a visualização;

- Utilize de slides e impressões coloridas;

- Usar de exemplos cotidianos ou comuns e as histórias de vida cotidianas;

- Organize reforços paralelos;

- Adaptação de vocabulário complexos para vocabulários mais acessíveis;

- Trabalhe com histórias em quadrinhos, pois é um recurso muito positivo no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

Como observamos, são diversas dicas e orientações que devemos conhecer para podermos desenvolvê-las no acompanhamento pedagógico do aluno surdo, visando sua inclusão no contexto escolar.

Curiosidades

Você sabia que a aplicação de ferramentas tecnológicas facilita a aprendizagem do aluno surdo? A tecnologia oferece alternativas acessíveis para a comunicação do surdo também e de acordo com o Brasil Monografias Escolares atualmente temos o Facebook, o Whats app, o software Vlibras, WIKILIBRAS, Hand Talk, ProDeaf, o conversor de texto Rybená online e TLIBRAS.

Sugestões

Indicação de vídeo: Didática e Educação de Surdos.

Endereço Eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=koFjliCVM5Q>

5.9 Propostas de Formação para a Inclusão de Alunos Surdos para Professores, Alunos e Técnicos Administrativos Ouvintes

5.9.1 Proposta 1 - Oficina de Integração para alunos ouvintes de salas de aulas inclusivas

Objetivo: Promover a reflexão sobre o processo de inclusão dos (as) alunos (as) surdos na turma.

Público Alvo: Alunos ouvintes e surdos

(Organizar a sala com as cadeiras em círculo)

- **Boas Vindas** (Logo no início, o organizador da oficina deve entregar o alfabeto em libras para todos os participantes, pedir pra que eles treinem o seu nome)

- **Dinâmica:** As dificuldades da pcd na inclusão

Como fazer: os alunos deverão ficar em pé em círculo, após devem ser escolhidos dois alunos que ficarão de fora do grupo e tentarão entrar no círculo, mas os demais farão de tudo para impedir que eles consigam entrar.

Objetivo da dinâmica: Trazer a reflexão sobre como é difícil ser inserido em um contexto, onde as demais pessoas não colaboram ou participam para que essa inclusão ocorra.

Dica: O organizador da dinâmica pode comparar as dificuldades do aluno surdo na inclusão escolar.

- Dinâmica **Telefone sem fio**

Como fazer: os alunos deverão fazer uma fila e um alunos surdo deverá falar uma palavra ou frase em libras que deverá ser passada aluno por aluno, até o final da fila, o último aluno deverá fazer em libras a mensagem que chegou até ele.

Objetivo da dinâmica: conscientizar os alunos ouvintes da dificuldade de comunicação que os alunos surdos possuem em um ambiente de ouvintes, além de incentivar a todos a buscarem aprender pelo menos os sinais básicos para uma comunicação em libras.

Dica: Trabalhar questões sobre acessibilidade comunicacional.

- Vídeo: **Folha explica os desafios da educação de surdos**

Endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=fsdBJTK6-TE>

- **Roda de Conversa** (cada participante que se disponibilizar a falar deverá se apresentar falando o seu nome em libras e depois dizer o seu sinal, caso não tenha sinal os alunos surdos

presentes poderão dar um sinal ao participante)

Tema Geral: Inclusão escolar dos alunos surdos

- ✓ Explicação sobre o tema;
- ✓ Participação dos alunos;

Materiais para oficina: Data show, caixa de som, adaptador, alfabeto em libras impresso.

5.9.2 Proposta 2 – Oficina: Inclusão das pessoas com deficiência: Os desafios do cotidiano escolar

Objetivo: Promover um ambiente de diálogo sobre os desafios inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Público Alvo: Professores, pedagogos, administrativos.

(Organizar a sala com as cadeiras em círculo)

Roteiro

- **Boas Vindas**

- **Apresentação** (Nome, área de formação e setor de lotação).

- **Dinâmica:** Como incluir sem conhecer

Como fazer: Levantar um diálogo sobre os desafios da inclusão da pessoa com deficiência segurando uma caixa com o embrulho para presente amassado com um papel de presente de cor apagada e outra caixa bem embrulhada com um papel de presente com uma cor vibrante. Em seguida destacar questões como: pré-julgamento, preconceito contra as pcds, deficiência e potencialidades, atitude docente frente à inclusão, comprometimento, revisão de conceitos e práticas pedagógicas.

Objetivo da dinâmica: Refletir sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiências levando em consideração suas peculiaridades e potencialidades.

-**Roda de Conversa**

Metodologia de trabalho: Trabalhar o texto de Sasaki (2003) A educação Inclusiva e os obstáculos a serem transpostos, tendo como objetivo os desafios da inclusão escolar. Em seguida dividir grupos de trabalho.

Divisão dos participantes da oficina em grupos de trabalho.

- Atividades dos grupos de trabalho:
- Grupo 1 – Listar as possibilidades de inclusão educacional para alunos surdos.

