

**INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS NATAL CENTRAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

JEAN CARLOS DIAS FERREIRA

**A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES SURDOS COMO FATORES DE
INCLUSÃO ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE,
CAMPUS NATAL CENTRAL, NO CURSO DE INFORMÁTICA PARA INTERNET**

**NATAL, RN
2020**

JEAN CARLOS DIAS FERREIRA

A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES SURDOS COMO FATORES DE INCLUSÃO ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, CAMPUS NATAL CENTRAL, NO CURSO DE INFORMÁTICA PARA INTERNET

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. **Linha de Pesquisa:** Formação Docente e Práticas Pedagógicas. **Orientadora:** Ilane Ferreira Cavalcante

Natal, RN
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

JEAN CARLOS DIAS FERREIRA

A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES SURDOS COMO FATORES DE INCLUSÃO ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, CAMPUS NATAL CENTRAL, NO CURSO DE INFORMÁTICA PARA INTERNET

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ___/___/ 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr.a. Ilane Ferreira Cavalcante (Presidente)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Mateus do Nascimento (Membro titular interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Profa. Dr.a. Adriana Aparecida de Souza (Membro titular externo)
FACEN

Prof..... (suplente interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof..... (suplente externo)

O presente trabalho dedico a todos os profissionais da educação envolvidos no processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas, especialmente àqueles engajados nas lutas e movimentos surdos, na intenção de provocar na sociedade um novo olhar, uma nova postura de atendimento e acessibilidade, amenizando os abismos educacionais e sociais.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer ÀQUELE a quem devemos toda a vida: a existência de cada dia bom ou desafiador; a permissão de respirar não apenas o ar dos pulmões; a liberdade de escolha entre o conhecimento e a obscura ignorância; a saúde do corpo, da mente e do espírito; os pés nos caminhos da luz e da verdade científica; o universo não apenas de estrelas, mas de pessoas brilhantes e iluminadas; o mar não simplesmente de ondas, e sim de infinito escrutínio e sabedoria. Obrigado D-E-U-S!

À minha família, não muito numerosa, mas significativa e compreensiva as minhas trilhas acadêmicas, em perceber as noites em claro, as pupilas vermelhas e as olheiras escuras, ao me receber no meu cafofo de braços e coração abertos após um dia de estudos e trabalho profissional. A vocês: mãe, companheira, irmã. Obrigado F-A-M-Í-L-I-A!

À minha orientadora, pela enorme paciência pelas longas esperas de retorno, pela compreensão em perceber meus limites, pelas orientações competentes, pelas palavras positivas ao sentir meus “desesperos” e angústias, pelos *feedbacks* sempre automáticos e prontos, pelas sugestões inúmeras e incansáveis correções. Eu não tinha simplesmente uma orientadora, pois me sentia mergulhado numa enorme enciclopédia volumosa, intrigante e admirável. Obrigado I-L-A-N-E.

À minha outra orientadora, da ABNT, pela paciência em me explicar as regras, as normas, as técnicas de escrita e de formatação, objetos de trabalho estressantes para mim. Mas com toda maestria conseguia minha atenção e aceitava minhas solicitações de gravar as falas, porque temia e sabia dos possíveis esquecimentos que se avizinhavam ao limitante. Obrigado A-D-R-I-A-N-A.

Aos professores do programa PPGE, que lutam para sustentar e respaldar as pesquisas e as aulas, que trabalham em prol de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade na instituição, que buscam manter um elevado conceito nas avaliações do MEC, que são incansáveis estudiosos e referências teóricas para mim. Especialmente àqueles que tive maior contato e convivência em aulas ministradas, em estágio docência, em grupo de pesquisa, artigos publicados e entrevistas como cito os professores: Lenina, Moisés, Francinaide, Andreza, Mateus e Márcio. Muito obrigado P-R-O-F-E-S-S-O-R-E-S!

Aos meus colegas ingressantes da turma 2018.1, “Os Imortais”, pois não podíamos adoecer, nem enfartar, nem desfalecer ou morrer, porque tínhamos uma longa caminhada de trabalho, de discussões, de leituras, de apresentações, de viagens a eventos, de desentendimentos, de tratamentos psicológicos, e de alguns excepcionais encontros sociais. Com carinho especial, aos meus colegas que se tornaram amigos, Judithe (JU) e Heriberto (HERI), que vou levar do mestrado para a vida. Obrigado C-O-L-E-G-A-S.

Por fim, grato as minhas chefias (coordenadores, diretores) que muitas vezes aliviaram as demandas, as pressões e as exigências no trabalho porque tinham a consciência de estar contribuindo com a formação de um colega servidor. Obrigado G-E-S-T-O-R-E-S!

A todos, meu muito O-B-R-I-G-A-D-O!

Eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (lingüísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada.

Oliver Sacks

RESUMO

Esta investigação realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Natal Central - CNAT, objetivou analisar o processo de permanência dos alunos surdos no Curso Informática para Internet. Iniciamos com a explanação a respeito da Educação Profissional no contexto das pessoas surdas, considerando o cenário político da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, incluindo o Programa Ação, Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP. Adentramos nas abordagens da educação de surdos alinhadas às políticas do Ministério da Educação – MEC, articuladas com a atuação docente e dos profissionais Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais – TILS. O referencial teórico utilizado contribuiu na análise das políticas voltadas para a inclusão dos alunos surdos na Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia – RFEPCT. A metodologia empregada apresenta uma abordagem qualitativa de dados, por meio do método Estudo de Caso, utilizando como instrumento de coleta de dados a Entrevista Compreensiva, tendo como participantes alunos surdos do referido curso e aplicação de questionário com professores da instituição. Os resultados apontam para a constatação de que os alunos entrevistados avaliam satisfatoriamente o processo de inclusão deles na instituição investigada, apesar de algumas dificuldades e entraves como a barreira da comunicação linguística, de uma forma geral. Além disso, os docentes enfatizaram outro ponto, que é a necessidade da instituição oferecer formação inicial e continuada para efetivar o processo de inclusão. Concluímos que o programa Ação TEC NEP, representado internamente pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNEs – foi e é de fundamental importância para proporcionar na instituição ações inclusivas para a formação inicial e continuada das equipes docentes, pedagógicas e técnicas administrativas, dando maior visibilidade às demandas dos alunos com surdez, favorecendo a permanência, e conseqüentemente, o sucesso escolar desse público.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Ação TEC NEP; NAPNE; Inclusão; Alunos com surdez.

ABSTRACT

This investigation carried out at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte - IFRN, Campus Natal Central - CNAT, aimed to analyze the process of permanence of deaf students in the Computer Course for Internet. We started with an explanation about Professional Education in the context of deaf people, considering the political scenario of Special Education in the Inclusive Perspective, including the Action, Education, Technology and Professionalization Program for People with Special Educational Needs - TEC NEP. We have entered the approaches to deaf education in line with the policies of the Ministry of Education - MEC, articulated with the work of teachers and professionals Sign Language Interpreter Translators - TILS. The theoretical framework used contributed to the analysis of policies aimed at including deaf students in the Federal Education, Professional, Science and Technological Network - RFEPCT. The methodology employed presents a qualitative approach to data, through the Case Study method, using the Comprehensive Interview as an instrument of data collection, having as participants deaf students from the referred course and application of a questionnaire with teachers of the institution. The results point to the finding that the students interviewed satisfactorily evaluate their inclusion process in the investigated institution, despite some difficulties and obstacles such as the barrier of linguistic communication, in general. In addition, the teachers emphasized another point, which is the need for the institution to offer initial and continuing training to carry out the inclusion process. We concluded that the TEC NEP Action program, represented internally by the Service Centers for People with Special Educational Needs - NAPNE's, was and is of fundamental importance to provide inclusive actions at the institution, including the initial and continuing training of teaching, pedagogical and administrative technical teams, giving greater visibility to the demands of students with deafness, favoring the permanence, and consequently, the academic success of this public.

Keywords: Professional and Technological Education; TEC NEP action; NAPNE; Inclusion; Students with deafness

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	Língua de Sinais Americana
CAP	Centro de Aprendizagem
CAS	Centro de Atendimento ao Surdo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET-RN do Norte	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte
CNAT	Campus Natal Central
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODA	Children of Deaf Adult
DIATINF	Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação
DIGAE	Diretoria de Gestão de Atividades Estudantis
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETEP	Equipe Técnica Pedagógica
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FIC	Formação Inicial e Continuada
IF's	Institutos Federais
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ILS	Intérprete de Língua de Sinais
LBI	Lei Brasileira da Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura

NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD's	Pessoas com Deficiências
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROITEC	Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania
PROLIBRAS	Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais
RFEPCT	Rede Federal de Ensino de Educação Profissional e Tecnológica
SECADI Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEC NEP	Programa Ação, Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TILS	Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução cronológica da Educação Profissional no Brasil	45
Quadro 2 – Perfil dos entrevistados surdos	97
Quadro 3 – Perfil dos entrevistados ouvintes	113

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA: SURDOS	27
2.1	HISTÓRICO DA INCLUSÃO NO BRASIL	33
2.2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA	42
3	A EDUCAÇÃO DE SURDOS	53
3.1	CONCEITOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	53
3.2	O PAPEL DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS	73
3.3	A ARTICULAÇÃO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS COM OUTROS SETORES DA INSTITUIÇÃO	86
4	4 OUVINDO A “VOZ” DOS PARTICIPANTES SURDOS E NÃO SURDOS	95
4.1	OUVINDO OUTRAS VOZES	95
4.2	OUVINDO A VOZ DOS PARTICIPANTES SURDOS	97
4.2.1	Início da educação formal	97
4.2.2	O ingresso no IFRN	101
4.2.3	As dificuldades encontradas na formação no IFRN	104
4.2.4	A relação do NAPNE na formação dos surdos participantes da pesquisa	106
4.2.5	Expectativas depois da formação no IFRN	109
4.3	OUVINDO A VOZ DOS PARTICIPANTES NÃO SURDOS	112
4.3.1	Formação acadêmica dos participantes não surdos	112
4.3.2	A experiência com alunos surdos em sala de aula	113
4.3.3	As dificuldades enfrentadas pelos participantes não surdos	116
4.3.4	A relação entre os docentes e os alunos surdos	121
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	122
	REFERÊNCIAS	127

1 INTRODUÇÃO

A análise de como as pessoas com deficiência vêm sendo tratadas ao longo da História no Brasil revela-nos um caminho tortuoso, marcado pela privação de direitos, da marginalização e da assistência social. O atendimento educacional oferecido a esse grupo em nosso país mostra que ele é rotulado e estigmatizado com baixas expectativas, focalizando as limitações e não as potencialidades.

Nessa questão, reconhecemos que a inclusão ¹é uma temática que transita em vários espaços sociais, e especialmente nos espaços escolares, o seu processo de efetivação ainda é um desafio. Nesse ponto, a ideia da inclusão da “alteridade deficiente” na escola regular se tornou mais comum a partir da Declaração de Salamanca. (SKLIAR, 1999, p. 26).

Alavancados pela declaração e com a perspectiva urgente de oportunização e de garantias às pessoas com deficiência, houve a promulgação de vários documentos e convenções legais, nacionais e internacionais, com a intenção de construir uma prática pedagógica e social que contemplasse, igualmente, as demandas e as necessidades de todos.

Essa realidade começou a se materializar no Brasil com a instituição de diversos Documentos legais, respeitando e aceitando abraçar a causa da inclusão através de leis, decretos, estatutos e normativas as quais determinam e direcionam a educação das pessoas com deficiência no país, incluindo entre esses documentos a Lei de Acessibilidade nº 10.098/2000, a Lei de Libras nº 10.436/2002, o Decreto de Libras nº 5.626/2005, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei do Intérprete de Libras nº 12.329/2010, dentre outros mecanismos.

Portanto, é importante estudar as questões de lutas e demandas dessa parcela da sociedade, para garantir o real comprometimento do poder público na efetivação da inclusão. Dessa forma, e apesar do suposto progresso da criação de instrumentos legais, no que tange à conscientização quanto à igualdade de direitos

¹ A inclusão escolar não significa meramente oportunizar o processo de ingresso, mas sim proporcionar além da inserção, as condições de permanência e êxito, a quebra de posturas e atitudes preconceituosas, o respeito pela diferença, mudanças de currículo e metodologias, a troca de conhecimentos, e a questão da estrutura física. (BECHE, 2003).

na educação, no trabalho e em outros espaços sociais, a situação desse público ainda carece de reflexão e de ações que transformem sua dura realidade.

Convidamos, assim, todos a trilharem conosco na desafiadora proposta inclusiva, contribuindo e angariando, dessa maneira, as forças necessárias para derrubar as barreiras que insistem em bloquear o caminhar e a evolução das pessoas com necessidades educativas.

Nesse trabalho,² pautaremos nossos registros na educação inclusiva no Brasil tendo como objeto de estudo pessoas surdas que são atendidas na Educação Profissional Tecnológica (EPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Central (CNAT).

Ainda acrescentamos que o IFRN se constitui em uma instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos e ideais pedagógicos de fundamentação histórico-crítica (IFRN, 2017).

Numa perspectiva inclusiva, o IFRN/CNAT propõe em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a partir de 1994, encaminhamentos para o ingresso de alunos com deficiência na instituição, e além disso, fortalecer o núcleo de inclusão para que este se afirme como espaço de respeito à diversidade e garantia da cidadania. (IFRN, 2012).

Com respeito à história do Campus Natal Central, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, situado no bairro do Tirol, em Natal, ela se confunde com a própria trajetória da instituição. O Campus foi inaugurado em 11 de março de 1967, quando a antiga Escola Industrial de Natal foi transferida do prédio histórico da Avenida Rio Branco, centro da capital, para as instalações do atual Campus Central (CNAT).

Dessa forma, sua atual configuração é resultado das transformações da instituição desde sua fundação, em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices; depois, em 1937, como Liceu Industrial de Natal; 1942, Escola Industrial de Natal; 1965, Escola Industrial Federal do Rio Grande do Norte; passando em 1968 à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN); em 1999, a Centro Federal de

² Esta pesquisa está vinculada ao projeto “Tecnologias Assistivas na Educação a Distância nos Institutos Federais da Região Nordeste”, submetido ao Edital MCTIC/CNPq 2018 – UNIVERSAL, e desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Multirreferencialidade, Educação e Linguagem do IFRN.

Educação Profissional e Tecnológica (CEFET-RN); até o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), em 2008. (BRASIL, 2009).

Cabe ainda salientar que o IFRN teve o seu registro institucional por meio dos termos da Lei 11.892/2008, e que faz parte, por este motivo, da Rede Federal de Ensino de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com natureza jurídica de autarquia e detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Na mesma direção de investigação, buscamos situar o Curso de Informática para Internet na modalidade integrada e presencial, pois nele encontram-se os participantes entrevistados, discentes surdos, protagonistas de nossa pesquisa. E nesse sentido, abordamos a proposta pedagógica do curso que,

Em consonância com a função social do IFRN, esse curso se compromete a promover formação humana integral por meio de uma proposta de educação profissional e tecnológica que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura, visando à formação do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social. (IFRN, 2011, s/p).

O curso foi aprovado pela Resolução 36/2011 de 09/09/2011, com uma duração de 04 anos e carga horária de 4.010 horas, configura-se no eixo tecnológico da Informação e Comunicação. A primeira turma teve início em 2012.1 e até o momento (2020.1) foram ofertadas nove turmas, sendo cinco já concluídas. A forma de ingresso se dá por meio de um processo seletivo anual.

Com respeito ao perfil profissional, o Projeto Pedagógico do Curso aborda que,

O profissional concluinte do Curso Técnico Integrado em Informática para Internet oferecido pelo IFRN deve apresentar um perfil que o habilite a desempenhar atividades voltadas para design de websites, análise e desenvolvimento de sistemas para Internet, projeto de banco de dados, instalação e configuração de servidores de Internet. (IFRN, 2011, p. 11).

Além disso, o curso busca integrar ensino médio e formação técnica, visando proporcionar uma formação humana e integral, não orientado basicamente pelos ditames do mercado de trabalho, mas como uma possibilidade de construção de projetos de vida dos estudantes. Dessa forma, contribuindo também “com o desenvolvimento socioeconômico da região articulado aos processos de democratização e justiça social”. (IFRN, 2011, p.9)

Dessa forma, problematizamos a seguinte questão: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) está preparado para receber as pessoas com deficiência, em foco aqui, as surdas, diante dos instrumentos legais referenciados anteriormente, de modo a promover atendimento adequado, que lhes permita não só o ingresso, como também a permanência e a conclusão exitosa?

Traçando nosso interesse nesse viés inclusivo, buscando apreender também o papel das instâncias internas do IFRN como o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e da Equipe Técnico Pedagógica (ETEP), no que diz respeito às articulações e aos diálogos necessários com os profissionais atuantes, docentes e Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais (TILS), na formação do alunado surdo.

É importante enfatizar, que a formação humana integral pautada nos pressupostos do trabalho como princípio educativo, defendida pela instituição, encontra-se diretamente articulada com esse ensino inclusivo e dele não pode se desprender.

Vale salientar que, este trabalho possui uma dimensão pessoal de vida relacionado a área da inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas, mais objetivamente, às pessoas surdas. Pois desde o ano de 1998, me dedico a trilhar os caminhos da comunidade surda, fascinado num primeiro momento, em interagir com este público até então quase isolado socialmente, e em um outro momento, buscando promover e incentivar a educação deles.

Nesse percurso em 2000, adquiri a fluência linguística necessária, após um período de cursos, estudos incansáveis de prática e intercâmbio, para mergulhar de vez nos espaços culturais surdos, concretizando um anseio e uma expectativa aguardada há tempos.

Nesse mergulho, descobri e me sensibilizei com as defasagens educacionais sofridas pela comunidade surda, porque ainda não existia uma legislação brasileira específica que amparasse o povo surdo. Esta legislação aconteceu finalmente em 2002, com aprovação da Lei de Libras, a qual trouxe respaldo e visibilidade a este público, até o momento 'esquecido' (BRASIL, 2002).

Dessa forma, imbuído de sentimentos solidários numa perspectiva social, e principalmente educacional, ingressei, em 2002, no curso de Pedagogia. Pois acreditava tratar-se da área mais próxima das pessoas com deficiência, e poderia

dessa forma, contribuir com a educação, com as lutas e com os movimentos surdos, mas agora com mais respaldo, pelo conhecimento técnico e científico.

Além da formação como licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), estudando várias disciplinas da área temática da inclusão, me envolvendo em projetos acadêmicos visando estudos inclusivos, busquei mais, uma Pós-Graduação como Especialista em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Nesse ímpeto, participei de inúmeros processos seletivos na área como Professor de Libras e como TILS, em vários ambientes acadêmicos e escolares, públicos e privados, angariando experiências com outros profissionais (surdos e não surdos) e convivências, transitando em diferentes culturas e identidades, simultaneamente.

Nessa trajetória inclusiva, vamos citar, nesse trabalho, o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras/Libras, que o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Central (CNAT) sediou no período de 2008 a 2012. Neste, atuei profissionalmente em duas funções: como Tradutor/Intérprete de Libras, na turma de licenciandos, composta por 31 alunos surdos; e como Tutor, na turma de bacharelados, composta por 16 alunos ouvintes³, ou não surdos.

De forma mais sucinta, nosso trabalho é justificado pela minha experiência na área da inclusão, tendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como foco, e pela atuação no CNAT como profissional TILS. Por este motivo, esta dissertação é dirigida, principalmente, aos alunos surdos ingressantes do semestre letivo 2018.1 do IFRN/CNAT.

Além disso, pautamos que o ingresso de alunos surdos no IFRN/CNAT amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9394/1996) e pela Lei 13.146/2015, comumente conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), as quais respaldam e asseguram vagas para alunos com deficiência na rede federal de ensino, por meio da “lei de cotas”, justifica a pesquisa realizada nos primeiros discentes surdos do Curso Informática para Internet.

Nesta construção, reiteramos que a investigação visa contribuir com a discussão do tema proposto, com o formato de atendimento e com a educação profissional inclusiva à medida que produz conhecimento científico na área da surdez,

³ Na comunidade surda, as pessoas que ouvem são chamadas de ouvintes.

necessitando, para isso, assegurar a permanência deste público no seio da comunidade escolar, e respaldando, dessa forma, uma vida toda dedicada à promoção e à efetivação da educação desta minoria linguística, como direito humano básico de todos.

Sendo assim, poderemos contribuir, com este estudo, nas ações internas no combate à evasão, à repetência e ao fracasso escolar destes alunos, porque este fato negativo pode significar indício de uma política sistêmica e institucional ineficientes, comprometendo e gerando descrédito da instituição perante a comunidade escolar e não escolar.

Ainda, asseveramos que, quando um aluno com necessidades educacionais específicas encontra no ambiente acadêmico apoio, suporte, recursos humanos, tecnológicos, pedagógicos, didáticos favoráveis ao seu desenvolvimento escolar, isso transmite uma mensagem positiva de funcionamento de uma política interna atuante em prol da educação destes, e logicamente, de todos.

Nosso caminho metodológico se configura e se pauta na revisão da literatura e de documentos que dão fundamentação teórica ao nosso objeto de estudo. Iniciamos com a pesquisa bibliográfica que, segundo Severino (2007, p. 122), é “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. [...]”. Ou seja, as fontes podem incluir todo tipo de material impresso: livros, jornais, revistas, artigos, monografias, dissertações, teses, anais de eventos científicos entre outros.