- Grupo 2 – Listar as possibilidades de inclusão educacional para alunos com deficiência física.
- Grupo 3 – Listar as possibilidades de inclusão educacional para alunos com deficiência visual.
- Grupo 4 – Listar as possibilidades de inclusão educacional para alunos com deficiência intelectual.
- Apresentação dos relatórios de cada grupo

- **Encerramento:** Vídeo Convivência

Endereço Eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=u5651tdwyXo>

Materiais para oficina: Data show, caixa de som, adaptador, caneta. papel ofício.

Referência: SASSAKI, R. A educação inclusiva e os obstáculos a serem transpostos. Entrevista concedida ao JORNAL dos professores, órgão do Centro do Professorado Paulista, no. 343, fevereiro, 2003.

5.9.3 Proposta 3 - Oficina: Educação e Inclusão Escolar de Surdos

Objetivo: Conhecer as legislações e os procedimentos metodológicos básicos para a inclusão escolar do aluno surdo.

Público Alvo: Professores e equipe multiprofissional.

(Organizar a sala com as cadeiras em círculo)

Roteiro

- **Boas Vindas**

- **Dinâmica:** Comunicação Visual

Como fazer: Colocar um vídeo sem áudio e deixar as imagens passando por um tempo, até perceber certa inquietação entre os participantes.

Objetivo da dinâmica: Sensibilizar os participantes da oficina das dificuldades de comunicação que o surdo enfrenta na escola inclusiva, onde nem todos sabem libras.

- **Vídeo:** A vida em Libras/História dos Surdos

Endereço Eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=ARnqw9U1TDc>

- **Roda de Conversa**

Levantar uma discussão sobre os aspectos legais da educação e inclusão escolar dos surdos na escola regular referente a práticas pedagógicas e estratégias metodológicas.

Trabalhar os textos:

- ✓ Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes - Mariana de Lima Isaac Leandro Campos (2018).
- ✓ Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos- Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Lara Ferreira dos Santos; Juliana Fonseca Caetano (2018).

Após dividir grupo de trabalho.

Divisão dos participantes da oficina em grupos de trabalho.

- Atividades dos grupos de trabalho: Cada grupo deverá escolher uma disciplina e elaborar um plano de aula e depois apresentar listando possibilidades e dificuldades no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem do surdo.
- Apresentação dos planos de aula de cada grupo

Materiais para oficina: Papel Ofício, caneta, data show, caixa de som.

Referência:

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. 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, 2018.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. 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, 2018.

5.9.4 Proposta 4 – Planejamento Pedagógico: Processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos ingressantes

Objetivo: Conhecer sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo e planejar ações inclusivas para o ano letivo.

Público Alvo: Intérpretes, professores, pedagogos e gestão.

(Organizar a sala com as cadeiras em círculo)

Roteiro

- **Boas Vindas**

- **Vídeo:** O papel do professor frente a inclusão – o aluno surdo

Endereço Eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=AOU_ehEgJHQ

- **Vídeo:** Projeto de Integração de Alunos Surdos no Ensino Regular

Endereço Eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=O1HxazaAAzE>

- **Roda de Conversa** (a roda de conversa tem como finalidade proporcionar o primeiro contato entre professores, interpretes e tema em questão para assim iniciar um planejamento de acompanhamento e ações para a inclusão no ano letivo ou semestre letivo.

Primeiro dia

1º momento:

- ✓ Apresentação dos alunos surdos por meio de fotos.
- ✓ Explicação sobre o tema: Como realizar esse acompanhamento do aluno surdo no ano letivo.
- ✓ Apresentar as ideias principais dos textos sugeridos.

2º momento: Exposição das expectativas e desafios

3º momento: Divisão de grupos de trabalho:

1º grupo – Acessibilidade atitudinal

2º grupo – Acessibilidade metodológica

3º grupo - Acessibilidade comunicacional

4º grupo – Acessibilidade arquitetônica

5º grupo – propostas sobre a capacitação profissional e planejamento para a atuação com o aluno surdo durante o ano letivo.

Materiais para oficina: Data show, caixa de som, adaptador, Slides, caneta, papel ofício.

Sugestões de textos sobre acessibilidade para trabalhar na oficina:

LIPPO, Humberto. Para um conceito de Acessibilidade. In: LIPPO, Humberto. Sociologia da acessibilidade e reconhecimento político das diferenças. Canoas: Ed. Ulbra, 2012.

SCHNEIDER, Laino Alberto. Acessibilidade e Políticas Públicas. In: LIPPO, Humberto. Sociologia da acessibilidade e reconhecimento político das diferenças. Canoas: Ed. Ulbra, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, p. 10-16, Ano XII, mar./abr. 2009.

Segundo dia

Elaboração de um plano de trabalho anual.

- Esse momento os participantes da oficina utilizarão para compartilharem e sistematizarem os resultados dos trabalhos do primeiro dia da oficina para elaboração de um plano de trabalho anual.

5.9.5 Proposta 5 – Palestra: Inclusão escolar de surdos na escola regular

Objetivo: Apresentar a comunidade ouvinte da escola orientações básicas referente à inclusão de alunos surdos na escola.

Público Alvo: Comunidade escolar como um todo

Iniciar a palestrar com o vídeo:

- Vídeo: **Folha explica os desafios da educação de surdos**

Endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=fsdBJTK6-TE>

Questões a serem abordadas na palestra

- ✓ Aspectos legais da inclusão escolar: Leis da inclusão, acessibilidades.
- ✓ Referenciar aspectos Fundamentais para a inclusão do surdo: como língua e cultura;
- ✓ Enumerar procedimentos básicos para o atendimento dos alunos surdos dentro da escolar;
- ✓ Sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da participação e envolvimento de todos no processo inclusivo.

5.10 Sugestões para o processo de inclusão escolar

Como durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada “A Inclusão de Alunos Surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Campus Manaus Centro: E Agora O Que Fazer?”, inúmeras sugestões de melhoria, aperfeiçoamento e sistematização do processo inclusivo foram surgindo, destacamos abaixo algumas delas com o intuito de contribuir para a inclusão de alunos surdos na escolar regular, tendo em vista ser uma demanda efetiva nas referidas instituições de ensino:

- Produção de vídeos didáticos em língua de sinais.
- Ter ou implementar no núcleo de apoio as pcds a constituição de uma equipe multiprofissional.
- Colocar em cada setor uma placa sinalizada em libras.
- Instalação de campainhas sinalizadas nas salas e corredores da escola.
- Criação de um acervo de materiais e equipamentos específicos para os profissionais que atendam os alunos surdos.
- Cursos de capacitação em libras dentro do horário da carga horária dos profissionais da escola- formação em serviço.
- Organizar, por meio de oficinas, capacitações sobre o processo de inclusão das pessoas

com deficiências.

- Realizar reuniões para o planejamento integrado com a equipe multidisciplinar da escola referente aos procedimentos iniciais para a integração dos surdos no início do ano do letivo.

- Curso de libras para os alunos ouvintes das classes inclusivas.

- Propiciar ao aluno surdo o acompanhamento contínuo do psicólogo escolar.

- Disponibilização de um horário para o desenvolvimento de um planejamento integrado do professor e intérprete.

- Oferecer cursos ou reforço de língua portuguesa para os alunos surdos.

- Organizar palestras ou oficinas ministradas por professores surdos.

- Elaborar um plano de gestão de acompanhamento da implementação da acessibilidade arquitetônica, pedagógica, atitudinal e comunicacional.

- Propiciar reuniões, encontros ou grupos de estudo entre os professores de salas de aula inclusivas para o compartilhamento ou troca de experiências.

- Organizar palestras ou encontros para toda a comunidade escolar sobre os procedimentos básicos para o atendimento do aluno surdo no ambiente escolar.

- Organizar protocolos ou documentos norteadores para o trabalho do intérprete de libras na escola.

- Desenvolver projetos de criação de sinais para termos específicos ainda não sinalizados em determinadas disciplinas.

- Criar ou confeccionar materiais e jogos didáticos que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

- Elaborar um vídeo mostrando como é a rotina do aluno surdo na escola destacando seus desafios diários.

Como observarmos, as sugestões colhidas durante a referida pesquisa de mestrado trazem inúmeras ideias e possibilidades para o processo de inclusão do aluno surdo e demais pcds, cabe a escola contextualizar cada uma delas adequando-as à sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O término de uma pesquisa pode ser comparada a finalização de um longo caminho cuja trajetória passa por alguns percalços naturais, uma vez que estamos lidando com o imprevisível, ainda mais quando pesquisamos um tema tão peculiar e específico como a inclusão escolar do aluno surdo, pois adentramos em um caminho cheio de desafios para as instituições de ensino e profissionais da educação.

Durante a investigação verificamos que a implantação de uma educação na perspectiva inclusiva trouxe, por meio de sua proposição, uma série de alterações no fazer pedagógico das escolas regulares que ainda precisam ser fortificadas e viabilizadas, visto que a legislação educacional, não tem garantido sua prática efetiva na realidade escolar, o que muitas vezes descaracteriza a inclusão em um processo de exclusão escolar, pois nos deparamos com situações específicas como à falta de preparo para lidar com as peculiaridades históricas de ensino desse estudante, além das poucas adaptações metodológicas presentes nas práticas pedagógicas e as diversas barreiras ainda encontradas no contexto escolar.

Nesse sentido, a pesquisa propôs uma reflexão dessa realidade por meio da compreensão de como o processo de inclusão escolar dos alunos surdos estava ocorrendo no IFAM/CMC e constatou por meio de três categorias analíticas que o referido processo necessita ser reavaliado e reestruturado, visto que ainda é considerado complexo e desafiador devido a diversas barreiras ainda encontradas dentro da instituição que precisam ser eliminadas por meio do domínio da língua de sinais pelos ouvintes e da língua portuguesa escrita pelos surdos, destacando assim questões de dificuldades de interação, relacionamento e comunicação entre surdos e ouvintes.