Assim, nossos estudos fundamentaram-se em autores da Educação Inclusiva tais como: Almeida e Silva (2004); Garcia (2001); Jannuzzi (1997); Jiménez (1997); Machado (2008, 2011, 2013); Mantoan (2003, 2019); Martins (2006, 2008, 2010); Mazzota (2003, 2011); Pires (2010); Sasaki (1997, 1999, 2009).

Em autores da Educação de Surdos como: Albres (2015); Andreis-Witkoski (2011); Benevides (2004); Cavalcante (2012); Fernandes (2011); Karnopp (2007); Lacerda (2000, 2005, 2006, 2009, 2015); Lane (1992); Lima (2005); Quadros (1997, 2004, 2006); Rios (1998); Rosa (2005); Sá (1999, 2011); Sacks (1990); Santana (2007); Santos (2006, 2008, 2010); Skliar (1998, 1999, 2015); Souza (2004); Strobel (2009).

E em autores da Educação Profissional: Ciavatta (2005); Cunha (2005a, 2017); Gil (2002); Kuenzer (2008); Lima (2015); Morais (2019); Moura (2013); Ramos

(2010); entre outras referências que nos subsidiaram e possibilitaram a construção desse trabalho.

Além dessa pesquisa, realizamos uma pesquisa documental respaldada por fontes como a legislação brasileira, documentos e convenções internacionais, e outros instrumentos legais da instituição a qual estamos investigando. Isto é, os documentos que regem à Lei de Acessibilidade nº 10.098/2000 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência que legalizam a Educação Inclusiva, a Lei de Libras nº 10.436/2002, o Decreto de Libras nº 5.626/2005 e a Lei do Intérprete de Libras nº 12.329/2010 à Educação de Surdos, à Educação Profissional no Brasil e os documentos pedagógicos que situam os afazeres da instituição, como o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Com respeito ao *lócus* de nossa pesquisa, situamos nossa investigação no IFRN – Campus Natal Central, especificamente no Curso Informática para Internet, alocado na Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação (DIATINF). Nesse sentido, analisaremos os fatores que possibilitam ou impossibilitam a permanência dos alunos surdos na instituição, pois, buscamos compreender os aspectos que favorecem aos alunos com surdez a darem continuidade aos seus estudos, da forma mais humana, da maneira mais acessível e pedagógica possíveis.

Nesse viés investigativo, concordamos com Minayo quando sugere o pesquisar como a atividade básica das ciências na sua indagação e construção da realidade,

(...) constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teorias e dados, pensamento e ação (MINAYO, 2013, p. 47).

Além disso, na pesquisa, requer do pesquisador que estabeleça uma relação entre os dados levantados, confrontando as evidências e as informações obtidas a respeito do caso, bem como, traga à superfície os teóricos referenciais da temática abordada.

Assim, a estratégia metodológica que utilizamos para realizar a pesquisa foi o Estudo de Caso, que entendemos como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. (YIN, 2005, p. 32). Ou seja, significa coletar informações e dados detalhados a respeito de um fato, um

fenômeno, centrado na dinâmica do contexto real. Esta abordagem, permite o envolvimento num estudo mais aprofundado e cansativo de um ou poucos objetos, com a intenção de compreender fatos e situações cotidianas. (GIL, 2002). Para Martins (2008), esta estratégia é amparada por um amplo referencial teórico, que serve de guia nas questões levantadas e nas hipóteses estudadas, e que também, busca reunir inúmeras informações por meio de várias técnicas de coleta de dados.

Desse modo, para os mecanismos de coleta de dados, tivemos como instrumentos de coleta a entrevista compreensiva com dois estudantes surdos do IFRN, Campus Natal Central, do Curso de Informática para Internet, alocados na Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação (DIATINF) ingressantes do semestre 2018.1. Para tanto, buscamos perceber como compreendem o processo de inclusão na rede federal de ensino, respeitando em todo o momento, suas falas e opiniões, pois são eles quem recebem o tipo de atendimento educacional oferecido pela instituição. Os estudantes entrevistados terão sua identidade preservada e serão tratados, neste trabalho, a partir de pseudônimos. Desse modo, estruturamos a entrevista em três categorias. No eixo 1 - saber seu histórico educacional antes do IFRN; no eixo 2- investigar seu acesso e permanência no IFRN; e no eixo 3, questionar a respeito do NAPNE e sobre a formação deles.

Entendemos que a Entrevista Compreensiva pode subsidiar, analisar, compreender os fenômenos estudados e dialogar entre os sujeitos e objetos. Além disso, entendemos que são nas interações de maior intensidade, ou ainda, de maior naturalidade como acontece numa entrevista semiestruturada em campo, que se refletem as respostas das situações vividas das experiências dos sujeitos analisados. (KAUFMANN, 2013).

Na mesma direção, Silva (2002, p. 1) argumenta que trata-se de uma “metodologia que se organiza por meio da palavra percebida como ato concreto do sujeito, como guia da realidade social como meio da expressão da cultura”. Sendo assim, a fala dos entrevistados é protagonista da construção do material de pesquisa, favorecendo a eclosão de conceitos e hipóteses a serem analisados.

Dessa forma, buscamos com a entrevista compreensiva estar atentos ao dito e ao não dito, ao óbvio e ao não óbvio, ao claro e ao obscuro, ao exposto e às entrelinhas das falas de nossos pesquisados, porque compreendemos que o discurso do outro pode tornar-se um elemento importante na mediação entre os sujeitos e a sua realidade social.

Nesse ponto, remetemos a Kaufmann (2013) o fato de que esta abordagem metodológica é subsidiada pela análise compreensiva da fala dos participantes do trabalho. O autor sugere, além disso, uma forma de construir o objeto de estudo que perpassa um processo inverso, um percurso de etapas de pesquisa não convencionais.

Em outras palavras, isso significa entender que a investigação, nessa abordagem, ultrapassa os métodos convencionais do pensamento simplificador, os quais fragmentam, recortam e isolam os fenômenos do contexto real. Permitindo assim, a partir de outros ângulos, um outro olhar diferenciado e direcionado à observação do objeto de estudo.

Conforme expresso anteriormente, a atenção do pesquisador está focalizada na palavra do pesquisado, ou seja, acontece um processo intencional de escuta, em que se requer uma observação cuidadosa da mensagem transmitida pelos enunciadores. Este processo de ouvir com escrutínio é importante para detectar o que ficou no silêncio, o que não foi comunicado ou expresso. Pois, segundo Barbier (2007, p.141):

É indispensável lembrar que o homem permanecerá, para sempre, um ser dividido entre o silêncio e a palavra, e que somente a escuta do pesquisador poderá penetrar e captar os significados do não-dito. A pessoa que se dispõe a escutar não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie sua alma. Silencie para perceber aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez tenha sido expresso em **gestos**, ou de outra forma (BARBIER, 2007, p. 141. O grifo é nosso)

A palavra “gestos” foi grifada devido ao fato de que em nossa pesquisa, as entrevistas realizadas com os alunos surdos foi em Língua Brasileira de Sinais – Libras –, permitindo um novo enfoque nesse trabalho, pois a fala, a palavra, o oral foi substituído pelo sinalizado, respeitando as especificidades das pessoas surdas.

Nessa constante busca investigativa, percebemos que “são nas situações de maior intensidade, mas notadamente de maior naturalidade, na interação em campo, que se revelam as camadas mais profundas de verdade” (KAUFMANN, 2013, p. 16). Este fato acontece porque, conforme já mencionado, a escuta sensível permite uma abertura para a empatia, se colocar no lugar do outro, percebendo o espaço que ele ocupa na sociedade, levando em consideração todos os fatores que formam o ser humano.

Com esta perspectiva em vista, nosso trabalho se propõe a “entrar na singularidade da história de uma vida e tentar compreender ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidade os dramas de uma existência”. (BOURDIEU, 1997, p. 701). Pois alinhamos que o pesquisador deve ter a capacidade de perceber que os homens possuem um saber oculto, externalizado pelo discurso oral ou não, e que precisa ser analisado.

Partindo desse pressuposto, defendemos a ideia de que o indivíduo não se forma sozinho e isoladamente, ele é produto de um meio, e que por isso, sua vida só adquire sentido com as relações e interações sociais com o meio em que vive. Em outras palavras, advogamos ainda que o indivíduo não existe sem o social, e que o social não existe sem o indivíduo, pois segundo Augé, “[...] o indivíduo não é senão o entrecruzamento necessário, porém variável, de um conjunto de relações” (AUGÉ, 1999, p. 27).

Essa linha de pensamento requer do pesquisador uma anuência do outro, sem pré-julgamentos, sem comparações, sem medições e sem ligeiras e rasas interpretações. Pois, segundo Barbier (2007, p. 97): “[...] proposições interpretativas poderão ser feitas com prudência”. Isso sugere que, nos enunciados analisados, se respeite as subjetividades ancoradas nas experiências de vida e nos conhecimentos prévios dos entrevistados.

Expresso de outra forma, durante o processo de análise das falas, exige-se do investigador o exercício contínuo do fator da escuta sensível e consciente, respeitando o pensamento e as opiniões contrárias às suas e percebendo os elementos do contexto social que influem no discurso dos entrevistados. Pois, esta compreensão implica aceitar que o indivíduo é um ser complexo, mas que se completa nas relações sociais. (FREIRE, 2001).

Nessa trilha metodológica, concluímos que a entrevista compreensiva favorece a construção de um produto a partir das falas e da busca constante do conhecimento, pois como afirma Kaufmann (2013, p. 66), significa a “fome violenta do saber, diante de novas hipóteses, excitantes, mas pouco elaboradas”. Ou ainda, significa dizer que esta abordagem é respaldada pela compreensão dos fenômenos estudados, intrinsicamente ancorada nas relações entre sujeito e objeto, os quais subsidiam uma proposta de análise das falas, dos discursos e dos enunciados pesquisados.

No segundo momento, buscamos coletar informações dos outros participantes não surdos do trabalho, que são os professores que atuam na Rede Federal de Ensino no mesmo *lôcus* da pesquisa, e que tiveram ou tem exercido a docência com alunos com necessidades educacionais específicas, neste nosso caso, os discentes surdos. Para tanto, aplicamos questionários a dois professores envolvidos na educação dos estudantes pesquisados, para apreendermos a percepção dos docentes a respeito da oferta, da qualidade da educação oportunizada para os discentes, bem como, a Formação Inicial e Continuada (FIC) que receberam, tendo em vista que o processo de inclusão ainda é uma realidade bem recente em toda a sociedade, e obviamente, na instituição.

Segundo Cervo (1983), o questionário é um instrumento importante, porque permite coletar informações que possibilitarão entender a ligação entre a teoria e a prática:

O questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja. Em geral, a palavra 'questionário' se refere a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche, todas logicamente relacionadas com um problema central. (CERVO, 1983, p. 159).

Assim, trabalhamos também com base em três eixos pesquisados: 1- a formação acadêmica dos docentes; 2- o fazer pedagógico, ou seja a prática pedagógica; e 3- o ressignificado profissional e pessoal, e nesse terceiro ponto, procuramos identificar se os professores reviram sua prática pedagógica e seu pensamento sobre os alunos surdos. Nossa análise é de natureza qualitativa, que segundo Godoy:

[...] é a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58)

Compartilhando desta afirmação, Gil (1999, p. 94) argumenta que “[...] métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais”. Sendo assim, percebemos que a abordagem qualitativa está voltada para a identificação das características de eventos, situações e organizações.

Na mesma linha de explanação, este enfoque ainda apresenta um caráter primordial de interpretar o fenômeno (objeto de estudo), com descrição, focalizando o processo e o seu significado. Também afirma-se que neste, o instrumento-chave da pesquisa é o pesquisador e a fonte direta dos dados é o ambiente. (GODOY, 1995)

Para isso, requer do investigador um perfil de observador, para realizar em um outro momento a análise e o registro dos fenômenos percebidos entre as pessoas e o ambiente estudado. Nesse tipo de pesquisa, conforme mencionado, temos o ambiente natural como uma fonte de dados, e isso “[...] supõe contato direto e prolongado do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.11).

Comumente, a abordagem qualitativa é aplicável quando não é possível quantificar, quando o objeto de estudo é complexo e de natureza social (LIEBSCHER, 1998). Em outras palavras, o objetivo do pesquisador não é quantificar um evento, um fenômeno, uma ocorrência, mas sim perceber a natureza, a qualidade dos acontecimentos, e como estes se apresentam (MINAYO, 1994).

Segundo Zanelli (2002, p. 83), o objetivo principal da pesquisa qualitativa:

[...] é buscar entender o que as pessoas aprendem ao perceberem o que acontece em seus mundos. [...] é muito importante prestar atenção no entendimento que temos dos entrevistados, nas possíveis distorções e no quanto eles estão dispostos ou confiantes em partilhar suas percepções (ZANELLI, 2002, p. 83).

Segundo o mesmo autor, “o rigor na condução de estudos qualitativos é dado pela clareza e sequência lógica das decisões de coleta, pela utilização de métodos e fontes variadas e pelo registro cuidadoso do processo de coleta, organização e interpretação”. (ZANELLI, 2002, p. 83). Ou melhor, o rigor requer do pesquisador a competência de observar e perceber todas as nuances envolvidas no objeto de estudo, buscando sistematizar as evidências coletadas das diversas fontes.

Este enfoque qualitativo nos traz alguns percalços no desenvolvimento de nossa pesquisa, pois a coleta e a análise dos dados é desafiadora e trabalhosa, requerendo do pesquisador uma considerável percepção para elencar os pontos a estudar, demandando também dele um tempo dispendioso em transcrever as gravações, e o entrave da falta de clareza dos métodos de análise a aplicar. No

entanto, o esforço se traduz em resultados mais amplos e mais reflexivos no que tange à temática abordada.

Dividimos nosso trabalho em cinco capítulos. No primeiro, a introdução, apresentamos uma visão geral de toda nossa investigação. No segundo, intitulado “a Educação Profissional Inclusiva: surdos”, realizamos um passeio, a partir do século XX, buscando explorar as legislações e políticas voltadas para a educação inclusiva, incluindo nesses documentos um programa vivenciado pela Rede Federal de Ensino. No terceiro capítulo, adentramos nas questões conceituais a respeito da educação de surdos, os anseios da comunidade surda por uma educação que respeite suas especificidades e o papel dos profissionais intérpretes de Libras. No capítulo seguinte, abordamos o nosso trabalho de investigação em si. E por último, no capítulo cinco, trazemos os resultados e algumas conclusões de nossa pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA: SURDOS

Nesse capítulo, buscaremos explicar alguns momentos vivenciados pelas pessoas com deficiência, a partir do século XX até os dias atuais. Adentramos ainda nas políticas públicas que regem a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e que influenciaram a criação de programas institucionais como o Programa Ação, Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP).

Assim, discorreremos a respeito da Educação Profissional no Brasil e a relação desta com as pessoas com deficiência, trazendo o histórico das leis que determinaram a institucionalização das políticas educacionais internas na rede federal de ensino. Esse fato é abordado por meio de um quadro, apresentando a evolução cronológica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país.

Em primeiro lugar, conceituamos o termo “deficiência”, que segundo o Dicionário Houaiss (2009), remete à ideia de insuficiência, de perda de qualidade e de valor, levando à compreensão de que algo deficiente configura-se como sendo inferior, de menor valia e apreço. Porém, é imprescindível a cautela com a interpretação de sua conotação quando empregada a pessoas.

Nesse entendimento, é importante enfatizar que vivemos em um mundo heterogêneo, seja no tocante à etnia, à cultura, à classe econômica, ou mesmo às particularidades individuais. Porém, ainda é um desafio para todos nós o olhar no outro, o sentimento de aceitação daquele que nos é diferente, por apresentar alguma característica própria de sua condição.

Conforme o documento, Saberes e práticas da inclusão: educação infantil: “[...] em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, [...] com o diferente é inevitável” (BRASIL, 2006, p. 20). De forma que, compreendemos que a nossa individualidade não sobrepõe a individualidade alheia, e que isso é prerrogativa para a construção de uma sociedade justa, que zele pelo bem-estar de seus habitantes.

No entanto, essa é uma premissa que ainda não se materializou no plano real, acarretando em obstáculos para o pleno gozo dos direitos fundamentais de cidadania, sobretudo na vida daquelas pessoas que possuem alguma disfunção física, mental, intelectual e/ou sensorial, como é o caso das pessoas surdas, cuja trajetória histórica se funde a de outras pessoas com deficiências distintas.

Com vistas à menção do público objeto desse estudo, far-se-á uso dos termos “pessoa com deficiência, pessoa surda, ou simplesmente, surdo (s)”, ao longo desse trabalho, por se tratar da terminologia legalmente em vigência, enfatizando, porém, a discordância do pesquisador em aplicar a conotação pejorativa aos seus referenciados.

A História narra distintas formas de tratamento que foram direcionadas às pessoas com deficiência, as quais não ocorreram de forma linear e homogênea, a partir de fatos estanques, mas derivam das distintas conjunturas que foram se configurando.

Tratemos, pois, de exemplificar o exposto, ressaltando que o presente trabalho não possui o intuito de se aprofundar na análise histórica do narrado, mas compreende a relevância em contextualizar o objeto de estudo no percurso em que se deu o desenvolvimento da sociedade.

Nosso passeio histórico se inicia na contemporaneidade, e especialmente em fins do século XX. Nesse período, diferente dos momentos que antecederam, nos quais as pessoas com deficiência eram encaradas, de forma geral, como pessoas limitadas, e eram conseqüentemente excluídas do meio social e do seio familiar, percebemos uma reviravolta na ebulição do pensamento humano, e passamos a nos enxergar no outro, e a perceber que somos todos diferentes. “[...] não somos nem melhores nem piores em relação uns aos outros, mas apenas diferentes.” (GARCIA, 2010, p. 142).

Mesmo assim, nesse contexto contemporâneo, ainda é possível observar situações de exclusão com o público de pessoas com deficiência conforme explanado por Souza (2004, p. 75), “[...] padecem de pequenas mortes simbólicas, ou reais. Isso quando lhes são negadas pequenas coisas que seriam tão fáceis de implementar e que não são implementadas por falta de vontade política, por falta de sensibilidade [...]”. Logo, apesar do suposto progresso, no que tange à conscientização quanto à igualdade de direitos, a situação desse público ainda carece de reflexão e de ações que transformem sua dura realidade.

Com a perspectiva urgente de oportunização e de garantias às pessoas com deficiência, houve a promulgação de vários documentos e convenções legais, nacionais e internacionais, com a intenção de construir uma prática pedagógica e social que contemplasse, igualmente, as demandas e as necessidades de todos.

Nesse contexto, citamos algumas referências como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, que originou a Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Convenção Interamericana (GUATEMALA, 1999), a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008), entre outros.

Com referência à Carta Magna do país, ela traz em seu artigo 3º, que cabe ao Estado promover o bem-estar de todos, independentemente de qualquer diferença, condição natural do ser humano, seja ela étnica, cultural, de gênero, idade, enfim, deve, por isso, garantir não só o acesso aos direitos sociais, como também combater qualquer espécie de preconceito direcionado às pessoas com deficiência. (BRASIL, 1988).

Dando prosseguimento aos documentos legais, diversos movimentos e dispositivos podem ser ainda mencionados, os quais reivindicam a efetivação dos direitos da população com deficiência, como a Lei n.º 8.069, comumente conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente. (BRASIL, 1990).

E, no contexto mais recente, a Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), o qual tem como uma de suas metas, trazer o debate para a inclusão educacional dos alunos surdos e a garantia da oferta de educação bilíngue, tendo na Libras a língua materna dessa parcela populacional. (BRASIL, 2014).

Ainda nessa construção histórica/cronológica, vale salientar outro dispositivo, a Lei nº. 13.146/2015, Lei Brasileira da Inclusão (LBI), conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada, em síntese, a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência. Dessa forma, busca-se a promoção por uma vida autônoma e emancipada de todos os indivíduos, inserindo aí, portanto, as pessoas que apresentam surdez. (BRASIL, 2015).

Nesse contexto de luta, por uma educação e atendimento que favorecesse às pessoas com necessidades educacionais específicas e com deficiência, amparado pela legislação e pelos documentos oficiais, o governo federal no começo dos anos 2000, formou um grupo de trabalho com as Secretaria de Educação Profissional

(SETEC) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP)⁴, com a finalidade de oferecer uma proposta de uma educação profissional, tecnológica e inclusiva.

Dessa proposta originou-se o Programa Ação, Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), como uma política pública para as Instituições Federais de ensino (IF's), voltada para a educação profissional das pessoas com necessidades educacionais especiais. (MORAIS, 2019).

Nesse sentido, o programa TEC NEP foi criado objetivando a inserção das pessoas com deficiência nos cursos da RFEPCT nas diversas modalidades da instituição: técnico, tecnológico, licenciatura, bacharelado e pós-graduação. Foi repensado e reformulado em 2010 pela SETEC/MEC, passando a se tornar uma ação, a Ação TEC NEP. (BRASIL, 2000). Como afirma Cunha (2016, p. 14):

O TEC NEP foi instituído, no ano 2000, mas, no ano de 2006, passou a ser uma Ação e, em 2010, seu título foi transformado, passando a ser denominado também de Ação TEC NEP, conforme Portaria nº 29/2010 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

Esse programa se tornou uma ação que visava a igualdade de oportunidades no viés inclusivo pautada em três concepções:

1. A educação profissional enquanto necessidade para o desenvolvimento do país – compreendendo a educação profissional como preparação para o trabalho e inserção produtiva no meio social; 2. A promessa de igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania – defendendo a inclusão no sentido de se promover transformação dos processos educativos e inserção produtiva numa perspectiva de redimensionamento do contexto social; 3. A educação profissional e inserção no mercado de trabalho como efetivação de direitos – baseado numa compilação de documentos e legislações que davam respaldo a ideia de educação profissional e inserção produtiva como um direito das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (GARCIA, 2001, p. 7).

No âmbito de suas ações, o TEC NEP visa à implantação dos NAPNEs, que servem de referência institucional, responsáveis pelas articulações das ações

⁴ Posteriormente denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), foi extinta em junho de 2016.

internas, visando a garantia de acessibilidade para as pessoas com necessidades educacionais especiais, ao fortalecimento de uma cultura de respeito à diversidade, e por último, ao sucesso profissional desse grupo de alunos atendidos pelo programa. (BRASIL, 2000).

Nesse contexto, a ação TEC NEP no âmbito interno dos institutos federais, incluindo o IFRN Natal Campus Central (CNAT), criou por meio da Portaria nº 1533/2012 de 21 de maio de 2012, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs). (IFRN, 2012).

A criação dos NAPNEs tem a finalidade de proporcionar uma cultura educacional de aceitação da pessoa com deficiência ou com necessidades educacionais específicas ou especiais, cultura de convivência, interação, comunicação, quebras de barreiras atitudinais e arquitetônicas, acessibilizando uma autonomia no campus dos alunos atendidos pelo núcleo. (CUNHA, 2016)

A estrutura do NAPNE é composta por um coordenador, um psicólogo, um intérprete de Libras, um assistente social, um docente, um pedagogo ou técnico em assuntos educacionais, pelo menos um discente e um representante da comunidade. Além dos objetivos citados anteriormente a respeito das atribuições do NAPNE, podemos elencar o que está disposto na Portaria nº 1533/2012 que destaca as adaptações de materiais didáticos, transcrições, escaneamento, construir material em relevo, descrição de imagens, auxílio a servidores, promoção de acessibilidade virtual, promoção de cursos de capacitação. (IFRN, 2012).

Os Grupos Gestores poderão contar com o assessoramento técnico dos Núcleos de Atendimento às pessoas com Necessidades Especiais- NAPNEs e de outros especialistas necessários à construção de um Projeto Político Pedagógico embasado na “educação para a convivência” nas Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (BRASIL, 2010).

Uma das ações promovidas pelo programa TEC NEP, em apoio ao NAPNE, aconteceu em 2006, quando foi oferecido um curso de atualização promovido na época pelo Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), pensado para professores do ensino fundamental das disciplinas de Física e Geografia. Esse curso gerou a confecção de materiais didáticos táteis para pessoas com deficiência visual. Os materiais foram desenvolvidos durante um período de 06 anos com a finalidade de formar mão de obra qualificada (OLIVEIRA, 2008).

Dessa forma, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte no Campus Natal Central tem buscado ações que promovam o acesso, a permanência, a integração da pessoa com deficiência no âmbito institucional alavancado desde o programa TEC NEP.

Este programa, hoje denominado Ação TEC NEP, continua desenvolvendo propostas de formação, aliadas a partir da Política de Formação Continuada e de Desenvolvimento Profissional dos Servidores, incluindo nesse sentido, a capacitação de professores para atuar com as Pessoas com Deficiência (PcD), por meio dos NAPNE de cada campus, tendo em vista tratar-se de um núcleo indutor e promovedor de inclusão.

Com isso, percebemos que se trata de um caminho sem retorno, uma via em que a construção evolui cada vez mais, rumo a autonomia do aluno com deficiência, assistido pelas ações do programa e do NAPNE.

Nesse direcionamento intencional de incluir, compreendemos a importância da educação para a efetivação de direitos e conquistas, sendo uma delas, a inserção no mundo do trabalho, mediante a promoção de políticas públicas eficazes, participação da sociedade e acesso a uma adequada Educação Profissional que os prepare para esse ingresso.

Porém, vale salientar que ao caminho da inclusão antecederam, historicamente e gradativamente, outras práticas 'educativas' aceitas pela sociedade. Podemos citar sucintamente, a título de informação entre elas a exclusão, a segregação e a integração.

Na perspectiva da exclusão, a pessoa com deficiência não tinha acesso à educação, nem a quaisquer espaços ou atividades pedagógicas. Tratava-se de uma situação de exclusão educacional, em geral. (SASSAKI, 1999).

Na visão segregacionista, os alunos com necessidades educacionais especiais frequentavam apenas escolas ou salas de aulas especiais. Eles eram impedidos de frequentar escolas ou salas de aulas comuns, em favor de espaços segregativos. (SASSAKI, 1999).

A teoria educacional integrativa, consistia, assim, em reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário, em aceitá-los de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados

“normais”. A integração escolar decorreu da aplicação do princípio de “normalização” e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular. (JIMÉNEZ, 1997).

Atualmente, a tendência na perspectiva da inclusão, pautada no princípio da diversidade, passa a ser assumida pelas escolas públicas, entre as quais, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Nesse aspecto, o IFRN vem buscando adotar uma política inclusiva em todas as áreas para pessoas com necessidades específicas ou com deficiências, assunto que será abordado a seguir.

2.1 HISTÓRICO DA INCLUSÃO NO BRASIL

Neste subcapítulo, abordamos o conceito de inclusão buscando compreender o processo educativo das pessoas com deficiência em vários momentos históricos no Brasil. Além disso, nessa construção, referenciamos as políticas públicas que exerceram influência na desafiadora tarefa de incluir os excluídos, nos assegurando para isso, da legislação brasileira e de acordos internacionais.

Inicialmente, partimos para a inesgotável tarefa de tentar descrever o significado de incluir, de inclusão. O termo em si, já sugere que algo está fora do lugar, que necessita fazer parte de um grupo, de uma categoria ou de algo, precisa juntar-se, ser envolvido.

Pois, acreditamos na inclusão como um processo no qual a sociedade se adapta para poder incluir as pessoas com deficiências e com necessidades específicas, preparando-as para assumirem papéis sociais. (SASSAKI, 1997). Nesse ponto, uma inclusão de qualidade necessita de um ambiente favorável e receptivo às mudanças estruturais, pedagógicas, atitudinais, pois segundo Mantoan (2003, p. 57-60):

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, [...]. Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenham condições e estímulo para ensinar a turma toda sem exclusões e exceções.

Nesse viés, a inclusão escolar assegura que o atendimento ao discente seja ofertado em ambientes educacionais sem distinção de gênero, situação

socioeconômica, raça, crenças e credos. Dessa forma, pauta-se na concepção de “Educação para Todos”, explanada em documentos acordados em conferências internacionais como: em Jomtien, na Tailândia (TAILÂNDIA, 1990); em Salamanca, na Espanha (ESPANHA, 1994); e na Convenção Interamericana, em Guatemala (GUATEMALA, 1999). Trata-se de documentos norteadores para a finalidade de ofertar educação a todos incluindo uma política de acesso, permanência e êxito dos alunos com deficiência no seio escolar.

Nesse sentido, a perspectiva da inclusão esboça que a escola é o ambiente responsável pelo ensino e aprendizagem de todos os discentes matriculados, ambiente este formado por profissionais que compõem a comunidade escolar. Como norte apontamos o documento de Salamanca:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (SALAMANCA, 1994, p. 1).

A Declaração de Salamanca foi um marco importante da política inclusiva, pois detalha políticas e práticas voltadas à educação para todos, em especial, de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. O documento, em linhas gerais, aponta o sistema regular de ensino, ou a escola comum, como o local preferencial para o desenvolvimento do processo educacional. A Declaração de Salamanca foi um trampolim que influenciou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, que em seu artigo 9, preconiza:

[...] que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e a aceleração de estudos aos superdotados, para a conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a possibilidade de avanço nos cursos e nas

séries, mediante verificação do aprendizado, e oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996).

Nessa direção, a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) buscou promover o exercício pleno dos direitos humanos deste público indicando que aconteça a coleta de dados e pesquisas no intuito de formular e implementar as políticas educacionais inclusivas no Estado.

Este documento se tornou Lei no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 28/08/2009. No Brasil ainda, e historicamente, a educação especial (termo anterior à educação inclusiva) destacou-se por meio de modelos assistencialistas, balizados por uma concepção de segregação caracterizada pela separação e isolamento dos estudantes com alguma deficiência física, mental ou sensorial.

Contudo, esboçando os aspectos históricos iniciais no país, esta perspectiva, somente passou a ser alvo de políticas públicas educacionais a partir do final da década de 1950, abandonando o modelo assistencialista e incorporando a concepção de que se deveria integrá-la ao sistema geral de ensino.

De fato, esta visão de integração, ocorreu no Brasil com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024/1961, que preconizava o atendimento dos “excepcionais⁵” preferencialmente dentro da rede regular de ensino. (BRASIL, 1961).

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 representou um avanço nas questões relativas à educação, pois possibilitou reformas pedagógicas no sistema educacional, ideias presentes desde a década de 1930 (SAVIANI, 2004). Dessa forma, a educação especial começa a fazer parte das preocupações governamentais. Colaboram para isto a promulgação da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, e a ajuda aos desvalidos que lutaram na II Guerra Mundial e as pressões internacionais (ROSA, 2011, p. 47).

Apesar disso, a implementação dessa política foi marcada pela protelação, e dessa forma, o acesso universal à educação ficou comprometido, favorecendo o surgimento de concepções de políticas especiais, amparadas pela criação do Centro

⁵ Adotamos nessa pesquisa o termo pessoa com deficiência, respeitando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) para denominar as pessoas que apresentam impedimentos de longo prazo, podendo ser físico, auditivo, visual ou intelectual. Porém, outras terminologias poderão aparecer no trabalho, tendo em vista que preservamos conforme escritos nos documentos analisados.

Nacional de Educação Especial, em 1973, impedindo uma educação voltada para todos (PIRES, 2010).

Outra tentativa de adotar uma política educacional inclusiva no sistema geral de ensino ocorreu em 1996, com a criação da nova LDB – Lei n.º 9.394/1996, quando preconiza um Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar à escola.

A atual LDB, em seu artigo 9, determina que os sistemas gerais de ensino devem assegurar aos educandos currículo, métodos e recursos para atender as demandas destes; ainda explana que, aqueles em virtude de suas deficiências, que não atingiram o nível esperado no ensino fundamental, necessitam de uma terminalidade; e por último, orienta a respeito da estratégia de aceleração de estudos para aqueles superdotados (BRASIL, 1996).

Nesse contexto histórico educacional brasileiro, vale ressaltar a Lei 10.098/2000, também conhecida como Lei de Acessibilidade, em seus artigos 17 e 18, que determinam ser responsabilidade do Poder Público promover a eliminação das barreiras comunicacionais, implementar curso de formação de profissionais intérpretes e estabelecer mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação a fim de garantir o direito à educação, cultura e lazer. (BRASIL, 2000).

Ainda é relevante citar que o Artigo 1º da mesma lei indica as normas gerais e os critérios básicos para promover a acessibilidade de todas as pessoas com deficiência ou que apresentam mobilidade reduzida, indiferente de qual seja a deficiência (visual, locomotora, auditiva e etc.), através da eliminação dos obstáculos e barreiras existentes nas vias públicas, na reforma e construção de edificações, no mobiliário urbano, e ainda, nos meios de comunicação e transporte.

Existem alguns conceitos que devem ser esclarecidos acerca da Lei da Acessibilidade para que o tema possa ser entendido de forma mais abrangente, os quais são elencados no Artigo 2º, tais como as barreiras na comunicação, que podem significar 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.

Na mesma linha de pensamento por acessibilidade aos sistemas de comunicação, o Brasil reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio da

Lei 10.436/2002 como a segunda língua oficial do país e, posteriormente, regulamentada através do Decreto 5.626/2005, o qual promove o acesso da pessoa surda à comunicação nos órgãos públicos, federal, estadual e municipal, e nas instituições de ensino privadas. Conforme explana os Artigos delineados abaixo:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Com respeito ao Decreto de Libras, citamos o Artigo 3º nos parágrafos 1º e 2º, que regem que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal. (BRASIL, 2005).

No parágrafo 1º, ainda dispõe que todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o Curso Normal de Nível Médio, o Curso Normal Superior, o Curso de Pedagogia e o Curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. No parágrafo 2º, discorre que a Libras se constituirá em disciplina curricular optativa nos demais cursos de Educação Superior e na Educação Profissional, a partir de um ano da publicação desse Decreto.

Ademais, o Decreto determinou que no prazo de 10 anos, a partir do ano de sua publicação, o Poder Público, deveria incluir em seu quadro, em todos os níveis, etapas e modalidades, o profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS), para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. Conforme o Parágrafo único:

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

Respeitando a determinação do Decreto citado acima, o MEC implantou a proposta e implementou em 2006 o primeiro Curso de Licenciatura em Letras/Libras, exclusivamente para surdos, inédito no país. Posteriormente, em 2008, em pleno andamento da primeira turma, o governo federal lançou mais duas turmas, uma na mesma perspectiva da Licenciatura em Letras/Libras para surdos, e outra agora também inédita, Bacharelado em Estudos da Tradução em Letras/Libras para ouvintes, totalizando três turmas, todas na modalidade à distância.

As três turmas eram dirigidas e as aulas ministradas a partir da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), eleita pelo MEC como a sede dos cursos, por meio de vídeos conferências. O primeiro curso de 2006, funcionava em nove polos (ou seja, nove turmas), espalhadas pelo país, se utilizando do espaço e da infraestrutura de universidades públicas e institutos federais, com aulas quinzenais, sábados e domingos, dias inteiros. A duração do curso era de quatro anos, e as nove turmas finalizaram em 2010.

Conforme explanado, em 2008 o MEC articulou a abertura de mais turmas, mas ampliando a abrangência de nove para 15 polos, em diferentes estados, agora nessa segunda fase, incluindo o Rio Grande do Norte, por meio do IFRN Campus CNAT. Nessa segunda proposta, eram ao todo, no país, trinta turmas, em dois cursos, sendo quinze de Licenciatura em Letras/Libras, e quinze de Bacharelado em Estudos da Tradução. O curso inédito de bacharéis em 2008 tinha a proposta da formação de profissionais ouvintes Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais (TILS), enquanto o curso de licenciatura formava surdos Professores de Libras. A formatura dessas trinta e nove turmas⁶ proporcionaram ao mercado de trabalho, a área da educação, um bom contingente de profissionais habilitados para a atuação, especialmente na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse sentido, o objetivo do MEC implicava que as instituições, universidades ou institutos federais, que abraçaram as turmas, pioneiras, à distância, se organizassem em forma de currículo e estrutura, para institucionalizarem os cursos, mas agora na modalidade presencial, tendo em vista a experiência já concebida. (BRASIL, 2011)

⁶ Nove turmas na primeira fase de 2006-2010 apenas em licenciatura, e trinta turmas na fase seguinte de 2008-2012, sendo quinze em licenciatura e quinze em bacharelado.

A primeira universidade a se organizar e a oferecer o curso Letras/Libras na modalidade presencial foi a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Com esta inovação e com as demandas de atender os discentes surdos na rede regular de ensino, público e privado, outras universidades e institutos federais foram aderindo à proposta do MEC.

Como exemplo citamos a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que em 2013, ofertou o Curso de Licenciatura em Letras/Libras, presencial, em turma mista, composta por surdos e ouvintes. E desde então, anualmente, submete editais para a seleção de novos alunos, por meio de vestibular. Porém a formação, nesse sentido, é para Professor de Libras, e não para TILS.

Desse modo, com respeito à formação de TILS, ainda são poucas as instituições no país que ofertam o Curso Bacharelado em Letras/Libras, dificultando as possibilidades de avanços na educação dos surdos por carência de profissionais intérpretes de Libras qualificados na área.

Respaldando mais incrementos aos fatores inclusivos, citamos outra lei que visa a implantação da inclusão no processo educativo da pessoa surda, trata-se da Lei 12.319/2010, conhecida como Lei do TILS. Esta convalida e regulamenta a profissão do Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e inclui, em seu Artigo 6º, Inciso IV, as atribuições deste profissional, assim como a sua atuação mediadora comunicacional permitindo às pessoas surdas acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino, repartições públicas e privadas. (BRASIL, 2010).

Ainda se torna importante destacar que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) legitima um relevante avanço da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas últimas décadas: ser compreendida como parte integrante da Educação em Geral. Assim, as conquistas em educação como um todo se refletem também no campo específico da Educação Especial, buscando superar a perspectiva clínica que sempre orientou suas concepções e práticas. (BRASIL, 2014).

Este Plano foi instituído por meio da Lei de nº 13.005/2014, e como componente da Meta 4, Estratégia 4.7 há o reconhecimento da luta dos movimentos surdos por uma escola bilíngue, conforme abordado anteriormente.

[...] 4.7 garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com

deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas[...] (BRASIL, 2004).

Embora os movimentos surdos reivindicuem sua desarticulação da área da Educação Especial como espaço para debater as políticas voltadas a sua educação, legalmente e institucionalmente, há uma identidade histórica entre Educação de Surdos e Educação Especial. Por isso, os movimentos surdos vêm lutando nos últimos vinte anos para que a educação de surdos não tenha um enfoque clínico-terapêutico como tem sido historicamente praticado no Brasil. A Escola Especial para os surdos era concebida como um ambiente em que eles iam se reabilitar da audição e da fala e, dessa forma, funcionava quase como um hospital. Os professores eram vistos como terapeutas e as técnicas praticadas eram da Fonoaudiologia. (FERNANDES, 2011)

Ou seja, a educação para os surdos era uma Educação especial, que visava apenas a reabilitação da fala e desconsiderava o ensino, a parte pedagógica, que poderia ser desenvolvida apenas com a prática da língua de sinais. Em muitos casos, os surdos eram inclusive desestimulados e até proibidos de utilizar sinais para se expressar.

Hoje a Educação Especial está integrada como modalidade na educação geral, devolvendo a ela o caráter pedagógico e educacional que foi perdido historicamente. Portanto, o PNE (2014-2024) traz estas duas conquistas muito importantes: a reafirmação da Educação Especial como transversal à Educação Regular e o caráter pedagógico que deve lhe caracterizar.

Paralelamente à luta pela Educação Especial à Educação Geral, acontecia os movimentos da comunidade surda. E essa, entretanto, não reivindicava a escola especial como espaço educacional, mas defendia uma escola bilíngue que se utilizasse de uma língua acessível para os surdos, que é a língua brasileira de sinais (Libras), como primeira língua, e a língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita. (BRASIL, 2002).

A partir da década de 1960 e 1970, através das pesquisas do linguista americano Stokoe, os primeiros estudos da língua americana de sinais são sistematizados e as crianças surdas, que eram filhas de pais surdos e que tiveram acesso à língua de sinais como principal meio de comunicação e expressão começaram a ser estudadas comparativamente às crianças ouvintes. Nessa trajetória, foi percebido que o desenvolvimento linguístico, cognitivo e acadêmico dessas crianças era muito superior em relação às crianças que não tiveram acesso à língua

de sinais como língua materna. Dessa forma, ficou comprovada a possibilidade das pessoas surdas aprenderem uma segunda língua, no Brasil, a língua portuguesa, a partir do domínio de uma primeira língua, nesse caso, a língua de sinais, no Brasil, a Libras. (KARNOPP *et al*, 2007).

Além das leis citadas anteriormente, também foi sancionada, em julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, comumente conhecida como (LBI), de nº 13.146/2015, que tem no Artigo 28 a pauta requerida pelo movimento surdo e defende que a oferta de educação bilíngue, em Libras, como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Ainda discorre sobre o ingresso de estudantes com deficiência e com necessidades educacionais específicas nas instituições federais, por meio de uma reserva de vagas conhecida como lei de cotas, a qual o IFRN tem feito jus na obediência dos termos prescritos desde então. (BRASIL, 2015).

Apesar do respaldo legal percebido nessa leitura das políticas públicas no Brasil que asseguram o atendimento às pessoas com deficiência, em especial os surdos, sujeitos de pesquisa do nosso trabalho, vale salientar o que explana Lima (2005, p. 72):

[...] há resistência em ensinar os alunos deficientes auditivos sob a argumentação da dificuldade de comunicação oral, há resistência em ensinar alunos com deficiência visual por conta de uma pseudodificuldade de comunicação escrita, os alunos com deficiência mental ou síndromes sofrem ainda mais o preconceito e a resistência de professores que alegam temer pela integridade desses alunos, e da sua própria, porque esses alunos seriam agressivos.

Nessa citação, além da resistência, ainda percebemos que o histórico da educação especial no Brasil carrega estigmas de marginalização e assistencialismo. Sujeitos marcados por rótulos negativos perpetuando baixas expectativas, focalizando suas limitações e não suas potencialidades.

Cabe refletir que a inclusão das pessoas com deficiência é um processo que deve oportunizar condições de acesso, permanência e êxito nas instituições (estágios, encaminhamento ao mundo do trabalho), possibilitando desconstruções de imagens e pensamentos negativos, quebra de posturas discriminatórias, a prática de valores como o respeito, ética, mudança de metodologias e currículos.