Referente a práticas pedagógicas integradas, enquanto pesquisadora foi possível perceber uma evidente demanda pela sistematização e a efetivação de um processo escolar inclusivo, por meio de um planejamento mais direcionado às peculiaridades do aluno surdo através das adaptações metodológicas necessárias para sua permanência e êxito nas atividades escolares e que por conseguinte viabilize a acessibilidade pedagógica no contexto da realidade escolar.

Ao longo da pesquisa, ao identificarmos os objetivos e as concepções teóricas percebemos embasados também na última categoria que a instituição tem desenvolvido políticas e ações para a inclusão escolar, evidenciadas principalmente pelo NAPNE e pelas atividades propostas pelo núcleo referente ao processo inclusivo, mas ao mesmo tempo destacamos a necessidade de políticas institucionais mais estruturadas de formação docente

para a inclusão, além de considerarmos diversas questões transformadas em sugestões na presente pesquisa para a melhoria do processo inclusivo do surdo.

Como observamos nos resultados da pesquisa, a construção do processo inclusivo do aluno surdo foi iniciado e está em andamento, mas ainda precisa de ajustes e reparos para o seu fortalecimento através da transformação de ações inclusivas parciais ou desarticuladas em ações inclusivas plenas, articuladas e integradas à realidade do contexto escolar da instituição.

Assim, visando contribuir na construção do processo inclusivo do aluno surdo, propomos o Guia Didático-Instrucional: Inclusão de Alunos Surdos – E agora, o que fazer? como proposta de fornecer à comunidade acadêmica subsídios através de instruções básicas referente à inclusão do aluno surdo considerando sua história, língua, cultura, peculiaridades referente ao seu processo de ensino e aprendizagem, práticas pedagógicas docente e sugestões, além de trazer para dentro desse contexto todos os profissionais que trabalham na escola e que precisam também ter acesso a esses conhecimentos, pois conviverão com esses alunos no ambiente escolar.

Dessa forma, consideramos que a presente pesquisa nos mostrou que a inclusão escolar do aluno surdo, na escola regular é uma realidade que precisa de acompanhamento e capacitação contínua dos profissionais da educação que atuarão com esses alunos, visto que apenas a garantia de uma vaga por meio da matrícula que proporciona a entrada desse aluno na instituição de ensino regular, não garante o suporte necessário para a sua permanência e êxito, devido aos diversos fatores e questões que perpassam a sua educação no contexto escolar inclusivo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.file:///C:/Users/crist/Downloads/753-1673-1-SM.pdf>> . Acesso em: 05 de fevereiro de 2018.

ARAGON, Carmelinda Aparecida; SANTOS, Isabela Bagliotti. Deficiência auditiva/surdez: conceitos, legislações e escolarização. Batatais: **Revista Educação**, v. 5, n. 2, p. 119-140, 2015. Disponível em: < [file:///C:/Users/crist/Downloads/sumario6%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/crist/Downloads/sumario6%20(1).pdf) > . Acesso em: 12 de junho de 2019.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Plano Estadual de Educação - PEE**. 2015.

_____. Decreto Nº 36.224, 09 de setembro de 2015. **Regimento Interno da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SEPED**. Amazonas, 2015.

_____. **Cartilha da Central de Interpretação de Libras do Amazonas**. Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SEPED. 2014. Disponível em: <<http://www.seped.am.gov.br/arquivos/download/arqeditor/image.jpeg>>. Acesso em: 05/08/2018.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, IFAM. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2014 - 2018**. Manaus: IFAM, 2014.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, IFAM. **Resolução Nº. 45 -Consup/Ifam**. Manaus: IFAM, 2015.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, IFAM. **Resolução Nº. 31 -Consup/Ifam**. Manaus: IFAM, 2018.

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

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1971.

_____. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências**. Brasília, 1991.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais - adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: MEC, 1999.

_____. Lei nº 11.741/2008. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Altera dispositivos da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2008.

_____. MEC. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento base**. Brasília, 2007.

_____. Lei nº 11.892/2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**, 2008.

_____. Ministério de Educação. Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, 1990.

_____. Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, 2000.

_____. Senado Federal. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Brasília, 2002.

_____. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, 2005**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

_____. Ministério de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 6, de 06 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, 2012.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Brasília, 1999.

_____. Lei 12.319, de 01 de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Brasília, 2010.

_____. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o**

atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília, 2012.

_____. Ministério de Educação. Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. **Documento Norteador.** SECADI/SESU, 2013.

_____. Lei 13.146, de 06 de julho de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Brasília, 2016.

_____. Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Brasília, 2012.

BARBOSA, Meire Aparecida. **Inclusão do surdo no ensino regular:** A legislação. Dissertação. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/surdo_sistemaregular.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Suelene da Silva; SILVA, Ricardo Bussons da. OLIVEIRA, Vanessa Araújo de; VELANGA, Carmen Tereza. Práticas Pedagógicas para a Inclusão: uma reflexão sobre o processo de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. II **Congresso Internacional de Educação Inclusiva.** 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA3_ID2126_01092016211923.pdf>. Acesso em: 03/08/18.

BEYER, Hugo Otto. O. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: **III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores.** Ensaios Pedagógicos. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial. p. 277-280. 2006.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tânia Mara. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Jan-Mar 2010, V.26, n.1, pp. 7-13. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a02v26n1.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: Do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6, n.1, p.99-116, 2000. Disponível em: https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art06.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2019.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patricia L. F. Em defesa da Escola Bilíngue para surdos: a história do movimento surdo brasileiro. **Educar em revista.** Curitiba: Editora UFPR. Edição Especial. n.2. p.71-92. 2014.

CARRIERI, Sandra; ESPÍNDOLA, Corina Martins. **Sistema De Cotas Para Pessoas Com**

Deficiência: Ação Afirmativa Para Promoção Do Acesso À Universidade. UFSC, 2012. Disponível em: <<http://coloquio2012.paginas.ufsc.br/files/2013/02/ARTIGOS-APROVADOS-XII-COLOQUIO.pdf>>. Acesso em: 30 de maio de 2018.

CAVALCANTI, Alaíde Maria Bezerra. A inclusão de alunos surdos no IFPE Campus Pesqueira: Um pequeno passo para a garantia do direito à educação. **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva – CINTED**. 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA7_ID893_10102016175321.pdf

CORRÊA, Roseane Modesto. **A Formação Continuada do Professor para a Educação de Surdos da Rede Municipal de Manaus:** Repercussões na Prática Pedagógica. Dissertação. Universidade Federal do Amazonas. 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3188/1/roseane%20modesto.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

CONCEIÇÃO, Deuzelina Francisco da. **Práticas Pedagógicas Aplicadas aos Alunos Surdos do CAS, durante o Processo de Ensino e Aprendizagem.** Artigo Monográfico de Especialização. Universidade Federal de Santa Maria, Palmas, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1482/Conceicao_Deuzelina_Francisco_da.pdf?s equence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 de junho de 2019.

CUNHA, Ana Lúcia Braga. **O programa TEC NEP e sua implementação na Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica:** ressonâncias acadêmicas, limites e desafios. Dissertação de Mestrado em Educação Profissional. Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2015

CRESWELL, Jonh W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallman da Rosa; Revisão Técnica: Dirceu da Silva. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DALL' ALBA, Jacira; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Inclusão no Contexto dos Institutos Federais de Educação: Contribuições do Napne do Ifam - CMZL. In: **ANAIS DO 7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2016, São Carlos. Anais eletrônicos. Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee7/papers/inclusao-no-contexto-dos-institutos-federais-de-educacao%3A-contribuicoes-do-napne-do-ifam---cmzl>> Acesso em: 14 mai. 2019.

DALL'ALBA, Carilissa; SARTURI, Cláudia de Arruda. Letras/Libras: Curso Superior Inédito da América Latina. **Revista Virtual de Cultura Surda**. Editora Arara Azul. Edição n.14. p.1-13. 2014. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1%C3%82%C2%BA%20Artigo%20para%20Revista%202014%20de%20autoria%20de%20CARILISSA%20DALL'ALBA%20e%20CL%3%83%C2%81UDIA%20SARTURI.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

DORNELES, Maciele Vieira. Família Ouvinte: Diferentes olhares sobre surdez e educação de surdos. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE**. Curitiba, 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5611_3080.pdf>. Acesso em: 11/06/2019.

DORZIAT, Ana. Sugestões Docentes para Melhorar o Ensino De Surdos. **Cadernos de**

Pesquisa, n° 108, p. 183-198, novembro/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a08n108.pdf>>. Acesso em: 11/06/2019.

DUCATTI, Claudia Vicente; VILLWOCK, Rosangela. Práticas Pedagógicas Direcionadas a Inclusão do Estudante Surdo. **Cadernos PDE**. Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor de PDE. Paraná, volume I. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_mat_artigo_claudia_vicente.pdf>. Acesso em: 11 de junho de 2019.

FIGLIUZZI, Renato César; SANTOS, Washington Romão dos; GUIMARÃES, Kênia Cristina Tinelli. Inclusão do Aluno na Educação Profissional: A importância da interação entre o intérprete de libras e os demais atuantes do processo de ensino do Curso Técnico da Escola Estadual Leopoldino Rocha em Itaperimim – ES. **Revista Estação Científica** – Juiz de Fora, n.15, janeiro-junho/2016. Disponível em: <http://portal.estacio.br/media/6080/5-inclus%C3%A3o-do-aluno-surdo-na-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 23/06/2019

GARCIA, Cristiane; PEREIRA, Vanessa Bartolo Guimarães; FONTOURA, Simone. A construção de uma identidade. In: GARCIA, Cristiane. **Curso Semipresencial de Libras: Língua Brasileira de Sinais**. Manaus: Editoria Linha Verde Comunicação, Edição e Produção Ltda, 2009.