Nessa linha de discussão, a educação profissional como sendo uma modalidade da educação brasileira precisa seguir as regras estabelecidas pelos documentos legais que buscam discutir as ações de inclusão no contexto da educação inclusiva. Logo, também deve articular estratégias, que possibilitem que as pessoas com deficiência se insiram no mercado de trabalho, para que possam construir sua autonomia e cidadania.

Com a diversidade de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, entre estes os discentes surdos, as instituições federais e seu quadro docente são instigados a rever suas práticas pedagógicas para ensinar um coletivo de sujeitos cujas características se apresentam mais heterogêneas que antes.

2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA.

Nessa seção, abordaremos os caminhos e os encaminhamentos da oferta da Educação Profissional no Brasil, margeando os períodos históricos que o país atravessou: Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República. Buscando articular como esta educação pode ser estendida às pessoas com deficiência, estabelecendo correlações amparadas pelas legislações vigentes da época anterior e atual.

Inicialmente, afirmamos que a Educação Profissional (EP), tida como modalidade de ensino transversalizado à Educação Básica e ao Ensino Superior, tem sua constituição marcada pelo atendimento aos ditames do mercado, dentro do contexto das diversas fases em que se desenvolveu o capitalismo.

Dessa forma, discorrer sobre a Educação profissional numa perspectiva inclusiva implica perceber suas bases, pois, segundo Oliveira, (2012, p. 101): “[...] a educação, qualquer que seja o seu predicado, terá que sempre se pautar pela ampliação dos limites da intervenção humana e jamais ser um instrumento de minimização do potencial humano” Nessa visão, pautamos que a educação para o trabalho significa um elo para o enlace social, e conseqüentemente, inclusivo, não permitindo que o olhar fique embaçado com as imposições do mercado capitalista.

Nesse ponto, podemos afirmar que a Educação Profissional é um reflexo da intencionalidade do projeto societário que a embasa, e isto pode ser estendido desde o período do Brasil Colônia. Pois de acordo com Cunha, nesse período histórico, econômico, educacional brasileiro: “[...] o trabalho manual acaba sendo percebido, em

termos educacionais, em virtude da carência da educação geral, seja da mera alfabetização, seja da escolarização obrigatória, mas incompleta” (CUNHA, 2005a, p. 2). O autor percebe e nos direciona à compreensão de que do Brasil Colônia até o Brasil Império, houve um período em que não era oferecida uma educação formal, propriamente dita, de nenhum tipo e modalidade, mas a imposição do trabalho manual escravista.

Podemos subentender, nessa trajetória, que houve um espaço temporal de ausências com respeito à Educação Profissional e à Educação Especial (termo usado anteriormente, hoje Educação Inclusiva), porque a sociedade brasileira da época refletia uma cultura social dominante, assumindo posturas hierárquicas e verticais.

Nesse quesito, concordamos com a autora que afirma que “a divisão social das classes é naturalizada por um conjunto de práticas que ocultam a determinação histórica ou material da exploração, da discriminação e da dominação” (CHAUI, 2006, p. 89). Pois, nesse contexto social, a Educação Profissional e Especial não eram reivindicações numa sociedade rural com um sistema estatal primitivo.

Em outro momento, no período do Brasil Império, em meados do século XIX, devido ao aumento populacional de pobres, desvalidos e excepcionais, houve o interesse do governo em criar instituições no país, que oferecessem Educação Profissional e Especial. As primeiras instituições eram conhecidas como Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, em que as crianças aprendiam as primeiras letras, e posteriormente, eram encaminhadas às oficinas de trabalho. (CUNHA, 2005a).

Em outra vertente, as crianças e os jovens que apresentassem deficiências ou outros comprometimentos graves, eram recolhidos em instituições específicas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, criado em 1857, hoje chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. (JANNUZZI, 1997).

Nessa perspectiva, percebemos que as instituições supracitadas contribuíram significativamente, na direção de proporcionar às pessoas com deficiência uma participação mais efetiva no contexto social, por meio da promoção de uma educação específica e de um ensino particularizado, remetendo às concepções de um espaço escolar vinculado a sociedade. Pois, buscavam, além da subsistência dos alunos atendidos, os conhecimentos necessários para uma posterior inserção no mercado de trabalho.

Resumidamente, no Brasil Império, a Educação Profissional desenvolveu-se com intuito assistencialista, mediante estabelecimento de instituições destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas, com vistas a dar-lhes instrução teórico-prática. Foi nesse contexto que se deu a criação do primeiro Liceu de Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro, expandindo-se, posteriormente, a outros estados.

Dando prosseguimento, no Brasil República, a Educação Profissional impulsionada pela crescente população urbana, sofreu mudanças com intuito de formar estes futuros trabalhadores assalariados. E mais, tornar “os anormais⁷ capazes de produzir de acordo com o que socialmente é colocado como produtivo [...] para produzir mercadorias, lucro”. (JANNUZZI, 1997, p. 45)

Já na década de 1909 a Educação Profissional nos Institutos Federais de Educação emergem a partir do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, na gestão de Nilo Peçanha, instituindo em 19 unidades da federação as Escolas de Aprendizes e Artífices, ministrando o ensino primário gratuito e profissional com a nomenclatura de Liceus Industriais. Nesse contexto, a educação ofertada era voltada para as classes sociais menos favorecidas e a uma formação vinculada ao treinamento manual, tendo em vista o fraco desempenho da indústria brasileira, ainda calcada no artesanato e na manufatura.

Em 1927, o Decreto n.º 5.241 estabeleceu a obrigatoriedade desse tipo de ensino nas escolas primárias e em instituições análogas. Em 1937 ocorreram, em virtude da conjuntura que a antecedeu, os primórdios da atual constituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, denominada, no período, como Liceus Profissionais, instituídos pela Lei n.º 378, a qual declarava em seu artigo 37, “A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e grãos” (BRASIL, 1937).

Prosseguindo com a estruturação da Rede Federal, foram instituídas, na sequência, uma série de decretos, leis e medidas governamentais, culminando em sua atual configuração, como sintetizado no quadro 1 a seguir:

⁷ Este termo foi anteriormente explanado no capítulo introdutório, no modelo educacional da integração.

Quadro 1 – Evolução cronológica da Educação Profissional no Brasil

Ano	Evento
1909	Decreto n.º 7.566 – Institui as Escolas de Aprendizes e Artífices em 19 unidades da federação elegendo o ensino primário gratuito e profissional com a nomenclatura de Liceus Industriais.
1927	Decreto n. 5.241 – Contempla a obrigatoriedade da formação da mão de obra voltada para o artesanato e a manufatura nas escolas primárias e nas instituições análogas.
1932	Reforma Francisco Campos
1937	Liceus Industriais
1941	Reforma Capanema – Série de leis com o intuito principal de atrelar a Educação Profissional ao Ensino Médio.
1942	Decreto n.º 4.127 – Transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, oficializando a vinculação dessa modalidade ao ensino do país.
1959	As Escolas Industriais e Técnicas adquirem autonomia didática e gerencial, passando a ser designadas como Escolas Técnicas Federais.
1961	A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), instituída pela Lei n.º. 4024, transforma o currículo do segundo grau totalmente técnico-profissional.
1971	Lei n.º 5.692, transforma o currículo do segundo grau totalmente técnico-profissional.
1978	A Lei n.º 6.545 torna as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).
1982	Flexibilização do Ensino Técnico compulsório Lei n.º. 7044/82
1994	A Lei n.º 8948 transforma outro percentual de Escolas Técnicas em CEFETs.
1996	A segunda LDB (Lei n.º 9.394) supera o cunho filantrópico contido nos primeiros dispositivos acerca da Educação Profissional, mediante uma intervenção social crítica.
1997	O Decreto n.º 2.208 cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e determina os objetivos da modalidade. Dicotomia entre formação geral e técnica.
1999	Finaliza-se o processo de alteração das Escolas Técnicas em CEFETs.
2004	O Decreto n.º 5.154 autoriza a integração entre o ensino técnico de nível médio ao ensino médio.
2005	A Lei n.º 11.195 inicia o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.
2008	A Lei n.º 11.741 incorporou a Educação Profissional à LDB, passando a ser considerada direito de todos.
2014	O Plano Nacional de Educação, para o decênio 2014-2024 é sancionado através da Lei n.º 13.055, tendo nas metas 10 e 11 orientações para o provimento da modalidade.
2017	A Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415) promove alterações nesse nível de ensino e, no que tange à Educação Profissional, permite que profissionais de notório saber ministrem aulas voltadas a essa modalidade e que as escolas ofereçam esse itinerário formativo se o desejarem.

Fonte: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>.

Abordando os percursos apresentados no quadro 1, podemos citar que antes de 1909, mais especificamente em 1906, aconteceu o Congresso de Instrução, o qual antecedeu à criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. Ainda em 1906, a comissão do senado determinou recursos para as federações estaduais no intuito de instituírem as escolas profissionais. Este congresso visava proporcionar um ensino

prático e industrial, de forma a ampliar o processo de industrialização no país, suprimindo a carência de mão de obra. (BRASIL, 2009)

Alavancado pela pressão da sociedade civil, o governo federal na gestão de Nilo Peçanha, criou em 1909 as dezenove escolas chamadas de Liceus Industriais, como já dito acima, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, para habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna. (BRASIL, 2009)

Em 1927, o Congresso Nacional sancionou por meio do Decreto nº 5.241 o Projeto de Fidélis, que previa a oferta obrigatória do ensino profissional no Brasil. Antecedendo à Reforma Capanema ocorrida em 1941, aconteceu a promulgação da Constituição Brasileira de 1937, esta trazia em seu escopo o ensino técnico, profissional e industrial, conforme estabelecido no artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando-os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, a Constituição de 1937 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, anteriormente Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. A partir de 1941, vigorou uma série de leis chamadas de Reforma Capanema, que transformaram todo o ensino brasileiro e tinha como principais diretrizes:

O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades. (BRASIL, 2009).

Esta Reforma tinha por objetivo principal vincular a educação profissional ao ensino médio. Após a Reforma Capanema, foi publicado, em 1942, o decreto nº 4.127, que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas. Nesse processo, o ensino industrial é atrelado ao ensino do país como um

tudo e permite aos alunos ingressarem no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas adquirem autonomia didática e gerencial e são transformadas em Escolas Técnicas Federais. Dessa forma, intensifica-se a formação de mão de obra técnica e especializada, tendo em vista o processo de industrialização em plena fase de expansão. (MORAIS, 2019)

Em sequência, citamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) Lei nº 4.024 em 1961, a qual preconizava o atendimento educacional aos alunos “excepcionais”, mas até este momento não esboçava a educação profissional, formal e nos moldes institucionais, a esses alunos com deficiências, o que sugere uma lacuna, espaços vazios de políticas públicas nessa perspectiva de inclusão da educação profissional para pessoas com necessidades especiais.

A Lei nº 5.692 de 1971, transforma o currículo do segundo grau totalmente em técnico-profissional, ou seja, torna compulsório o ensino técnico-profissional no ensino médio, formando mão de obra especializada em regime de urgência para atender os ditames da indústria em expansão da época. Nesse ponto, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos profissionalizantes. Também aqui não percebemos alusão à educação profissional para pessoas com deficiência, tendo em vista que eram atendidas em instituições específicas, conforme já relatamos.

Prosseguindo, em 1978, três Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) conferindo a esses centros a atribuição de formar engenheiros de operação e tecnólogos. Em 1994, as demais unidades são transformadas em CEFETs a partir da Lei nº 8.948. (BRASIL, 2009)

A partir da LDB 9.394/1996 percebemos a referência da educação profissional para as pessoas com deficiência:

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 2006).

Nessa diretriz, percebemos a superação do assistencialismo às pessoas com deficiência adotado em políticas anteriores, o cunho filantrópico e de preconceito

social, mediante uma intervenção social crítica, favorecendo a inclusão social e a democratização dos bens sociais de uma sociedade.

A partir do Decreto n.º 2.208/1997, é regulamentada a educação profissional e criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), determinando os objetivos da modalidade. E em 1999, finalmente concretiza-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, iniciado em 1978. (BRASIL, 1997)

O quadro 1 acima ainda nos revela que a Educação Profissional, nos atuais moldes, provém de uma sequência de eventos articulados e oriundos das distintas concepções acerca da modalidade. Como exemplo, citamos os decretos n.º 2.208/97 e o n.º 5.145/04.

Inicialmente, discorreremos a respeito do Decreto n.º 2.208/97, instituído no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que, em decorrência do contexto internacional da lógica capitalista, incide sobre a educação e a formação profissional. Dentro das políticas neoliberais, o decreto implementa reformas na área educacional, incluindo a separação entre formação geral e formação técnica. (BRASIL, 1997)

Nessa direção, a reforma educacional implantada gerou diretrizes para a Educação Profissional e para o Ensino Médio, com o objetivo de atender as determinações do capital, formando, intencionalmente, mão de obra para o mercado de trabalho. Segundo explana Neto,

O governo federal alegava que a Reforma da educação profissional era essencial para a expansão, a diversificação e a flexibilização da oferta dos cursos, considerando a construção de um sistema de formação específico e a promoção de modalidades de educação substitutas ou alternativas à educação básica e à superior. Dessa compreensão, desencadearam-se as reformas de ensino médio e da educação profissional, por meio de um conjunto de leis; resoluções e portarias expedidas pelo governo. (NETO, 2012, p. 223).

Esta reforma significou que a Educação Profissional passou a esboçar um currículo próprio, desvinculado do Ensino Médio, reafirmando o modelo produtivista, representado pela Lei n.º 5.692/1971. Lei citada no quadro 2 acima, que transformou todo o ensino secundário em profissionalizante. Dessa forma, conforme Ramos (2010, p. 46),

Essa identidade, conferida formalmente, conferida por decreto, desconsiderou a realidade do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdades decorrentes das diferenças de classe e de especificidades resultantes de um modelo de desenvolvimento dependente, desigual e combinado.

Nesse sentido, percebemos que a Educação Profissional instituída pelo Decreto n^o 2.208/97, perpetua uma situação de exclusão, quando impede que a classe trabalhadora, os menos favorecidos, não tenham acesso à Educação Geral oferecida àqueles de famílias privilegiadas, à classe elitizada “mentora” do país.

Com respeito ao Decreto n^o 5.145/04, no ano de 2003 aconteceram seminários nacionais com a intenção de discutir e direcionar, de forma articulada, a Educação Profissional e o Ensino Médio. O resultado das discussões impulsionou a criação do Decreto n^o 5.145/04, como uma tentativa de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional.

Embora o Decreto 5.145/04 seja de julho de 2004, apenas em dezembro de 2007 a SETEC (*Secretaria de Educação Tecnológica*) publicou o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007a). Constata-se, portanto, um grande lapso de tempo sem posicionamento efetivo do MEC (*Ministério da Educação e Cultura*) sobre os fundamentos da nova possibilidade de diálogo entre o EM (*Ensino Médio*) e a EP (*Educação Profissional*) e sobre sua prioridade em relação às outras duas formas (*Subsequente e Concomitante*). Isso contribuiu para que, na própria rede federal, os movimentos na direção dessa concepção curricular fossem muito lentos ou, em alguns casos inexistentes. (MOURA, 2013b, p. 154, grifo nosso).

Com este decreto, buscava-se a não dissociação do ensino médio com a educação profissional, e sim a uma educação que agregasse, que dialogasse, que articulasse, que integralizasse os saberes, os valores, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Pois, pauta-se na concepção do trabalho como princípio educativo da escola unitária de Gramsci, que afirma:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1991, p. 125).

Nesse sentido, percebemos toda uma ligação entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, novas relações entre a vida e a cultura, entre o conhecimento e a prática profissional. Não permitindo uma separação dos elementos educacionais com

os elementos sociais, e tentando impedir, dessa forma, o fantasma da dualidade educacional, historicamente tão presente no sistema de ensino brasileiro. Ainda advogamos que o Decreto n^o 5.145/04 implica uma formação em todos os aspectos: humanísticos, científicos, tecnológicos e culturais. Ou seja, significa uma formação humana integral, conectada com os ditames e as regras da sociedade vigente e competitiva.

Enquanto o Decreto n^o 2.208/97 deixou claro seu compromisso com os interesses econômicos, ao defender uma formação voltada para o mercado de trabalho; o Decreto n^o 5.145/04, por sua vez, rearticulou essas duas dimensões de ensino, contribuindo para uma concepção ampla de formação humana, na qual o trabalho não seja considerado de forma acrítica e desarraigado da dignidade humana. (ALBUQUERQUE, J; CAVALCANTE, I; FERREIRA, J., 2019).

Segundo explana Lima (2015, p. 20), a EP encontrava-se como sendo “uma educação mínima para sujeitos mínimos reagirem minimamente diante da realidade social e do Estado com suas exclusões em todas as dimensões da vida e da sociedade”. Ou seja, percebe-se um embate sobre a forma de conduzi-la, tendo, de um lado, os defensores de um caráter instrumental, tecnicista, focado no mercado de trabalho. E, de outro lado, aqueles que almejam uma formação profissional humanista e intelectual, o que, segundo Ciavatta (2005), remete à superação da divisão histórica do trabalhador entre, de um lado, quem executa, e de outro, quem pensa.

É nessa direção que buscamos, com este estudo, compreender como a formação humana integral é garantida às pessoas com necessidades educacionais específicas e com deficiência, em sua formação profissional, favorecendo dessa forma, possibilidades, potencialidades e inclusão na sociedade. É nesse contexto que devemos observar as orientações pedagógicas do IFRN, uma vez que defende a promoção da EP voltada à formação de um trabalhador crítico e reflexivo. No entanto, como ofertar uma educação profissional para pessoas com deficiência? A rede federal de ensino está preparada para atender alunos com deficiência e proporcionar a estes uma formação profissional?

Nesse sentido, e conforme o quadro 2 apresentado acima, a rede federal em 1999 vivenciava um processo de mudança das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Este processo institucional vislumbrou uma educação profissional que assumisse vieses mais inclusivos, possibilitando uma

política pública (TEC NEP) direcionada às pessoas com deficiência pautada em três concepções:

A primeira enfoca a educação profissional como preparação para o trabalho e inserção produtiva no meio social. A segunda explana a promessa de igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania – defendendo a inclusão no sentido de se promover transformação dos processos educativos e inserção produtiva numa perspectiva de redimensionamento do contexto social. Por último, apresenta a educação profissional e inserção no mercado de trabalho como efetivação de direitos – baseado numa compilação de documentos e legislações que davam respaldo a ideia de educação profissional e inserção produtiva como um direito das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (GARCIA, 2001, p. 7).

Nesse sentido, a Portaria n^o 29, de 25 de fevereiro de 2010, em seu artigo 4^o, determinou que os participantes da Ação TEC NEP envolvidos com atividades inclusivas não implicaria em remuneração para os cofres públicos. E que com a ampliação do número de NAPNEs nos Institutos Federais, houve também um incremento de propostas na intenção de efetivar as ações do TEC NEP. Para isso, em cada instituto foi eleito um assessor de ações inclusivas, que seria responsável pelas ações de inclusão, gênero e diversidade. (SETEC/MEC/2013)

Nesse ponto, percebemos ainda, que o documento citado acima, esboça em sua análise que as Instituições Federais (IFs), tiveram êxito na implementação da Ação TEC NEP por meio da criação de seus núcleos (NAPNEs). Pois, estes últimos, representariam o setor responsável pelos encaminhamentos e pela condução dos processos inclusivos efetivados dentro do espaço acadêmico.

A partir do programa TEC NEP, percebe-se uma postura mais inclusiva por parte da instituição (IFRN) em promover uma educação profissional às pessoas com deficiências no seio escolar. Seu Projeto Político Pedagógico (IFRN, 2012) declara o compromisso da instituição com o tipo de formação defendida até o presente momento, não preparando seus estudantes apenas para o ingresso no mundo do trabalho, mas para a vida. Então, sob esse viés, faz-se necessário, também, considerar como tem sido sua atuação em prol do fomento da inclusão das pessoas com deficiência.

A partir da análise de sua Carta de Serviços ao Cidadão, presente no endereço eletrônico da instituição⁸, constatamos que o IFRN possui um Plano de Assistência Estudantil, aprovado através da Resolução n.º 23/2010-CONSUP, voltado aos alunos que apresentam carência econômica ou com deficiência, almejando seu pleno desenvolvimento e aprendizado, “minimizando com isso o percentual de abandono, trancamento de matrículas, repetência e evasão escolar.” (IFRN, 2010).

Além disso, o Núcleo de atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), por meio da Ação TEC NEP, foi instituído em cada campus do IFRN, e tem por objetivo a promoção do respeito às diferenças e singularidades desse público, articulando, por esse motivo, ações de capacitação para o quadro de servidores, como, por exemplo, o curso de Libras.

Dessa discussão, podemos refletir que a relação entre Educação Profissional e Educação Inclusiva necessita mais que políticas públicas, requer ações voltadas para a integração dessas duas modalidades, mesmo em um ambiente hostil e capitalista.

Trata-se também de vontade política governamental, para garantir a materialidade dessa relação, pois temos a garantia da educação e do trabalho como direitos sociais (BRASIL, 1996) para todos os cidadãos brasileiros, incluindo as pessoas com deficiência e com necessidades educacionais específicas.