_____. O que é Libras? In: GARCIA, Cristiane. **Curso a distância de Libras: Língua Brasileira de Sinais**. Manaus: Linha Verde Interativa, 2010.

GLAT, R.; MASCARO, C. A. A. de C.; ANTUNES, K. C. V.; MARIN, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho**. 1. ed. 2011. (Série Cadernos CIEE Rio)

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso: Fundamentação científica subsídios para coleta e análise de dados como dirigir o relatório**. São Paulo: Atlas, 2009.

GONCALVES, Humberto Bueno; FESTAS, Priscila Soares Vidal. Metodologia do Professor no Ensino de Alunos Surdos. Ensaio Pedagógico. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia OPET**. Paraná, n.03. P-1-13. 2013. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.02, P.57-63, 1995. <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38183/36927>>. Acesso em: 23 de novembro de 2017.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 4.ed. Revista- Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JUNIOR, Ademar Miller. **A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio**. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6069/1/Ademar%20Miller%20Junior%20-%20Parte%201.pdf>>. Acesso em: 28 de março de 2018.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação

inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional 1. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 02 de agosto de 2018.

_____, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial No Brasil: Desigualdades e Desafios No Reconhecimento da Diversidade. Educação e Sociedade. **Revista de Ciência da Educação**: Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2018.

KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O Intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: Focalizando a sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. 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, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAGES, Mary Andrea Xavier. **Estudo da Língua Brasileira de Sinais na Cidade de Manaus: Aspectos Linguísticos Políticos e Sociais**. Dissertação. Universidade Federal do Amazonas. 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5866/5/Dissertação%20%20Mary%20A.%20X.%20Lages.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Língua de Sinais e cultura surda: qual seu lugar na escola? In: (orgs.). **Língua, Literatura, Cultura e Identidade**: IFB, 2016.

LEME, Erika Souza. **Inclusão em Educação: Das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar**. Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/erika_souza_leme.pdf. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

LEITE, Lúcia Pereira. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho. (Orgs). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LIPPO, Humberto. Para um conceito de Acessibilidade. In: LIPPO, Humberto. **Sociologia da acessibilidade e reconhecimento político das diferenças**. Canoas: Ed. Ulbra, 2012.

LIMA, Eva Lúcia Maniçoba; NETA, Olívia Moraes de Rebelo. Inclusão de pessoas com deficiência visual na educação profissional e tecnológica: Ação TEC NEP e a ação do NAPNE. **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional**. A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal, 2017.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MALLMANN, Fagner Michel. et al. **A inclusão do aluno no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, Jan-Mar, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a10v20n1.pdf>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2018.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreno de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão,

acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v.33, n. especial 3, p.107-126, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51043/34100>.

MENEZES, Álik. **Pais de alunos PCDs ou com superdotação têm dificuldades de mantê-los nas escolas**. *Jornal Acrítica do Amazonas*. 2018. Disponível: <<https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/pais-de-alunos-e-profissionais-relatam-desafios-da-educacao-inclusiva-no-amazonas>>. Acesso em: 01 de julho de 2018.

MONTEIRO, Rosa; SILVA, Daniel Nunes Henrique; Ratnher, Carl. Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol.32, n.especial. p. 1-7. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne210>>. Acesso em: 13/06/2019.

MOURA, Adelson Fidelis de. **Acesso ao Ensino Superior: a expectativa do aluno surdo do ensino médio**. Dissertação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136338/moura_af_me_bauru.pdf?sequence=3>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2018.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 16 de março de 2017.

MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn M. R. História e Educação: o surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais. In: LOPES FILHO, O. de C. (orgs). **Tratado de Fonoaudiologia**. Cap.16. São Paulo: Roca, 1997.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção Da Roda: Roda De Conversa: Um Instrumento Metodológico Possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>. Acesso em: 05 de junho de 2019.

NASCIMENTO, Franclín; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, Franclín Costa do. Et.al (Orgs.). **Educação Profissional Tecnológica Inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: IFB, 2013.

OLIVEIRA, Marcos. A Equoterapia como ferramenta de inclusão social na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – estudo de caso no IFRS – Campus Sertão. In: NASCIMENTO, Franclín Costa do. Et.al (Orgs.). **Educação Profissional Tecnológica Inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: IFB, 2013.

OLIVEIRA, Katiania Barbosa de. **Educação Inclusiva e Formação de Professores no Alto Juruá**. Dissertação. Universidade Federal do Amazonas. 2007. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3169/1/Katiania%20Barbosa%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

PACHECO, Dalmir. **Deficiência e Política Pública: Reflexões sobre humanos invisíveis**. Editor: Dalmir Pacheco de Souza, 2016.

PACHECO, ET AL. Acessibilidade Comunicacional na Educação: A experiência do Núcleo de Tecnologia Assistiva do IFAM na adaptação de materiais didáticos e paradidático. P.9-21. In: BATISTA, C.P; PACHECO. Dalmir. (Orgs). **Educação Inclusiva no Contexto Amazônico: Formação e práticas docentes entre rios e florestas.** 2018.