3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Neste capítulo buscamos abordar alguns conceitos e concepções a respeito da educação de surdos, numa perspectiva contextualizada das relações e práticas educacionais. Relatamos algumas lutas dos movimentos surdos objetivando a criação de escolas bilíngues, em oposição à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo MEC. Tratamos, ainda, da legislação que fundamenta a educação das pessoas surdas com os referenciais teóricos que legitimam a atuação docente e do intérprete de Libras.

⁸ Conforme essa carta: “O IFRN tem como função social ofertar educação profissional e de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais.” (IFRN, 2015, p. 5).

3.1 CONCEITOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O histórico da educação de surdos, conforme já abordado sucintamente em nosso trabalho, tem sido marcado pela exclusão de direitos, especialmente no que diz respeito à língua natural/materna da pessoa surda. Exclusão marcada por discriminação, descrédito, abandono, estranheza, atribuição de valores mínimos, causando uma situação de sofrimento, penúria, desumanidade e morte.

Nos períodos da Antiguidade e da Idade Média, a visão que se tinha da pessoa surda não contemplava o Homem à imagem e semelhança de Deus. Pensava-se numa situação de castigo, de pecados passados acarretando ou gerando uma deficiência, a qual não se encaixava na sociedade tradicional, impedindo os surdos de ter acesso a direitos como os de herança, casamento, “voz” e voto. Por exemplo, na Grécia Clássica, o filósofo Aristóteles (384 a.C – 322 a.C) percebia as pessoas surdas como indivíduos incapazes da razão, pois conforme ele, elas não falavam porque não possuíam uma linguagem, e naturalmente não processavam o pensamento e, conseqüentemente, eram inatos de inteligência. Esta sua concepção influenciou o comportamento, as atitudes e a visão das pessoas da época, especialmente da Igreja, deixando os surdos às margens da sociedade, em situação de isolamento e abandono (STROBEL, 2008).

A religiosidade causou, durante séculos, um obscurantismo, um papel místico de visão dos surdos, que foi aos poucos sendo rechaçado pelos ideais humanistas do Iluminismo, por meio dos avanços científicos e educacionais dos estudiosos e estudos em ascensão. (STROBEL, 2009).

Nessa direção, a partir do século XVI, ocorre mudanças de perspectivas em relação aos surdos. Professores, médicos, religiosos e outros estudiosos demonstraram interesse em investir na educação das pessoas surdas, porque acreditavam que estas eram capazes de aprender e corresponder ao aprendizado. Por exemplo, na curiosidade de compreender os pensamentos das pessoas surdas, o abade Sicar indagou:

Por que o surdo inculto é isolado da natureza e incapaz de se comunicar com outros homens? Por que está reduzido a esse estado de imbecilidade? Sua constituição biológica difere da nossa? Não possui tudo de que precisa para ter sensações, adquirir ideias e combina-las para fazer tudo o que nós fazemos? Não recebe impressões sensoriais dos objetos como nós? Os objetos não são, como acontece conosco, a oportunidade para impressões

na mente e suas ideias adquiridas? Por que então o surdo permanece estúpido, enquanto nós nos tornamos inteligentes? Se não tivéssemos voz nem língua, mas apesar disso desejássemos manifestar coisas uns para os outros, não deveríamos, como pessoas que hoje são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeça e outras partes do corpo? (SACKS, 1990, p. 30 - 31).

No entanto, havia também outros estudiosos, influenciados ainda pelo pensamento aristotélico, que defendiam a relevância e a superioridade da fala sobre os gestos. O principal deles foi o alemão Samuel Heinicke (1729-1790), que mais tarde tornou-se conhecido como o Pai do Oralismo, por criar um método de fala puramente oral.

Este método tratava de buscar desenvolver técnicas que valorizassem a fala oral do indivíduo como o único caminho adequado de tratamento para a pessoa surda alcançar suas potencialidades e poder se inserir na sociedade. Nele, usava-se os recursos orofaciais ou de leitura labial, com intervenções de especialistas, como forma de adquirir a linguagem oral, no intuito de aproximar a pessoa surda ao modelo de uma pessoa ouvinte. (SÁ, 1999).

Em contrapartida ao método oral, as primeiras experiências de que se tem registro a respeito da educação de surdos permeiam o século XVI. Um dos primeiros educadores de surdos foi o francês e religioso Charles Michel L'Eppé (1712-1789). Ele defendia o uso natural da língua de sinais. Sua primeira experiência foi com duas irmãs surdas de Paris que usavam os gestos naturalmente para se comunicar, mas por meio delas conheceu outros surdos abandonados nas ruas em situação de mendicância.

Ele protagonizou de forma pioneira um método educacional de comunicação com os surdos chamado de Gestualismo, que se tratava de uma combinação de escrita e sinais na intenção de alfabetizar os surdos. Ainda percebia que a língua de sinais era a melhor forma de desenvolver o pensamento e a linguagem natural, favorecendo uma comunicação não artificial como defendiam outros teóricos.

Suas contribuições na educação de surdos foram bem significativas, pois foi o responsável pela fundação da primeira escola de surdos do mundo, em 1760, em Paris, conhecida como Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris (atualmente, Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris), e depois sugeriram outras 21 escolas de surdos na França. Além disso, o educador confeccionou o primeiro dicionário de

língua de sinais da Europa, em razão disso, mais tarde, ficou conhecido como o “Pai dos Surdos”. (STROBEL, 2009).

Porém, como forma de institucionalizar, globalmente, o melhor método na educação de surdos foi realizado na Itália, em 1880, em um encontro de educadores de pessoas surdas, chamado de Congresso de Milão. Nele, foram discutidos propostas e métodos para a educação deste público, porque havia divisões e polêmicas de como educar, efetivamente, um surdo. Algumas escolas europeias no evento, incluindo também os Estados Unidos, defendiam o método do francês L’Eppé, que respeitava a língua de sinais (Gestualismo), porém outras instituições, defendiam o método do alemão Heinecke, que discordava dos gestos (Oralismo). Após longas discussões e apresentações metodológicas, houve uma votação entre os educadores de surdos presentes, de toda a Europa e dos Estados Unidos, convidados ao congresso. O resultado foi a vitória do Oralismo sobre o Gestualismo, como sendo o melhor caminho na educação dos surdos. E nesse contexto, foram proibidos o ensino e a difusão da língua de sinais em todo o mundo, acarretando no fechamento de escolas e demissões em massa de professores surdos, pois a partir daquele momento histórico e sombrio, o valor do surdo estava na palavra viva, pura e falada. (FERNANDES, 2011).

Conforme Skliar (1998), esta decisão arbitrária do Congresso de Milão de proibir a língua de sinais no mundo inteiro, repercutiu negativamente sobre a comunidade surda, pois conduziu esta ao fracasso educacional e a marcas indelévelis na vida dos surdos.

[...] foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pelas tentativas de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 1998, p. 7).

A decisão do Congresso de Milão, ainda desencadeou um forte sentimento de vergonha e baixa autoestima entre os surdos, que durou décadas, porque se estes insistissem em utilizar a língua proibida, a língua de sinais, sofriam consequências como a palmatória e castigos nas escolas, atitudes de desprezo e reprovação social, pois seriam classificados como pessoas imbecis e de segunda categoria.

Nesse contexto, as famílias influenciadas pela comunidade médica recorriam na época ao método tradicional do Oralismo, que impunha uma reabilitação para os surdos desenvolverem a fala e a leitura labial, como uma solução de cura para a surdez, não levando em consideração os aspectos cognitivos, linguísticos e sociais das crianças surdas.

Ou seja, existia uma concepção de que uma pessoa deveria ser considerada superior de acordo com sua capacidade de ouvir ou por meio de um comportamento ouvinte, e que a vida sem o sentido da audição seria inferior, sem valor, miserável. Em outros termos, ao surdo deveria ser imposto que se apresentasse como uma pessoa ouvinte (SKLIAR, 1998). Nesse sentido, o ouvintismo ou audismo, termos empregados e baseados na tendência oralista, provocou uma fuga da realidade quando, por muitos anos, as famílias escondiam ou superprotegiam seus parentes surdos tendo em vista não se enquadrarem nos padrões da normalidade ouvinte.

Como a classe médica encarava a língua de sinais como um desvio e impedimento no desenvolvimento das pessoas surdas, implementou-se um modelo clínico e terapêutico com a finalidade de normalizar o surdo para conviver adequadamente na sociedade, cuja língua majoritária era oral auditiva.

Dessa forma, na perspectiva ouvintista, marcada pela audição como o centro de vida de uma pessoa, notamos uma forte influência dos profissionais da área médica que enxergavam negativamente a ausência do ouvir, proporcionando um quadro patológico da pessoa surda, encarando, equivocadamente, o surdo como um dilema, como um problema social (SÁ, 1999).

No entanto, após décadas de tentativas e experimentos, a filosofia oralista (1880-1970) não gerou sucesso escolar, e sim, fracassos pedagógicos, que contribuíram ainda mais para a marginalização e a perda identitária das pessoas surdas, proporcionando com isso problemas psicossociais (SKLIAR, 1997).

Com o insucesso do Oralismo, por volta de 1960, o linguista americano, William Stokoe (1919-2000) realizou pesquisas com a Língua de Sinais Americana (ASL), e percebeu que ela tem uma estrutura gramatical semelhante à língua oral inglesa, com os parâmetros linguísticos da fonética, morfologia, sintaxe e semântica. Este estudo inédito impulsionou a compreensão de que as línguas de sinais, na verdade, podem de direito serem reconhecidas linguisticamente, assumindo o status de língua, e não mais de uma linguagem, como pensava-se anteriormente. (SÁ, 1999)

Com o advento das pesquisas de Stokoe, as escolas de surdos nos Estados Unidos, por volta de 1970, começaram a utilizar outro método que ficou conhecido como Comunicação Total. Esse permitia o uso de toda forma de comunicação: a linguagem oral, a linguagem sinalizada, a linguagem escrita, símbolos, imagens, tabelas etc., na intenção de que o surdo pudesse compreender e ser compreendido, ser agente e receptor da mensagem num mundo comunicativo. No método da Comunicação Total, a visão médica patológica é rechaçada por uma visão mais humanizada, a pessoa surda é percebida como um aluno e não mais como um paciente, o atendimento é pedagógico e não mais clínico/terapêutico e de reabilitação. (CAPOVILLA, 2000).

Porém, infelizmente, esta teoria, também não protagonizou uma educação de surdos que favorecesse o crescimento educacional deles, tendo em vista que refletia, de forma indireta, a influência do Oralismo, disfarçado em seus métodos, quando buscava priorizar a língua majoritária do país, surgindo um sistema linguístico denominado de Bimodalismo, ou sistema bimodal, como uma tentativa de falar as duas línguas simultaneamente, em detrimento da língua da comunidade surda.

Com isso, a partir de 1990, novos estudos e pesquisas permitiram uma nova abordagem na educação de surdos, o Bilinguismo. Este método de ensino advoga que seja respeitada a língua materna da criança surda desde a educação infantil, ou seja, o ensino deve ser proposto, num primeiro momento, na primeira língua da criança (L1 ou primeira língua), e num momento posterior, na língua do país (L2 ou segunda língua, ou ainda, língua estrangeira), na modalidade escrita, e não mais oral.

Nessa abordagem as línguas faladas e de sinais podem conviver lado a lado, mas não simultaneamente, também defende a criação de escolas bilíngues que permeiem os fatores biculturais, admite o aprendizado da segunda língua, obrigatoriamente (no Brasil, a Língua Portuguesa na modalidade escrita), e optativamente, na modalidade oral (SÁ, 1999). Corroborar essa ideia Behares (1993, p. 46):

[...] a Educação Bilíngue propõe o abandono das práticas clínicas e terapêuticas, para transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, na qual os traços sociais da surdez ocupam o centro da atenção e as condições sociocognitivas das crianças surdas são tomadas como realidades a partir das quais elaborar um modelo educativo.

Dessa forma, a comunidade surda está protagonizando, por meio de movimentos e lutas, uma educação que realmente garanta seus direitos linguísticos e educacionais, que respeite sua cultura e sua identidade, com isso, angariando e recuperando o orgulho e a autoestima, com a proposta bilíngue. (SKLIAR, 1999).

Diante de todas essas concepções (Oralismo, Comunicação Oral e Bilinguismo), a comunidade surda, cada vez mais consciente e politizada, buscou caminhos legais que direcionassem uma educação que respeitasse suas especificidades de aprendizado, cultura e língua.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948 sp) afirma, no artigo 21, que “toda pessoa tem o direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas de seu país”. Em outras palavras, toda pessoa, inclusive as surdas, tem o direito à emancipação nos espaços públicos, à liberdade de comunicação, à acessibilidade, à oportunidade de igualdade.

De acordo com Benevides (2004, p. 5):

[...] os Direitos Humanos são universais no sentido de que aquilo que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a um membro de uma sociedade política; a um membro de um Estado; eles se referem à pessoa humana na sua universalidade. Por isso são chamados de direitos naturais, porque dizem respeito à dignidade da natureza humana. São naturais, também, porque existem antes de qualquer Lei, e não precisam estar especificados numa Lei, para serem exigidos, reconhecidos, protegidos e promovidos.

Em outras palavras, todos os cidadãos devem ter os direitos iguais pois todos são humanos e, como tais, os direitos merecem ser reconhecidos, assegurados e utilizados, sem distinção de qualquer espécie, sem julgamento moral ou conceitos pré-concebidos a respeito de alguma diferença de fator étnico, de sexo, de nível socioeconômico ou de nível de instrução.

A mesma pesquisadora ainda argumenta que o termo cidadania já está incorporado em nosso vocabulário, mas isso não significa que realmente seja representativo para toda parcela da população, garantindo seus direitos humanos básicos, entre os quais citamos a educação. Ela acredita que um dos dilemas da democracia representativa é que não defende os direitos de forma igualitária, mas sim de um grupo econômico-financeiro em detrimento a grupos minoritários.

Ou seja, a atual democracia não assegura poder, liberdade e autonomia a certos grupos da população, poder este fruto de lutas e movimentos sociais nascidos em sindicatos, igrejas, grêmios estudantis entre outros, porque isso pode comprometer interesses hegemônicos e diminuir a influência dos grupos financeiros. Dessa forma, podemos entender que democracia e capitalismo são opostos e incompatíveis, pois há e sempre haverá um jogo de interesse de mercado prevalecente diante dos anseios sociais.

No contexto de Brasil, citamos a Constituição Federal de 1988, que estabelece as diretrizes da legislação para todos os brasileiros. Nela, visualizamos uma preocupação com as questões sociais, dentre as quais citamos a diminuição das desigualdades, a promoção do bem-estar sem preconceitos, a afirmativa de que todo cidadão tem dignidade e cidadania e deve ter a oportunidade de qualificação para o trabalho. Ainda citamos os artigos 205 e 206 deste documento, os quais explanam as questões de acesso e permanência na instituição escolar. Ou melhor, fazem referência a uma escola que contemple e medie uma convivência nos espaços, que permita o acesso aos bens e serviços oferecidos, que combata as discriminações de qualquer espécie como sexo, cor, origem, cultura, e que elimine obstáculos físico-arquitetônicos (BRASIL, 1988).

Em contextos internacionais, a partir da década de 1990, ocorrem movimentos marcados pela temática da inclusão como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtien, na Tailândia. De acordo com a declaração:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, p. 3)

Percebemos que a Conferência de Jomtien, juntamente com outros dispositivos legais, influenciaram o sistema educacional brasileiro, pois a partir de então o Ministério da Educação elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos

para o período de 2003 a 2013, objetivando o cumprimento das resoluções da declaração.

Outro marco de real importância foi a Declaração de Salamanca (1994), documento ápice da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, acontecida na cidade de Salamanca, na Espanha. O documento/declaração aborda princípios, políticas e práticas na área da educação especial, conforme esboçado:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 1994, p.1)

Lacerda (2006) explica que essa conferência trouxe, a partir da década de 1990, a visibilidade, a defesa e a necessidade de uma política de inclusão educacional para todas as pessoas com deficiência, em contraponto aos programas até então implementados na educação especial.

Com respeito à educação de surdos, a Declaração protagoniza em seu parágrafo 19 de forma enfática a necessidade e a importância do uso da língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo:

As políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (BRASIL, 1994, p. 7).

Dessa forma, percebemos que a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais por meio de sua Declaração marcou e marca a política inclusiva de nossos dias, especificando políticas e práticas focadas na educação para todos,

mas especialmente, aos alunos com necessidades educacionais especiais, e entre estes, os surdos.

Ainda notamos que a declaração de Salamanca, de forma geral, enxerga a escola ou as instituições educacionais como sendo o ambiente ideal para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de todos os alunos, e que este documento influenciou também de forma positiva a construção de nossa política educacional para as pessoas com necessidades educacionais especiais, como cito a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Conforme explicitado acima, a Lei nº 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No artigo 58 da referida Lei, os discentes surdos estão inseridos, com a nomenclatura “pessoas portadoras de necessidades especiais”, indicando que a educação especial é uma modalidade de educação escolar, que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996).

Percebemos que o parágrafo citado não menciona a educação almejada pela comunidade surda, que trata da proposta de implementar escolas bilíngues, mas há na Lei uma abertura para a oferta de educação em classes e escolas especiais, o que pode proporcionar e respaldar a criação de escolas específicas para surdos, dando dessa forma, uma resposta ao grupo linguístico interessado e concordando com a Declaração de Salamanca quando respeita a diferença linguística dos surdos.

Seguindo nesse sentido, a Lei de Acessibilidade de nº 10.098/2000 é mais um dispositivo que visa assegurar as condições de igualdade para todas as pessoas com deficiência. O artigo 1º rege sobre as normas gerais, de forma a promover a acessibilidade destas pessoas, incluindo aquelas com mobilidade reduzida, por meio da eliminação de impedimentos físicos ou barreiras nos espaços coletivos, comuns e públicos, “no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transportes e de comunicação”. (BRASIL, 2000).

Para Sasaki (2009), a acessibilidade é apresentada em seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, atitudinal, instrumental, metodológica e programática. Buscamos fazer uma breve explanação entre esses conceitos da autora e a compreensão de inclusão e acessibilidade no lazer, trabalho e educação.

A demanda arquitetônica rege questões de adequabilidade dos ambientes físicos e adaptações infraestruturais as quais requerem a eliminação de todo tipo de impedimentos de ordem física, permitindo o acesso aos espaços das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

A dimensão da barreira comunicacional objetiva as relações comunicativas entre as pessoas, eliminando ou adaptando as barreiras linguísticas, favorecendo o reconhecimento das especificidades da língua de sinais, por exemplo. Para isso, faz-se necessário, no caso das pessoas surdas, a contratação de profissionais tradutores/intérpretes de língua de sinais nos diversos espaços, de trabalho, de lazer, de cultura. Além disso, ainda se exige materiais de apoio e serviços como a disponibilidade de legendas e áudio descrição em vídeos, textos em Braille e letras ampliadas para pessoas cegas ou com baixa visão, entre outras tecnologias assistivas são recursos tecnológicos como destacado por Manzini (2005) um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada que proporcionem a comunicação.

No plano atitudinal, o autor leva em consideração as questões comportamentais, de consciência e da sensibilidade humana, com a finalidade de superar estereótipos, conceitos pré-concebidos, estigmas, imagens distorcidas e discriminação contra as pessoas com deficiência.

Na dimensão instrumental, podemos citar o uso de plataformas, ferramentas, utensílios, aplicativos e outros recursos que facilitem as diversas atividades das pessoas com deficiência ou necessidades educativas específicas.

Na questão metodológica, exige-se a eliminação de obstáculos burocráticos/impeditivos nas áreas de trabalho, educação e lazer. No que tange aos surdos, o público-alvo dessa pesquisa, significa a elaboração de um currículo de modelo acessível como defendem os movimentos surdos, a oferta de uma educação bilíngue que favoreça métodos específicos de aprendizagem desde a Educação Infantil. Por último, citamos o fator programático o qual enxerga questões “invisíveis” que podem gerar barreiras por meio de regulamentos, normas, decretos, documentos diversos que tornem intransponíveis ou dificultem o acesso às leis.

Nesse trabalho, focalizamos a nossa atenção na dimensão comunicacional, tendo em vista que esta acessibilidade é garantida, conforme já exposto, pela Lei de nº 10.098/2000 e pelo Decreto de nº 5.296/2004, os quais determinam a presença de profissionais tradutores/intérpretes de língua de sinais nos diversos campos

educacionais, em eventos de cultura e de lazer, como na educação básica até o ensino superior, em eventos científicos como congressos, seminários, oficinas, minicursos, meios de comunicação por meio da janela em Libras na TV, por exemplo.

A esse respeito, a Lei de Acessibilidade, citada acima, no artigo 2º compreende como barreira comunicacional “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” (BRASIL, 2000). E ainda mais especificamente, no capítulo VII, explora as questões relacionadas às pessoas surdas:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer;

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação;

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento (BRASIL, 2000).

Conforme os artigos mencionados, percebemos que aos surdos é assegurado o direito à comunicação e à informação em língua de sinais nos mais diversos ambientes. Ou seja, a acessibilidade linguística é viável respeitando também a atuação do profissional tradutor/intérprete de Libras nesse sentido, embora não presenciemos de fato toda essa prática. Por exemplo, nos meios de comunicação televisiva não enxergamos o serviço de acessibilidade comunicacional oferecido aos surdos, o que muitas vezes é ofertado trata-se apenas de legendagens na língua portuguesa, dificultando o acesso às informações à comunidade surda, prejudicando dessa forma a autonomia desses sujeitos.

Na mesma linha de construção, a Norma Brasileira 9050 (2004) regulamenta o conceito de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, a qual orienta estabelecer e manter uma melhor qualidade de vida nos âmbitos físico e afetivo, de forma a proporcionar “condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos”. (ABNT, 2004). Isso significa dizer que a pessoa

surda usufruirá condições de igualdade se for proporcionada e respeitada sua singularidade linguística e comunicacional.

Outra conquista na área da educação especial foi a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), resultando em um documento que levou à redação do Decreto Federal nº 6.949, de 28 de agosto de 2009, o qual visa garantir e promover o exercício pleno dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Além disso, o Decreto afirma que a língua brasileira de sinais é um legado da cultura e da identidade surda e, sendo assim, os surdos têm o direito de serem reconhecidos e apoiados em sua identidade, cultura e língua específica. (BRASIL, 2009). A comunidade surda em suas lutas educacionais tem citado este documento em busca de uma educação bilíngue em escolas que atendam suas aspirações.

Outro documento de referência que podemos mencionar é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o qual explana que a Educação em Direitos Humanos se trata de um processo multidimensional e que articula suas dimensões:

- a) Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2007)

De acordo com o exposto, percebemos que os direitos humanos se associam ao tema da democracia e dão margens aos processos educacionais que devem ser respeitados. Dessa forma, evocamos a defesa aos direitos da comunidade surda a uma educação bilíngue, que considere a língua de sinais como a língua materna no planejamento curricular e na implementação da política educacional.

Seguindo na mesma direção, o governo federal instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que instituiu que todos os alunos com deficiência fossem matriculados em escolas regulares com os demais alunos, e que as escolas seriam responsáveis na sistemática

de atendimento aos discentes com necessidades educacionais especiais, incluindo os surdos, por meio de salas de recursos multifuncionais (SRM) as quais ofereceriam um atendimento educacional especializado (AEE) em contraturno ao horário de aula, assegurando, dessa forma, as condições para uma educação de qualidade para todos.

Dando continuidade à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto de Libras de nº 5.626/2005, que regulamentou a Lei de Libras de nº 10.436/2002, aponta algumas ações políticas para incluir os alunos surdos no processo educacional buscando evitar mais perdas escolares (BRASIL, 2005).

No capítulo anterior, explanamos a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e demais licenciaturas, e a criação dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras/Libras, como consequência dessa política pública educacional.

Além desse avanço, ocorreu no governo Dilma Roussef a implementação do Programa Viver sem Limite, convalidado pelo Decreto de nº 7.612, cuja intencionalidade era promover e incentivar ações em prol das pessoas com deficiência (BRASIL, 2011). Este programa proporcionou a incrementação da oferta de cursos Letras/Libras na modalidade presencial sendo absorvido por várias instituições federais, incluindo a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Nessa mesma linha de estratégias, citamos ainda a inclusão da Libras no componente curricular como disciplina optativa nos demais cursos de bacharelado. Além disso, o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos como segunda língua; e, por último, a organização de uma educação bilíngue na escola regular.

[...]. Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008).

Conforme a citação, percebemos que uma educação bilíngue para surdos assegura o processo de aprendizagem de duas línguas, Libras como língua natural/materna e Língua Portuguesa como língua estrangeira na modalidade escrita. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva prevê que em sala de aula regular o aluno surdo terá a presença do profissional tradutor/intérprete de Libras para garantir acessibilidade comunicacional.

Com respeito ao atendimento educacional especializado (AEE), o Decreto 7.611/2011 aborda a questão da educação de alunos surdos:

Art. 1º §2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art.5º § 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

§4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2011).

Falando de forma sucinta, percebemos que a implementação da inclusão escolar de estudantes surdos deverá acontecer em dois momentos: em sala de aula regular, com o apoio do serviço de interpretação de Libras e, no contraturno, por meio do atendimento educacional especializado (AEE). Estes atendimentos configuram ações estratégicas da política no acompanhamento das pessoas surdas.

Em contrapartida, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS, 2013) discorre que sejam repensados e avaliados os pressupostos conceituais a respeito dos três espaços educacionais para estudantes surdos, sendo eles: escolas inclusivas, classes bilíngues e escolas bilíngues, porque ainda ocorre entendimentos equivocados sobre estes termos, conforme explanação abaixo:

[...] -escolas bilíngues (onde a língua de Instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de Instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório); as classes bilíngues (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos) podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva; nas escolas inclusivas, onde o português oral é a língua de Instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula). (FENEIS, 2013, sp).

Toda esta imersão na legislação brasileira, traz intrinsecamente elementos defendidos pela pedagogia da diversidade, a qual remete que toda criança com ou sem deficiência precisa estar dentro do âmbito escolar interagindo com os demais alunos, tudo associado ao compromisso que a escola deve ter sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas:

A implementação da inclusão tem como pressuposto um modelo no qual cada criança é importante para garantir a riqueza do conjunto, sendo desejáveis que na classe regular estejam presentes todos os tipos de aluno, de tal forma que a escola seja criativa no sentido de buscar soluções visando manter os diversos alunos no espaço escolar, levando-os à obtenção de resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social. (LACERDA, 2006, p.167).

Diante da égide da inclusão, os surdos fazem parte de um grupo minoritário linguisticamente, e que anseiam na escolarização a uma incorporação social e à conquista de sua cidadania. Nessa trajetória, os surdos mergulham na escola inclusiva de maioria ouvinte, se desnudando de certos aspectos de sua identidade, absorvendo características da cultura majoritária que valoriza os componentes orais de conhecimento.

Tais fatos acarretam, mesmo que de forma velada, uma discriminação escolar, especialmente nos aspectos linguísticos tendo em vista que a organização gramatical das línguas de sinais não obedece a estrutura da língua oral portuguesa nas questões de sintaxe, pragmática, morfologia dos falantes/ouvintes.

Nesse sentido, as políticas públicas a respeito da inclusão não devem comprometer o direito da pessoa surda de aprender e comunicar-se em sua língua própria, pois compreendemos que o aprendizado da língua materna, língua brasileira de sinais, é uma conquista legal assegurada pelo Estado.

Nessa linha de raciocínio, postulamos que a educação oferecida aos surdos deve respeitar os direitos humanos, preservando sua dignidade. Uma educação alicerçada de princípios éticos e que favoreça, acima de tudo, o compromisso de abranger as diferenças linguísticas e culturais, de forma a evitar situações de desigualdade.

De acordo com Cavalcante (2012), a forma de comunicação da língua de sinais acontecer na modalidade visuo-espacial carrega um pressuposto para o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de um falante surdo. Sendo

assim, a educação oferecida não pode esquivar-se da premissa de reconhecer que a Libras é sua primeira língua, fato que deve sempre ser levado em consideração.

Segundo Santana (2007), se acontecer de um surdo ser classificado preconceituosamente como alguém incompleto pelo fato da modalidade da língua, a aquisição da língua de sinais legitima o surdo como sujeito de linguagem e é capaz de transformar a anormalidade em diferença. Por isso, os movimentos surdos se mobilizam na busca de conquistar espaço, de fato e de direito, por igualdade de condições.

Nesse contexto, a educação de surdos por meio da língua de sinais deve ser uma premissa dos direitos humanos básicos desse grupo linguístico, sendo respeitada em uma política de educação bilíngue. Mas como percebemos tratar-se de uma questão ainda berçária ou nova na prática escolar, a educação bilíngue não vem sendo implementada como deveria. Sendo assim, os movimentos da comunidade surda fortalecem-se na intenção da defesa dos interesses dos estudantes surdos, para proporcionar igualdade de oportunidade para o grupo linguístico envolvido.

Nos últimos anos, observamos uma intensa mudança de visão nos paradigmas até então aceitos na área da surdez. No último século, a educação dos surdos vinha sendo caracterizada por uma postura clínico-terapêutica, imbuída de uma teoria patologizante, que classificava os sujeitos como deficientes e com limitações cognitivas e requeria compensações por meio de reabilitação educacional e clínica. Nesse caso, a visão das pessoas surdas era de pacientes e não de alunos e a prática estava relacionada a tratamento e não a ações pedagógicas.

No entanto, em nossos dias, percebemos um redimensionamento no campo educacional, privilegiando os estudos surdos e culturais, favorecendo a educação como espaço ideológico de produção e apropriação do conhecimento, e trazendo percepções da pessoa surda com suas diferenças, potencialidades e possibilidades intelectuais. Sendo assim, permite uma mudança e abertura à dimensão sócio-histórico-cultural que gera uma difusão de identidades surdas múltiplas.

Conforme Lane (1992, p. 103), “a educação é o campo de batalha onde as minorias linguísticas ganham ou perdem seus direitos”, e isso requer atenção no sentido de cuidar para que “em nome da igualdade de oportunidades em desigualdade de condições, não estejamos fomentando a assimilação e a destruição das diferenças”. Dessa forma, deve-se levar em consideração a maneira da aquisição de uma segunda língua, a língua portuguesa, da pessoa surda, tendo em vista que no

processo ela busca estratégias e produz uma interlíngua a partir de sua língua natural, e isso deve ser respeitado.

Como o nosso trabalho de pesquisa versa sobre a permanência de estudantes surdos na instituição de ensino, faz-se necessário a compreensão do uso da língua de sinais em todo o processo educacional, procurando evitar dessa maneira, fracassos escolares, insucessos e constantes evasões aos quais foram submetidos os surdos ao longo da história educacional em nosso país.

Nessa linha de pensamento, é indispensável refletir num planejamento escolar que contemple, no projeto político pedagógico, uma proposta curricular que agregue valores históricos e culturais da comunidade surda. Também a oferta de uma formação docente específica, o acesso às tecnologias assistivas que privilegiem os recursos visuais, a participação dos sujeitos surdos na gerência dessa educação, entre outras iniciativas.

Nesse viés, o professor necessita, conforme Pabis (2012, p. 4), “[...] estar disponível para aprender com a realidade, extrair dos alunos informações sobre a vida cotidiana, de forma que confrontem os seus próprios conhecimentos com os conteúdos escolares”.

Na fala da autora, percebemos a importância da participação do aluno na construção coletiva da produção do conhecimento e, dessa maneira, pode-se fazer uma consulta àqueles mais interessados em sua educação, os estudantes e pesquisadores surdos, haja vista que foram eles mesmos as “cobaias” do sistema educacional ouvinte. Então, devem ser eles os protagonistas, os consultores, os assessores de como gerir uma educação de qualidade para o público surdo, pois eles adquiriram experiências sobre o que funcionou e o que não funcionou.

Este comportamento consultivo faz parte de uma verdadeira cidadania defendida pela legislação, posto que o cidadão deve ter a autonomia de participar da vida coletiva, da vida política, educacional e econômica de um país. Na escola não é diferente, pois trata-se de um espaço de relações, negociações, jogos de interesses, de sonhos, de formação. Esta escola deve proporcionar instrumentos que assegurem o exercício da cidadania, momentos de discussão, planejamentos coletivos e avanços educacionais.

Mas infelizmente, o que enxergamos é que a instituição escolar, muitas vezes, se transformou em desesperança e frustração para os alunos surdos, pois paira sobre estes o sentimento de estagnação, de não avanços sociais e profissionais, devido ao

desrespeito a sua singularidade linguística, valorizando a língua majoritária e perpetuando assim bloqueios de seus direitos como cidadãos brasileiros.

Como o aluno surdo não domina a língua portuguesa e os conteúdos programáticos são lecionados nela, torna-se um desafio aprender num idioma que não é fluente, resultando logicamente numa série de fatores negativos como frustração, isolamento, fracasso, evasão, repetência, baixa autoestima, abandono da escola.

Vale ressaltar que esta questão linguística diferenciada da pessoa surda não é um caso isolado. Skliar (2015) cita estudos a respeito de outros grupos linguísticos minoritários cujos resultados somente foram positivos quando houve o respeito às questões de língua materna dos grupos pesquisados, à realidade das comunidades envolvidas e à formação de um corpo docente especializado.

Nesse caso da questão linguística dos surdos, podemos entender que o aprendizado dos conteúdos na língua portuguesa seria subsidiado por uma língua instrumental, “interlíngua”, garantindo, dessa forma, o direito à educação da comunidade surda com a formação de profissionais especialistas, assegurando também o acesso e a permanência destes estudantes na instituição de ensino.

Porém, Lacerda (2006, p. 168) chama a atenção para:

[...] o fato de que o aluno surdo, frequentemente, não compartilha uma língua com seus colegas e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, aspectos estes, em geral, não problematizados ou contemplados pelas práticas inclusivas.

Este fato pode comprometer os ideais educacionais inclusivos, gerando sentimentos de angústia nos estudantes surdos prejudicados pela não oferta acessível de conhecimento escolar. Conforme Sá (2011, p. 17):

Sim, a escola é um direito de todos, mas não a mesma escola, não a mesma proposta, pois a mesma escola não atende às necessidades e especificidades de todos. O ‘direito de estar’ deve ser preservado, mas ele não resolve. O que resolve é deslocar o foco do ambiente e colocar o foco no estudante, na pessoa. O que resolve é envidar todos os esforços para maximizar o aprendizado, é tornar a escola significativa para todos, é atender ao que sinalizam os especialistas das áreas (que têm sido tão desprestigiados) e os achados científicos. A inclusão escolar não é o objetivo final!

Seguindo nessa linha de pensamento, percebemos a complexidade de trabalhar em sala de aula com duas línguas de modalidades diferentes e carregadas

de artefatos culturais, refletidas nos espaços escolares e nas práticas discursivas, tornando a prática docente um desafio diário.

Nesse ponto, é indispensável para o professor conhecer um pouco os aspectos básicos dessa (nova) língua para que se possa estabelecer algum vínculo comunicativo com seus alunos surdos, desencadeando dessa forma, uma aproximação afetiva com este público geralmente esquecido. Por isso, é urgente que se ofereça aos docentes oportunidades de capacitação, momentos de estudos e formação, validados, equilibradamente, em sua carga horária.

Além disso, refletir na sua prática docente o respeito às diferenças, o diálogo construtivo, a visão potencializadora da pessoa com surdez, as limitações e possibilidades, tudo para que se concretize numa prática humanizadora e auxilie na construção de uma identidade surda.

Nesse sentido, Sacks (1990) discorre a respeito dos aspectos cognitivos da pessoa surda. Ressalta que para os surdos é bem intenso e perceptível comportamentos de memória e pensamento especificamente visuais ou lógico-espaciais.

Diferentemente das pessoas ouvintes, que organizam os problemas complexos em ordem cronológica-temporal e auditiva; os surdos fazem uma arrumação obedecendo características visuais e de espaços lógicos. Dessa maneira, torna-se imprescindível a utilização de tecnologias assistivas que priorizem recursos de ensino e aprendizagem focados em memórias e pensamentos visuais atendendo a especificidade natural da pessoa surda.

Conforme já bem explanado, o papel da língua de sinais é importante na constituição do sujeito surdo enquanto interlocutor, mas é preciso mais além do que inseri-la na escola, faz-se necessário uma política educacional que promova uma mudança na forma de conceber a linguagem que fundamenta as práticas pedagógicas atuais com os discentes surdos.

Nessa direção, muitos pesquisadores da área da surdez defendem que o bilinguismo na educação de surdos seja uma política prioritária, tendo em vista o direito básico de receber uma educação. Para Skliar (1999),

[...] a proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e as práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença. (SKLIAR, 1999, p. 1).

Sendo assim, a comunidade surda tem promovido movimentos de lutas e se organizado politicamente, seguindo a tendência atual de outros grupos minoritários, buscando e reivindicando igualdade de direitos. Assim, temos observado que as mudanças nas concepções e práticas na educação de surdos têm sido ainda limitadas, mas já percebemos um período de avanços no sentido da garantia ao direito linguístico e da sua efetivação por meio de políticas públicas.

Nessa incansável batalha de conquistar direitos, a autora surda Andreis-Witkoski (2011, p. 51) frisa:

É importante destacar que a luta por direitos dos surdos está inserida em um cenário político em que vários dispositivos legais foram construídos, frutos de um movimento internacional de luta por políticas públicas que contemplem o reconhecimento da diversidade dos alunos, e o compromisso em atender as suas necessidades nos contextos escolares comuns. Os documentos internacionais da *Proposta de Educação Para Todos* e a *Declaração de Salamanca*, são referências deste processo.

Tal declaração mostra a necessidade de a comunidade surda experimentar o acesso à comunicação e à informação em sua língua materna. A língua de sinais deve ser acessibilizada em todos os contextos sociais, culturais, e não apenas no ambiente escolar. Nesse sentido, o papel do profissional tradutor intérprete de Libras é imprescindível, não apenas na escola, mas em todos os espaços sociais, garantindo à pessoa surda viabilidade comunicativa e inserção na sociedade. Esta temática trataremos logo a seguir.

3.2 O PAPEL DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS

Nessa seção, abordamos a questão do papel do TILS no processo educacional do aluno surdo, buscando conhecer as propostas de formação do profissional, adentrando nas políticas de atuação em sala de aula no acompanhamento dos discentes surdos, e ainda, nas relações pedagógicas com os professores no cumprimento de suas funções.

O papel do profissional tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS foi oficialmente reconhecido em nosso país por meio da Lei Federal de nº 12.319/2010, a qual explana que a competência desse profissional será o serviço de

interpretação nas duas línguas, que poderá ser simultânea ou consecutiva, bem como a proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2010).

O reconhecimento legal do tradutor/intérprete de Libras trata-se de mais uma conquista da comunidade surda, tendo em vista os movimentos de luta deste grupo linguístico, que inicialmente batalhou por uma legislação que atendesse as especificidades da língua de sinais, e agora, o ganho do profissional - indispensável - para a inclusão, a comunicação, a inserção, a acessibilidade, a socialização dos surdos no Brasil.

Dessa forma, percebemos um “novo” profissional que anteriormente atuava na “clandestinidade” ou informalidade de trabalho, e que nesse momento legal, é atribuída e ele a competência de ser fluente no par linguístico dos idiomas em que trabalha: a língua oral do país (Língua Portuguesa) e a língua brasileira de sinais (Libras), como qualificação mínima para desempenhar suas funções.

O Decreto 5.626/2005 tratou a respeito do perfil desse profissional por meio de um capítulo focado no tema: “Da formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa”. Neste capítulo, postula que o profissional deve ter a formação por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

A competência do tradutor/intérprete de Libras é reconhecida pelo ato cognitivo e linguístico usando as línguas alvo e fonte, pois “[...] ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte” (QUADROS, 2004, p.27). Dito em outras palavras, ele necessita, além de ter a competência do domínio de duas línguas, também conhecer as nuances técnicas, os modelos, as estratégias do processo tradutório e interpretativo nas escolhas lexicais tornando a comunicação clara. E tudo isso requer uma formação e qualificação bem específica na área.

Lacerda (2015) aborda que o processo de tradução e interpretação é complexo, porque não é apenas uma questão meramente linguística, mas envolve aspectos culturais e sociais. Ela expõe que o profissional ao traduzir/interpretar carrega no ato sentidos entre as línguas alvo e fonte, de forma a considerar as nuances culturais, o ambiente de atuação e o nível do público surdo atendido.

Os atos de tradução e interpretação são vistos com funções diferenciadas. O primeiro envolve a leitura e a versão de textos escritos de uma língua para outra; enquanto o segundo significa receber (no ato de ouvir ou ver) numa língua fonte, e transmitir a mensagem falada ou sinalizada para uma língua alvo. Ou seja, quando envolve a modalidade escrita é a função de tradução, e quando envolve outras modalidades é a função de interpretação. (QUADROS, 2004). Conforme explanado anteriormente, em nosso trabalho buscamos associar os termos tradutor e intérprete conjuntamente por uma questão de língua (alvo e fonte), embora saibamos que as funções sejam diferentes.

Com respeito à história dos tradutores/intérpretes de língua de sinais, a pesquisa de Leite (2005) aponta para os CODAs (em inglês, *Children of Deaf Adults*), que foram os filhos ouvintes de pais surdos ou outros parentes de pessoas surdas, como os primeiros intérpretes. Pois estes na convivência familiar adquiriram a língua de sinais e se tornaram o elo comunicativo entre os parentes surdos e a sociedade ouvinte, por uma questão mesmo de necessidade.

O surgimento dos primeiros tradutores/intérpretes de língua de sinais não-familiares aconteceu em fins do século XIX, por meio de registros que comprovam a atuação voluntária destes em contextos religiosos da época, com a finalidade de incluir as pessoas surdas na comunicação e no espaço da igreja (QUADROS, 2004).

No entanto, vale salientar que os primeiros tradutores intérpretes de línguas orais sempre estiveram presentes desde milênios atrás, quando figuravam entre reis, nobres e líderes militares atuando na comunicação de povos linguísticos diferentes. E hoje, ainda percebemos estes em eventos diversos como em reuniões de negócios, em competições esportivas, em eventos de beleza, debates internacionais, na política, no comércio exterior, na função indispensável da comunicação.