OLIVEIRA, Rita Cássia Magalhães de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 2, nº 4, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059>>. Acesso em: 09 de julho de 2018.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor: um recurso para la investigación en el aula.** 9ª ed. Sevilla: Díada, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: Estudos Linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo. **Formação De Professores Para O Atendimento Educacional Especializado Na Rede Municipal De Ensino De Manaus.** Dissertação: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11FXGBEbO6oXOliVW9WybjZ_4MEBeTPqF/view>. Acesso em: 20 de junho de 2018.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Seminário sobre Ensino Médio, Natal: RN, 2007. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 09/09/17.

RODRIGUES, Iara de Nazaré; RODRIGUES, Liliane. Educação e Surdez: Superando as Diferenças. **XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte – Manaus – AM – 01 a 03/05/2013.** Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/norte2013/resumos/R34-0161-1.pdf>

SÁ, Nelson Pereira de. **Escola de Surdos: Avanços, Retrocessos e Realidades.** Dissertação. Universidade Federal do Amazonas, 2011. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3237>>. Acesso em: 02 de agosto de 2018.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** 2.ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTOS, Rogério Augustos dos. **Inclusão Escolar: A implementação de uma política de educação inclusiva em um contexto de uma escola pública.** Dissertação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/10/ROG%C3%89RIO-AUGUSTO-DOS-SANTOS.pdf>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

SANTOS, Marcos Roberto dos. **Educação de Surdos: o discurso da inclusão educacional produzido por surdos e ouvintes.** Dissertação. Universidade do Estado do Amazonas, 2017.

Disponível em: <<http://www.pos.uea.edu.br/data/area/dissertacao/download/27-26.pdf>>. Acesso em: 05 de julho de 2018.

SKLIAR, C. B. Educação & Educação, Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR, C.B. (Orgs). **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Os Estudos em Educação: problematizando a normalidade**. In: SKLIAR, Carlos. (org). **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SIGOLO, Ana Regina Lucato; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; CRUZ, Rosangela Aparecida Silva da. Políticas Educacionais para a Educação Especial no Brasil: uma Breve Contextualização Histórica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, p.173-194, jul-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Cirlande Cabral da; KALHIL, Josefina Barrera. A aprendizagem de genética à luz da Teoria Fundamentada: um ensaio preliminar. **Ciência&Educação**, Bauru, v.23, n.1, p.125-140, 2017.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: Exemplo De Aplicação Da Técnica Para Análise De Dados Qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande: PB, Vol.17. No 1, P.1-14, 2015. <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2018.

SILVA, LÚCIA PALÚ. **Manual de Orientação de Práticas Interventivas no Contexto Educacional para Professores do Ensino Fundamental**. Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE. Mandirituba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1121-2.pdf>. Acesso em: Acesso em: 10 de maio de 2019.

SILVA, Regina Salzgeber. SANTANA, Ana Paula. Intérprete de Libras na Inclusão do Surdo. In: CARVALHO, Edemir de; CARVALHO, Carmem Silvia B. F. (org.). **Práticas pedagógicas: entre as teorias e metodologias, as necessidades educativas especiais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-v1_coolecao_carvalho_corrigido.pdf>. Acesso em: 07/06/2019.

SILVEIRA, Marieles da; NAKAMOTO, Paula Teixeira. A educação Profissional e a Educação da Pessoa com Deficiência. Anais. **V Seminário de Pós-Graduação – V SIMPÓS**. v.5, 2018. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/simpos/2018/pesquisa.html>. Acesso em: 23/03/2019.

SOUZA, Adriana da Silva et. al. Atendimento a estudantes com deficiência auditiva na Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica. In: NASCIMENTO, Francelin Costa do. Et.al (Orgs.). **Educação Profissional Tecnológica Inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: IFB, 2013.

SOUZA, Maria Francisca Nunes de. **Política de Educação do Surdo: Problematizando a**

Inclusão Bilíngue em Escolas Da Rede Municipal de Ensino de Benjamin Constant-Am. Dissertação. Universidade Federal do Amazonas, 2015. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4805/8/Dissertação%20-%20Maria%20Fran>>. Acesso em: 03 de agosto de 2018.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação Bilíngue para surdos: Concepções e Implicações Práticas**. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2012.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Apostila do Curso de Licenciatura em Letras-Libras na modalidade à distância. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 11/06/2009.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos: plano para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem**. Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Declaração de Guatemala: convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999.

VARGAS, Maria de Lourdes. A cultura surda na escola inclusiva. **Anais do Simpósio de Linguagens da/na Amazonia Sul-Occidental**. N.1. 2016. Disponível em: <<http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/view/978>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.

VINENTE, Samuel e GALVANI, Márcia Duarte. Indicadores de Matrícula dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial em Manaus entre 1991 e 2017. **IV Congresso Nacional de Educação**. 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA10_ID10157_16102017214738.pdf>. Acesso em: 04 de julho de 2018.