Na questão da atuação dos tradutores/intérpretes de línguas de sinais, frisamos que estes não são propriamente professores, não são especificamente os filhos ouvintes de pais surdos, nem são qualquer pessoa que aprendeu a língua de sinais. Trata-se de profissionais qualificados e com uma formação bem específica na área, como o Letras/Libras ou Tradução e Interpretação com habilitação em Libras – Língua Portuguesa, conforme já explanado, e que, portanto, obedecem a um código de ética profissional do tradutor intérprete de Libras:

Para realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa deve-se observar alguns preceitos éticos, como: confiabilidade (sigilo profissional); imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias); discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação); distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados) e fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito) (QUADROS, 2004, p. 29).

Percebemos que a função requer do profissional a ética no cumprimento de suas funções laborais, sendo relevante esta postura pois reflete no público atendido uma situação de confiança e segurança na mensagem recebida. Ainda de acordo com a citação, a atuação do profissional tradutor/intérprete de Libras é imbuída de um compromisso com a fidelidade e veracidade da informação recebida e transmitida nas duas línguas.

A esse respeito, afirmamos que o profissional tem a responsabilidade de dominar fluentemente as línguas na ação comunicativa-interpretativa, haja vista que a pessoa surda tem o direito de receber todas as informações ditas no processo de interação, sem omissões ou acréscimos. Ainda reiteramos que o papel desse profissional adentra na área da linguística, quando exerce a capacidade de enxergar as minúcias discursivas, os fatores semânticos e pragmáticos nas relações entre a língua fonte e a língua alvo, ao realizar suas funções de tradução e interpretação.

Dando prosseguimento ao código de ética do profissional tradutor/intérprete de Libras podemos explicar que:

O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de sua responsabilidade. O intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e ser prudente em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas. O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função (QUADROS, 2004, p. 32).

Nesse sentido, a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo – FENEIS - elenca capítulos bem específicos a respeito de toda a conduta e características desse profissional no cumprimento de seu papel. De forma pontual, a Lei de nº 12.319/2010, conhecida comumente como lei do intérprete de Libras,

também aponta a respeito das questões éticas do profissional no artigo 7º (BRASIL, 2010):

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV - pelas posturas e condutas adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

Pelo exposto, deduzimos que a postura do tradutor/intérprete de Libras requer valores como a honestidade, discrição, imparcialidade, solidariedade, respeito e outros aspectos necessários e relevantes de forma a assegurar ao público atendido uma clareza e garantia das informações repassadas.

No que diz respeito à sala de aula, Leite (2005) aborda que a presença desse profissional, por si só, não garante o atendimento de todas as demandas dos alunos surdos no processo de aprendizagem. Ela aponta para dois motivos: primeiramente, tem havido dificuldades na interação entre o tradutor/intérprete e os alunos surdos por questões de uma falta ou inadequada formação/qualificação no exercício de suas funções. Outro motivo elencado seria a necessidade de o aluno surdo ter convivência com outros pares no processo de socialização para adquirir a fluência linguística, e conseqüentemente, sua cultura, sua identidade.

Podemos citar ainda uma outra situação bem complexa, que é a confusão causada entre os papéis exercidos pelo professor e pelo tradutor/intérprete, gerando um quadro de dúvidas sobre até que ponto um ou o outro pode atuar, e até que ponto o aluno surdo enxerga e diferencia cada profissional.

Sobre isso, Quadros (2004) faz alguns esclarecimentos:

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em

função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula (QUADROS, 2004, p. 60).

Conforme a declaração da autora, essa confusão acontece devido ao fato do profissional tradutor/intérprete de Libras estar atuando diariamente com os alunos surdos, cumprindo seu papel de mediador entre os públicos do ambiente escolar. No entanto, Lacerda (2006) reafirma que o papel do profissional tradutor/intérprete de Libras é de suma importância em sala de aula, pois possibilita aos estudantes surdos o acesso ao aprendizado e ao conhecimento, que de outra forma seria impossível. Abaixo observamos que,

A presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula pode minimizar alguns aspectos deste problema, em geral, favorecendo uma melhor aprendizagem de conteúdos acadêmicos pelo aluno, que teria ao menos acesso (se conhecesse a língua de sinais, ou pudesse adquiri-la) aos conteúdos trabalhados. Todavia, este aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para alunos ouvintes. Para que este ambiente se torne minimamente adequado às necessidades de alunos surdos, são necessárias mudanças e adaptações que se encontram distantes de serem realizadas (LACERDA, 2006, p. 177).

Na verdade, no cotidiano da escola, a atuação desse profissional perpassa muito mais do que as funções tradutórias-interpretativas, suas atividades incluem também uma certa tutoria para os alunos: acompanhamentos diversos, atividades fora do ambiente da sala de aula, preenchimento de relatórios de evolução dos alunos, adaptação de avaliações, entre outras. Para entrelaçar e complicar ainda mais o papel do tradutor/intérprete de Libras, a autora Quadros (2006) comenta:

O fato de utilizar o termo 'professor-intérprete' por uma questão organizacional, já que o Estado ainda não contrata intérpretes de língua de sinais para atuarem na escola, torna a função desse profissional bastante complexa, pois, além de ser intérprete, ele é professor. Relatos de profissionais nestas circunstâncias expressam as dificuldades de se ter uma identidade de intérprete, pois são professores que, muitas vezes, não conseguem ser intérpretes. Dessa forma, o que passa a acontecer é uma 'falsa' sala mista, pois na verdade tem-se um segundo professor chamado de 'professor-intérprete', que dá a sua aula quase que independente do professor (QUADROS, 2006, p. 153).

A situação acima descrita tem gerado muita confusão entre os dois profissionais atuantes em sala de aula (o docente e o intérprete), e isso pode comprometer os fatores inclusivos e a vida do estudante surdo, tendo em vista que o

tradutor/intérprete também deve atuar nas salas de recurso multifuncional (SRM) no atendimento escolar especializado (AEE), na adaptação dos conteúdos e avaliações escolares. A respeito da formação e da atuação do intérprete de Libras, o Decreto de nº 5.626/2005 rege em seu capítulo V, nos artigos 17 e 18:

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

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, 2005).

Ainda seguindo na mesma direção, podemos citar a recente Lei Brasileira da Inclusão – LBI, Lei de nº 13.146/2015, que também trata das questões da atuação do profissional intérprete e a respeito da acessibilidade linguística. Por exemplo, no capítulo IV, no seu artigo 28, no parágrafo 2:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir Ensino Médio completo e certificado de proficiência na Libras.

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (BRASIL, 2015).

A partir da Lei Brasileira de Inclusão averiguamos mudanças na questão da formação do profissional tradutor/intérprete que atua tanto na educação básica como no ensino superior. A exigência para a educação básica é o ensino médio com certificação de proficiência em Libras; e no ensino superior é ter graduação em qualquer área com o certificado do PROLIBRAS que é Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais; ou ainda, prioritariamente, graduação em tradução e interpretação em Libras, sem a necessidade do PROLIBRAS.

Nesse sentido, a comunidade surda tem a ciência da importância do profissional tradutor/intérprete como indispensável para as relações de comunicação

e intermediações sociais em diversos campos como trabalho, educação, saúde, religião, e outros espaços da sociedade. Isso requer uma formação e qualificação específica tendo em vista o campo linguístico e cultural relacionado à comunidade surda, campo este intrinsecamente político e dinâmico, exigindo dessa forma, uma necessidade de uma formação constante e flexível.

É bem perceptível que, na medida em que a língua de sinais é reconhecida e os surdos conquistam mais espaços e direitos, o papel do profissional tradutor/intérprete de Libras figura entre os atores principais da trama, consolidando sua função, especialmente na educação das pessoas surdas. Tudo isso assegura, pelo menos em parte, o atendimento e a acessibilidade linguística tão requerida e idealizada pela comunidade surda.

Falamos em parte porque, apesar dos direitos linguísticos, de acessibilidade e de educação garantidos em leis, ainda é necessário um constante movimento de mobilização para que estas conquistas sejam concretizadas na prática cotidiana. Os surdos não podem baixar a guarda e deixar-se levar por qualquer tipo de atendimento, por qualquer forma de inclusão, por qualquer política ou prática ineficiente, pois isso poderá enfraquecer as lutas e a participação da comunidade surda em contribuição das políticas públicas.

Por exemplo, de acordo com Sá (2011), a legislação garante a oferta da educação bilíngue e que esta deve ser contemplada desde a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, o que presenciamos em nosso país é que as crianças surdas, na grande maioria filhas de pais ouvintes, ainda são prejudicadas pelo não acesso a Libras nas escolas, pela falta de contato com adultos surdos fluentes em Língua de sinais ou por outros profissionais professores bilíngues, fluentes nas duas línguas.

Essa ineficiência na educação bilíngue torna necessária a presença de profissionais tradutores/intérpretes de língua de sinais nas escolas inclusivas, como forma de dirimir a exclusão e acessibilizar o direito à educação, comunicação e informação dos estudantes surdos. Pois, segundo a autora surda:

Somente o uso e a ocupação de espaços sociais poderão conferir à Língua, como a toda e qualquer língua viva, cada vez e maior riqueza de expressão do mundo real e pensado. Considera-se de extrema relevância esta observação, pois ela poderá garantir que as lutas necessárias não sejam dispersas o que só, contribuiria para perpetuar a marca estigmatizadora, resultante do preconceito, que identifica a Língua de sinais, e por

consequência seus usuários, como inferiores (ANDREIS-WITKOSKI, 2011, p.192).

Com respeito à ocupação dos espaços citado pela autora, entra em cena novamente o ator da trama, o profissional tradutor/intérprete de Libras, que deverá atuar não apenas nos espaços escolares e acadêmicos, não deve ser restringido exclusivamente às instituições de ensino. Pois se trata de um sujeito capaz, competente, qualificado para trabalhar em todos os espaços públicos em que as pessoas surdas têm o direito de participar.

No entanto, é visível a ausência deste profissional nos diversos espaços da sociedade, como bancos, instituições jurídicas (promotoria, defensoria, juizados), empresas públicas e privadas, entre outros. Por isso, a comunidade surda pleiteia uma séria inserção e formação desse ator para que atue com mais qualidade, fluência e versatilidade, promovendo a inclusão e o acesso tão ansiados pelos movimentos surdos. De acordo com Santos (2006), a competência e a habilidade do profissional tradutor/intérprete de Libras são altamente exigidas e postas constantemente à prova no processo tradutório, tendo em vista as diferenças estruturais entre as línguas:

Ao transitarem nas diferentes modalidades de língua, português e LS (*língua de sinais*), necessitam aprender estratégias de competências linguísticas para melhor desempenho nas interpretações. Em relação à LS, necessitam desenvolver a atenção, o olhar para os sinais e para o contexto do tema que está sendo sinalizado. As configurações das mãos, os espaços em que os sinais são produzidos, os movimentos, as expressões faciais, a orientação das mãos são alguns dos elementos linguísticos que compõem a LS, atribuindo a essa língua grau de complexidade do qual os ILS (*intérprete de língua de sinais*) precisam ter domínio. Tal domínio é necessário também para o português, que possui estruturas gramaticais complexas (SANTOS, 2006, p. 29, grifo nosso).

Nessa visão, entendemos que o profissional necessita além do conhecimento linguístico, um mergulho cultural no grupo envolvido, pois isso será refletido em seu trabalho no processo de tradução e interpretação. Para isso acontecer, é preciso manter contato permanente com a comunidade surda, com surdos adultos fluentes em Libras os quais contribuirão no desenvolvimento do profissional.

Com respeito ainda à formação de tradutores/intérpretes de língua de sinais e, conforme já mencionado, existe o curso bacharelado em Letras/Libras o qual tem a duração de quatro anos com uma grade curricular voltada para três eixos principais: o primeiro envolve os conhecimentos linguísticos gerais em tradução e interpretação;

o segundo inclui uma formação mais voltada para a educação de surdos e nuances da Libras; e por último, o eixo técnico e prático da formação profissional. (SANTOS, 2010)

Além das turmas de bacharelado à distância já mencionadas em nosso trabalho, a partir de 2014 pensou-se numa formação presencial. Assim, novas turmas foram abertas em três cidades: Joinville (SC), Santa Rosa (RS) e São Luís (MA). Mas a ideia é que mais universidades absorvam o curso e abracem a formação de novos profissionais TILS, tão necessários para a autonomia das pessoas surdas.

Conforme Santos (2010), há uma urgente e relevante necessidade de formar mais tradutores/intérpretes de Libras no país, e estes profissionais estão engajados em movimentos pela criação de novos cursos com o objetivo de institucionalizar a profissão e buscar efetivas políticas acadêmicas e de pesquisa na área. Por isso, faz-se extremamente necessário o incremento no número de vagas no curso de bacharelado, tendo em vista que a política da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil contempla a presença desse profissional. Nessa perspectiva de educação inclusiva, Lacerda (2009) afirma:

É fundamental que os (*tradutores/intérpretes de língua de sinais*) TILS conheçam os princípios da educação inclusiva e da abordagem bilíngue para a educação das pessoas surdas. Muitas vezes, instituições de ensino recebem alunos surdos sem ter clareza de como ajustar suas práticas para tornar o espaço educacional bilíngue, e de como favorecer ações que envolvam adequadamente estudantes surdos e ouvintes. Se o TILS que vai atuar neste espaço tiver uma formação adequada a este respeito, poderá colaborar para que o espaço educacional efetive práticas de educação inclusiva bilíngue (LACERDA, 2009, p. 13, grifo nosso).

Lacerda (2009) ainda aponta que nem tudo que é traduzido/interpretado pelo profissional é acessível, porque ele necessita de um trabalho em equipe para cumprir sua função corretamente. Alguns concebem erroneamente que a presença do intérprete em sala de aula já garante a acessibilidade, como se este ator fosse a única figura responsável pela educação do estudante surdo. Essa questão ainda é desafiadora, pois os espaços escolares e acadêmicos não estão preparados para receber adequadamente nem o aluno surdo e nem o intérprete.

Professores resistentes à presença do (*tradutor/intérprete de língua de sinais*) TILS, preparando aulas considerando somente os alunos ouvintes; desentendimento entre professores e intérpretes que se refere aos processos

de avaliação dos alunos são frequentes. Observa-se, de forma geral, um despreparo de todos os atores para compartilharem esta cena. Fazeres e práticas são tecidas nas experiências, muitas vezes, enfrentando problemas que poderiam ser evitados, com planejamento comum anterior, oferecimento do material a ser trabalhado em sala ao intérprete com antecedência, conhecimento do professor sobre as necessidades e possibilidades dos estudantes surdos, para ações pedagógicas mais adequadas (LACERDA, 2009, p. 6, grifo nosso).

Nesse sentido, colocamos que o profissional tradutor/intérprete não pode trabalhar isoladamente e ser o único responsável por todo o processo de aprendizagem do aluno surdo. Trata-se de um trabalho que envolve toda a comunidade escolar no acompanhamento, supervisão e apoio de toda a acessibilidade linguística do discente surdo. É premente, portanto, a necessidade de todos os envolvidos aprenderem minimamente a Libras para oportunizar uma comunicação básica, promovendo o compartilhamento de situações e igualdade.

Com esses fatores elencados acima, mesmo assim, não podemos deixar de perceber que a qualidade do profissional no atendimento ao aluno surdo é determinante, na medida em que estuda o vocabulário das disciplinas e mantém uma boa comunicação com o professor. Essa postura promoverá uma qualidade no ensino, na tradução e interpretação da mensagem abordada, apesar da diferença gramatical das línguas envolvidas.

Para isso, requer do profissional tempo de estudo, disponibilidade do material didático com antecipação, para criar, em consenso com o aluno surdo, sinalizadores para vocábulos técnicos, de forma a buscar a melhor forma de transmitir a informação e garantir a comunicação. Porém, percebemos que o tempo passou, a legislação avançou, mas a profissão e os dilemas educacionais se mantiveram. Nessa linha de pensamento, defendemos que o profissional intérprete seja contemplado e reconhecido com hora-atividade de planejamento assim como acontece com os professores, para o exercício pleno de sua profissão.

Isso porque temos a ciência de que os conteúdos mais complexos exigem mais tempo de estudo e outros saberes que ultrapassam apenas o conhecimento da língua em si. Pois como qualquer outro profissional, o intérprete de Libras não domina todas as áreas de conhecimentos e assuntos. Mas infelizmente, essa realidade é para bem poucos, pois a maioria fica presa em sala de aula exclusivamente. (ALBRES, 2015).

Um fator ainda a destacar, trata-se da importância do profissional manter-se constantemente atualizado com os novos termos, novos sinais, novos conhecimentos da área linguística, estar em permanente contato com a comunidade surda para que sua proficiência e qualificação não fiquem comprometidas ou com técnicas obsoletas de tradução e interpretação.

Nesse ponto, muitos tradutores/intérpretes tem a ciência da necessidade de manter a qualidade do serviço oferecido e, para isso, é preciso uma formação continuada para que sua performance não seja comprometida e desconectada das novidades da área linguística. Ainda, pleiteia-se momentos de interação com outros pares profissionais externos, com experiência na área de tradução e interpretação, de forma a trocar ideias, conhecimentos e vivências. Nessa perspectiva de entendimento do espaço de atuação do profissional, Lacerda (2000) frisa que:

O tradutor-intérprete atua na fronteira entre os sentidos da língua de origem e da língua alvo, com os processos de interpretação relacionando-se com o contexto no qual o signo é formado. O sentido do enunciado é construído na interação verbal, e é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores. A interpretação é um processo ativo, que procede de sentidos que se encontram, existindo, apenas, na relação entre sentidos, como um elo numa cadeia de sentidos. Pode-se dizer assim que a interpretação se revela na multiplicidade de sentidos existentes (LACERDA, 2000, p. 6).

Ainda segundo a mesma autora, muitos acreditam que a fluência em Libras seja suficiente; outros argumentam que além da fluência é necessário o conhecimento gramatical da Libras; outros confundem a formação de intérprete com a de professor de Libras.

Ela expõe que ser tradutor/intérprete de Libras significa ter a competência nas duas línguas, e isso envolve muito mais que somente a fluência, mas fatores como estratégias para traduzir/interpretar, conhecimentos técnicos, sentidos semânticos e pragmáticos na transposição de uma língua para outra. Ou seja, o ato de traduzir/interpretar requer o respeito à estrutura gramatical/linguística das línguas fonte e alvo. Não é simplesmente verter de uma língua para outra.

Assim, a formação do intérprete educacional não pode ser apenas na língua a ser traduzida, ou seja, uma formação que confira proficiência em língua de sinais e em português, nem mesmo apenas de pedagogia ou licenciatura visto que sua atuação será na educação, assim como não pode ser apenas uma formação no campo da Letras/Tradução sem aprofundar nas questões específicas do espaço em que pretende atuar. É necessário refletir sobre uma

formação teórico-prática sobre as línguas, sobre aspectos linguístico/culturais, sobre aspectos educacionais – educação inclusiva, educação bilíngue, aspectos pedagógicos específicos à aprendizagem mediada por uma língua de sinais e político a que estão circunscritas as atuações dos intérpretes educacionais (ALBRES, 2015, p. 80).

Seguindo na mesma linha de raciocínio, Santos (2010, p. 152) enfatiza a necessidade de aprofundar-se em estudos teóricos da área linguística para que possa contribuir na formação do tradutor/intérprete de Libras. Em suas palavras: “Não estamos mais falando apenas da prática de tradução/interpretação de língua de sinais, estamos realizando uma metalinguagem sobre questões e conceitos que enfoquem os estudos referentes a esta área”.

Ela se refere às várias competências que o profissional precisa dominar no cumprimento de suas funções, cita as competências tradutória, linguística e a competência do tradutor. Ainda explana a respeito da função do texto a ser traduzido, também a tradução como recriação, e assim por diante, como elementos importantes na busca de “referenciais teóricos que justifiquem nossas escolhas e nos respaldem enquanto campo de saber” (SANTOS, 2010, p.152).

Ademais, cabe salientar que as atividades do profissional vão além de atribuições em sala de aula: ele participa do processo de interpretação e produção de tarefas, acompanha a organização de seminários e apresentações escolares em conjunto com surdos e ouvintes, faz a intermediação em grupo de estudos de alunos, realiza visitas em outras instituições como museus, feiras, órgãos públicos ou privados, etc., além de acompanhar os surdos nos setores da escola em que atua como bibliotecas, secretarias, coordenação, diretorias, etc.

Além desses fatores elencados, Rosa (2005) pontua que o tradutor/intérprete enfrenta alguns dilemas durante a realização de suas atividades. Por exemplo, em geral, a comunidade surda tem baixo nível de escolarização, e isso gera barreiras de comunicação, pois muitos surdos desconhecem os termos, os temas em palestras, conceitos abordados em aulas e outros. Isso tem causado sentimento de impotência ou ansiedade entre os intérpretes, porque quase a todo momento são acionados para explicar alguns sinais ininteligíveis, e até mesmo coisas bem óbvias para uma pessoa comum daquela faixa etária.

Nesse respeito, tem acontecido que o profissional precisa fazer algumas decisões como omitir informações, ignorar a dúvida, tentar explicar (maioria das

vezes) no momento da realização da tradução/intepretação, tornando o processo de trabalho exaustivo e complexo.