WERNECK, Cláudia. **Integração ou Inclusão? Conceitos básicos para usar este manual**. In: Manual da mídia legal 1: jornalistas e publicitários mais qualificados para abordar o tema inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Rio de Janeiro: WVA, p. 16-17, 2002. Disponível em: <http://www.escoladegente.org.br/_old/_recursos/_documentos/mml1/mml1.pdf>. Acesso em: 03 de junho de 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Assentimento Livre Esclarecido – T.A.L.E

Senhores Pais ou responsáveis seu filho (a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso concorde que seu filho (a) participe desse estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

TÍTULO DA PESQUISA: “A inclusão do aluno surdo nos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada do IFAM/CMC”

Pesquisadora Responsável: Cristiane Rodrigues de Freitas

Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Cirlande Cabral Silva

1. O trabalho tem por finalidade compreender como ocorre os processos de inclusão dos alunos surdos nos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada do *Instituto Federal de Educação (IFAM), Campus Manaus Centro (CMC)* e o resultado consistirá em um produto educacional que contribua na orientação de práticas pedagógicas inclusivas dos surdos no contexto escolar do IFAM.
2. Ao participar desse trabalho ele (a) estará contribuindo para *melhora dos processos inclusivos do aluno surdo nos cursos técnicos de nível médio na forma integrada do IFAM/CMC, além de favorecer uma ampliação do debate e reflexão da inclusão de Pessoas com Deficiência – PCDs no IFAM/CMC.*
3. Ele (a) participará da pesquisa por meio de questionários e/ou entrevistas.
4. Os procedimentos aos quais ele (a) será submetido na pesquisa apresentarão riscos mínimos, pois não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos;
5. Ele (a) não terá nenhuma despesa ao participar desse estudo;
6. Ele (a) poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento e/ou deixar de responder qualquer pergunta que desejar;
7. O nome dele(a) será mantido em sigilo, assegurado assim a sua privacidade e se desejar, poderá ser informado dos resultados dessa pesquisa;
8. As informações concedidas serão divulgadas através da dissertação de mestrado, diante da banca para a defesa da mesma e posterior publicação.
9. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a Pesquisadora pelo telefone (92) 98417-9247 ou pelo e-mail cristianesrr@hotmail.com ou com o Comitê de Ética e Pesquisa, localizado na Rua Ferreira Pena, 1109 – Prédio da Reitoria, 2 andar, Centro, Cep: 69025-010, Manaus/AM, Telefone: (92) 3306-0060.
10. “Diante dos esclarecimentos prestados, autorizo meu filho(a) _____, nascido(a) aos/...../....., a participar do estudo “A inclusão do aluno surdo nos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada do IFAM/CMC” na qualidade de voluntário(a).”

Manaus, _____ de _____ de _____.

Assinatura dos pais ou responsáveis: _____

Assinatura da Pesquisadora responsável: _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

TÍTULO DA PESQUISA: “A inclusão do aluno surdo nos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada do IFAM/CMC”

Pesquisadora Responsável: Cristiane Rodrigues de Freitas

Orientador da Pesquisa: Prof. Dr. Cirlande Cabral Silva

1. O trabalho tem por finalidade compreender como ocorre os processos de inclusão dos alunos surdos nos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada do *Instituto Federal de Educação (IFAM), Campus Manaus Centro (CMC)* e o resultado consistirá em um produto educacional que contribua na orientação de práticas pedagógicas inclusivas dos surdos no contexto escolar do IFAM.
2. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para *melhora dos processos inclusivos do aluno surdo nos cursos técnicos de nível médio na forma integrada do IFAM/CMC, além de favorecer uma ampliação do debate e reflexão da inclusão de Pessoas com Deficiência – PCDs no IFAM/CMC.*
3. Minha participação na pesquisa será por meio de questionários e/ou entrevistas.
4. Os procedimentos aos quais serei submetido na pesquisa apresentarão riscos mínimos, pois não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos;
5. Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo;
6. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento e/ou deixar de responder qualquer pergunta que desejar;
7. Meu nome será mantido em sigilo, assegurado assim a minha privacidade e se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa;
8. As informações concedidas serão divulgadas através da dissertação de mestrado, diante da banca para a defesa da mesma e posterior publicação.
9. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a Pesquisadora pelo telefone (92) 98417-9247 ou pelo e-mail cristianesrr@hotmail.com ou com o Comitê de Ética e Pesquisa, localizado na Rua Ferreira Pena, 1109 – Prédio da Reitoria, 2 andar, Centro, Cep: 69025-010, Manaus/AM, telefone: (92) 3306-0060.
10. Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “A inclusão do aluno surdo no Contexto Educacional do IFAM”, na qualidade de voluntário (a).

Manaus, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Voluntário da Pesquisa: _____

Assinatura da Pesquisadora responsável: _____

APÊNDICE C – ATIVIDADE DA RODA DE CONVERSA

Atividade sobre Inclusão Escolar – 04/12/2018

Inclusão Escolar



Inclusão Escolar no IFAM