É uma decisão difícil, porém muito recorrente na atuação do ILS (**intérprete de língua de sinais**). O intérprete, frequentemente, necessita fornecer pistas suficientes à compreensão e à reconstrução do sentido na língua de sinais, mas cuidando para não explicar excessivamente, restringindo a compreensão dos surdos, subjugando-os, ou avançando na interpretação deixando conceitos soltos, desconhecidos da comunidade, que irão dificultar ou impedir o estabelecimento de sentidos para eles (LACERDA, 2015, p. 30, grifo nosso).

Provavelmente, esta situação exposta acima poderia ser amenizada com a presença de professores adultos surdos com bom nível de fluência e escolaridade, para que possam servir de modelo para os demais alunos surdos. Estes adultos já têm internalizados a identidade e a cultura surda, já possuem um bom grau de desenvolvimento cognitivo, intelectual e social, e influenciariam de forma positiva os estudantes surdos por meio da interação e compartilhamento de saberes.

Outro fator enriquecedor é a questão do uso da língua portuguesa na modalidade escrita, pois estes professores de surdos influentes usam estratégias de aprendizado, oferecendo um incremento de vocabulário, pensamento crítico e aprofundamento linguístico. Mas infelizmente, esta ainda é uma questão utópica e que precisa ser mais discutida e mobilizada.

O papel do profissional intérprete envolve múltiplas funções, conforme já discutiremos, sua atuação implica fatores que perpassam espaços além dos âmbitos educacionais. E nesse sentido, faz-se necessário que ele caminhe articulado com outros profissionais da instituição, que dialogue com os setores do ambiente de trabalho, na intenção de subsidiar e buscar elementos que agreguem valores a sua atuação, e efetivamente à inclusão dos alunos surdos.

3.3 A ARTICULAÇÃO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS COM OUTROS SETORES DA INSTITUIÇÃO

Nesse viés inclusivo, esta seção dialoga a respeito da atuação do profissional tradutor/intérprete de Libras com os diversos setores da instituição: como deve

acontecer a articulação deste servidor com os demais responsáveis pela inclusão escolar de surdos? Que atribuições e contribuições cada setor poderá oferecer de forma a contemplar a permanência dos discentes surdos no(s) curso(s) na instituição? Como os setores podem também se comunicar entre si e com o profissional especializado em Libras para oferecer um atendimento de qualidade ao estudante surdo, favorecendo assim sua permanência e evitando o fantasma do abandono, evasão ou desistência?

Nessa direção, é importante compreendermos o papel do profissional TILS numa instituição de educação profissional, que tem uma história de inclusão, e que atende, hoje, ao que demanda a legislação, contando com uma equipe de intérpretes lotados no núcleo especializado (NAPNE), este também foco de nosso estudo.

Historicamente, o IFRN tem buscado manter uma identidade voltada para as questões sociais, envolvendo a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas e a participação da comunidade mais vulnerável por meio de vários projetos de extensão e pesquisa. Sendo assim, o processo de construção identitária da instituição tem se mostrado atuante nessa área inclusiva. Com respeito à questão de identidade, podemos afirmar, segundo Hall, que:

O próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido... A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia... à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis [...] (HALL, 2004, p. 7, 13).

Nesse ponto de buscar o respeito às diversas identidades presentes em seus espaços, o instituto tem assegurado compromisso com o pedagógico e com os valores culturais, acreditando que a função social é a sua principal marca educacional. E nesse sentido, busca incansavelmente a qualidade dos serviços e atendimentos oferecidos respeitando os contextos, os valores, as vivências dos grupos atendidos, favorecendo uma política de acesso e inclusão.

Nesse percurso da nossa pesquisa, percebemos que o IFRN de acordo com o PPP tem desenvolvido um comprometimento com a formação humana integral e objetivando uma transformação social com justiça e igualdade para todos, tem buscado cumprir com suas aspirações pedagógicas por meio do respeito à cidadania,

respeito às culturas, incluindo nessas questões, as pessoas com deficiência, pois o Projeto Político Pedagógico da instituição assegura estes valores. (IFRN, 2012). Nesse sentido, é importante salientar que o ser humano:

[...] não nasce pronto nem segue uma lógica determinada, do dever ser, ele é sempre um projeto em construção, um vir-a-ser, uma possibilidade. Por ser uma possibilidade é que ele irá constituir-se com o que emergirá do imaginário radical e instituinte. A imaginação radical é que irá permitir ao ser humano criar as suas instituições e significá-las a sua maneira, fazendo e refazendo suas histórias sociais, suas experiências, ao mesmo tempo que se relaciona com o mundo, com os outros e consigo mesmo (SANTOS, 2008, p. 31).

A citação contempla concepções da educação inclusiva quando afirma que todo ser humano está num processo de construção, de desenvolvimento, de aprendizado, respeitando as individualidades, capacidades e potencialidades, tendo uma visão de mundo própria e dando sentido a sua vida.

É importante enfatizar que a formação humana integral pautada nos pressupostos do trabalho como princípio educativo, defendida pela instituição, encontra-se diretamente articulada com esse ensino inclusivo e dele não pode se desprender.

Assim sendo, a instituição e encontra frente a um embate sobre a forma de conduzi-la, tendo, de um lado, os defensores de um caráter instrumental, tecnicista, focado no mercado de trabalho e, por outro, aqueles que almejam uma formação profissional humanista e intelectual, o que, segundo Ciavatta (2005), remete à superação da divisão histórica do trabalhador entre, de um lado, quem executa, e de outro, quem pensa.

Lima (2015, p. 20) coloca a primeira como sendo “uma educação mínima para sujeitos mínimos reagirem minimamente diante da realidade social e do Estado com suas exclusões em todas as dimensões da vida e da sociedade”. É nesse contexto que devemos observar as orientações pedagógicas do IFRN, uma vez que defende a promoção da EP voltada à formação de um trabalhador crítico e reflexivo.

O IFRN volta-se para a educação básica e superior, com ênfase na Educação Profissional (EP), compreendida como um modelo de sistema educacional. Seu Projeto Político Pedagógico declara o compromisso da instituição com o tipo de

formação defendida até o presente momento, não preparando seus estudantes apenas para o ingresso no mundo do trabalho, mas para a vida. (IFRN, 2012).

Sob esse viés, faz-se necessário também considerar como tem sido sua atuação em prol do fomento da inclusão das pessoas com deficiência. A partir da análise de sua Carta de Serviços ao Cidadão, presente no endereço eletrônico da instituição⁹, constatamos que o IFRN possui um Plano de Assistência Estudantil, aprovado através da Resolução n.º 23/2010-CONSUP, voltado aos alunos que apresentam carência econômica ou com deficiência, almejando seu pleno desenvolvimento e aprendizado, “minimizando com isso o percentual de abandono, trancamento de matrículas, repetência e evasão escolar” (IFRN, 2010).

Vale lembrar ainda, que o Campus Natal-Central, *lócus* desta pesquisa, é a unidade mais antiga do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, existindo, sob a denominação de Escola de Aprendizes Artífices, desde o mencionado decreto de Nilo Peçanha, em 1909, e recebendo diversas denominações ao longo da história do país.

E em função de sua longa história, de mais de 100 anos, o Campus Natal-Central também tem sido pioneiro na inclusão, instituindo o sistema de cotas desde a década de 1990, antes mesmo da legislação federal. (IFRN, 2015). Isso indica o esforço da instituição no sentido de atender a uma demanda de inclusão maior no estado do que a determinada por dispositivos legais. Martins (2004, p. 32) pondera, no entanto, que:

Esse caminho extrapola a mera inserção física daqueles que apresentam necessidades especiais em ambientes comuns de ensino, envolvendo a revisão de concepções e paradigmas, o respeito às potencialidades e diferenças de cada aluno, assim como o atendimento de suas necessidades.

Com isso, queremos enfatizar que não se trata apenas de receber o aluno, mas sim, de dar-lhe as condições necessárias para que seu processo de aprendizagem ocorra de forma exitosa, e isso demanda a promoção de políticas e ações voltadas à conscientização e esclarecimento sobre a temática, deixando claro que não se trata apenas de limitações, mas também de possibilidades.

9 Conforme essa carta: “O IFRN tem como função social ofertar educação profissional e de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais” (IFRN, 2015, p. 5).

Também compreendemos que o IFRN é uma instituição precursora no que tange à inclusão, havendo uma perceptível mudança em suas concepções e práticas educativas voltadas para as pessoas com deficiência e para as pessoas surdas, em particular. Essas mudanças, apesar de serem lentas, vêm se materializando à medida que a comunidade surda se organiza e reivindica maiores espaços, não no trabalho, mas na vida social, em cada instituição educacional.

Nessa direção, o IFRN Campus Natal-Central tem assegurado o ingresso de alunos com necessidades educacionais específicas ou com deficiência, mas faz-se necessário políticas de permanência para que se concretize de fato e de direito a estadia desse público de forma confortável e não incômoda ao andamento institucional. Corroborando esse pensamento, citamos o Projeto Político Pedagógico do IFRN (2012), quando diz:

É importante frisar que as instituições de ensino devem atentar para uma inclusão responsável, não apenas obedecendo a uma exigência legal. Assim, o paradigma da educação inclusiva aponta, para as instituições acadêmicas, o desafio de se ajustarem a fim de respeitar e atender a diversidade dos alunos, compreendendo a educação como um direito humano fundamental em uma sociedade justa e solidária. É categórico afirmar, portanto, que o IFRN concebe a educação inclusiva como um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos, em uma visão intercultural e sistêmica de educação, nos diferentes níveis e nas várias modalidades de ensino. Fundamenta-se no paradigma da inclusão e defende políticas, ações, projetos e práticas pedagógicas compatíveis com as especificidades humanas. A fim de materializar uma proposta de educação inclusiva, na compreensão de educação como um direito fundamental a todos, o Instituto encampa, como propostas afirmativas para uma educação inclusiva, políticas, ações, projetos e programas. Em breve diagnóstico, destaca-se, a seguir, como foram e estão sendo institucionalizadas essas práticas, as suas formas de atuação e de operacionalização. O elenco de subtópicos funciona como pontos de reflexão, sobretudo quando se trata das fragilidades e dos desafios para o atual contexto institucional (IFRN, 2012, p. 253).

Na perspectiva de oferecer políticas de permanência aos alunos com deficiência ou em risco de vulnerabilidade social, o IFRN tem uma diretoria de gestão de atividades estudantis (DIGAE) que tem a finalidade de tentar diminuir as questões que possam comprometer o rendimento acadêmico como a pobreza, violência, insegurança alimentar e outros, evitando assim, a evasão escolar, a desistência, o abandono e a repetência.

Desde o ano de 1993, o IFRN tem disponibilizado programas de assistência ao estudante por meio de serviços diversos aos alunos como serviço social, psicologia

clínica, odontologia, nutrição, enfermagem e medicina, como forma de inclusão social e uma política de permanência para os alunos.

A partir de 1994, o IFRN Campus Natal-Central preconiza algumas iniciativas de inclusão de pessoas com deficiência nos cursos da instituição, mas a idealização à criação de um núcleo de inclusão começa de fato em 2002:

Pautado nas orientações da Declaração de Salamanca (1994), o Núcleo de Inclusão do IFRN objetiva, sobretudo, promover ambiente físico e psicossocial satisfatório; condições políticas e encaminhamentos pedagógicos para receber estudantes com deficiências nos câmpus, nas diversas ofertas; e incentivo à formação acadêmico-científica acerca da inclusão escolar. Envolve estudantes, servidores, prestadores de serviços e membros da comunidade externa. Na perspectiva de proporcionar melhores condições para que o Instituto se torne uma instância cada vez mais inclusiva, o Núcleo de Inclusão afirma-se como um espaço fundamental no respeito à diversidade e na garantia da cidadania (IFRN, 2012, p. 256).

A partir de 2002, o Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais (TECNEP), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), institucionaliza os núcleos de inclusão chamados de NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com necessidades Educacionais Especiais em toda a rede federal de ensino, por meio da Portaria 1533/2012 (IFRN, 2013).

Nesse sentido, o NAPNE assume o papel de definir as diretrizes de inclusão no IFRN, promovendo a cultura de aceitação da diversidade, propiciando um sentimento de respeito à pessoa com deficiência, proporcionando a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais, e além de tudo, buscando um atendimento de qualidade no seio escolar para as pessoas com necessidades educacionais específicas. (IFRN, 2012). Ainda de acordo com o PPP da instituição, percebemos que:

[...] o respeito à diversidade é um dos princípios que embasam a prática pedagógica no IFRN. Respaldo pelo princípio da igualdade, esse respeito materializa-se na ação educativa, sobretudo na relação entre educadores e estudantes em sala de aula: a forma de se conceber a educação e o papel do educador e do educando no processo de construção do conhecimento; a relação de respeito entre os envolvidos nesse processo; o estabelecimento de uma relação que prima pelo respeito à pessoa humana e pela inclusão de todos; o reconhecimento da singularidade e das diferenças existentes entre as pessoas e entre os grupos; o respeito ao direito de cada indivíduo em uma sociedade democrática; a convivência com diferentes opiniões sobre a realidade e diferentes visões de mundo; o respeito aos valores e às crenças; o exercício da tolerância e da mediação dos conflitos; e o repúdio a todo tipo de discriminação (IFRN, 2012, p. 66).

Essa questão do respeito preconiza o trabalho do NAPNE, quando promove eventos que buscam a sensibilização e a capacitação dos servidores, faz a articulação entre os diversos setores da instituição, define prioridade de ações e oferece adaptação de materiais didático-pedagógicos com o intuito de uma inclusão de forma mais humanizada e confortável para todos os envolvidos.

Postulamos agora o papel do profissional tradutor intérprete de Libras em intermediar esse atendimento, tendo em vista que estes servidores estão lotados no núcleo do NAPNE e são responsáveis por colocar em ação as diretrizes e os direcionamentos estabelecidos, permitindo uma inclusão na instituição em todos os setores, principalmente em sala de aula.

Acreditamos que o profissional em questão tem a qualificação e a competência em atender as demandas institucionais que visam a acessibilidade e os fatores de inclusão, permeando e intermediando a comunicação nas diversas diretorias e setores da instituição, possibilitando uma melhor relação entre os sujeitos envolvidos, com deficiência ou não.

Nessa direção de atuação do profissional, pleiteamos que a comunicação com a equipe técnico-pedagógica (ETEP) é de suma importância para acompanhar os estudantes surdos, tendo em vista que este corpo pedagógico é responsável em oferecer orientação, atendimento, avaliação do rendimento escolar e do processo de ensino e aprendizagem e de outras demandas educacionais.

Dessa forma, o servidor tradutor/intérprete estará respaldado ao caminhar em sua atuação, buscando essa parceria indispensável para a inclusão do aluno surdo, haja vista que este profissional tem o saber necessário para participar de ações, expressando opiniões sobre a organização do trabalho pedagógico, transmitindo suas experiências e sugestões em comunhão aos pedagogos e professores da rede de ensino.

Nesse ponto, é de extrema importância que os tradutores intérpretes participem nas reuniões pedagógicas de planejamento com profissionais de educação, e é preciso sempre estar envolvido no processo de aprendizagem do estudante, não apenas na discussão sobre os conteúdos que vão ministrar, mas também nas estratégias que vão ser usadas pelo professor que vai ensinar os conteúdos pretendidos (LACERDA, 2015).

Em outras palavras, o profissional tradutor/intérprete de Libras necessita ser contemplado no projeto político pedagógico da instituição, algo ainda não consolidado, pois este tem a responsabilidade imbuída em sua função de contribuir com o fazer pedagógico, com os planejamentos, com as estratégias e técnicas de ensino específicas para realizar a tradução e interpretação, e conseqüentemente, o aprendizado do aluno surdo.

Por isso, reiteramos que a equipe da ETEP se engaje no sentido de abraçar este profissional intérprete como sujeito ativo, em contribuir na construção de metodologias que favoreçam o ensino, e indubitavelmente, a permanência do discente surdo.

Nessa perspectiva de parceria da equipe docente, equipe pedagógica e dos profissionais intérpretes pode-se consolidar o papel exercido por cada profissional, evitando dessa maneira, conflitos e embaçamentos a respeito da função de cada um. Como afirma Albres (2015, p. 31), o profissional intérprete não substitui o papel do professor do aluno surdo:

Pesquisas têm indicado que essa política de atribuições de nova tarefa ao professor, como a de intérprete não tem favorecido a construção de uma nova profissão, mas, sim, a construção de conflitos pessoais e organizacionais, já que professores se sentem responsáveis pelo ensino dos alunos surdos que atendem como intérpretes e por vezes desenvolvem atividades ou até aulas paralelas ao proposto no ensino comum.

De acordo com a citação, ainda é visível perceber que o papel do profissional tradutor/intérprete ao lado do professor regente de sala de aula é imprescindível, pois este último tem dificuldades em se apropriar dos esquemas que os alunos surdos constroem para assimilar as aulas, gerando dessa forma, desconfortos quando o papel do intérprete não é reconhecido.

Essa questão é de fundamental importância para a equipe gestora (diretoria e coordenação), docente e pedagógica da instituição, pois trata de uma perspectiva de conscientização da função assumida e conferida ao servidor.

Ainda explanamos que, de acordo com Lacerda (2015), para que o profissional tradutor/intérprete se envolva em atividades de planejamento ao lado da equipe docente, participe em reuniões e discussões, e outras demandas pedagógicas, é necessário que lhe seja garantida a hora-atividade. Mas infelizmente, a realidade é que não há este reconhecimento de que a função do intérprete permeia a atuação dos

professores em geral, que atendem alunos surdos, permitindo lacunas e comprometimentos educacionais.

Nessa direção de planejamentos, acreditamos que as instâncias superiores como as diretorias (de ensino e acadêmicas) tem a responsabilidade e o compromisso com a formação dos servidores lotados em seus espaços, pois suas atribuições competem ofertar capacitação de professores e técnicos, contratação de docentes, estagiários, formulação de editais e processos seletivos, convênios com outras instituições de ensino, secretarias de educação e outros órgãos no que se refere a esfera educacional. Logo, o Regimento Interno do IFRN (2011) enfatiza:

A formação continuada é um dos caminhos para se garantir a qualificação, a construção e o fortalecimento da identidade profissional, conjugando saberes e experiências que possibilitem, aos servidores, ampliar seu universo de conhecimentos e, a partir dessas vivências, modificarem sua prática. Contribui para a melhoria das práticas administrativas e pedagógicas, considerando os projetos pessoais e coletivos no exercício e no desempenho das funções. Objetiva, assim, o desenvolvimento profissional e institucional. A rede federal de ensino orienta-se pelo Decreto 5.707/06, que institui a Política Nacional de Capacitação e Qualificação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Esse instrumento pretende atender à necessidade de aperfeiçoamento do quadro funcional da rede federal e oportuniza que os servidores tomem conhecimento das normas legais para formação e qualificação. Traz, ainda, a obrigatoriedade de as instituições estruturarem seus planos de cargo e carreira como incentivo à qualificação e ao desenvolvimento profissional do servidor concursado (IFRN, 2011)

Nessa perspectiva, percebemos que a realidade dos institutos federais de ensino é produzir conhecimento, cultura e uma formação humanizada, integral e profissional de seus estudantes, pois fazem parte de uma sociedade que tem como foco o mercado de trabalho, uma sociedade com viés capitalista, e conseqüentemente, uma visão consumista de mercadorias e produtos.

Dessa forma, é responsabilidade da instituição oferecer caminhos que ampliem a visão de mundo, possibilidades e atuação do formando num mercado competitivo, e que venham assegurar sua cidadania, sua participação, suas escolhas, visando uma transformação social e um mundo mais igual e justo. Nosso estudo, portanto, busca contribuir para a promoção da inclusão de discentes surdos no IFRN, ao defender a efetivação de uma comunidade escolar mais adequada às suas especificidades.

Essa instituição precisa, porém, repensar sua política de acompanhamento às pessoas surdas, não somente calcada na figura do profissional intérprete de Libras,

mas no envolvimento dos demais profissionais da educação, na promoção dos aspectos inclusivos mediante palestras, seminários, oficinas, cursos e eventos em geral que canalizem a realidade de cada Campus e dos estudantes com essa especificidade.

Dessa forma, acreditamos contribuir com a educação inclusiva na EP, e também tornar o ambiente escolar/acadêmico mais ideal, mais confortável, mais humano e sensível à causa dos movimentos surdos.

4 OUVINDO A “VOZ” DOS PARTICIPANTES SURDOS E NÃO SURDOS

Nesta seção, abordaremos a pesquisa em si a partir das falas dos participantes surdos (discentes) e não surdos (professores). E nessa direção, para o andamento, execução e êxito do trabalho, nos utilizamos da metodologia da Entrevista Compreensiva.

Conforme já bem explanado, por meio desta metodologia, aplicamos a ‘escuta sensível’, com dois entrevistados surdos ou o termo ‘olhar sensível’, tendo em vista que as falas (ou sinais) foram coletadas por meio de vídeos, respeitando a língua e as especificidades das pessoas surdas - Libras. Para esses pesquisados, baseamos nosso eixo temático em: início da educação formal; o ingresso no IFRN; as dificuldades encontradas na formação do IFRN; a relação do NAPNE na formação deles; e por último, as expectativas depois da formação no IFRN.

Para os participantes ouvintes, usamos o questionário, seguindo nosso roteiro de questões. O eixo temático foi dividido em: formação acadêmica; a experiência com alunos surdos em sala de aula; as dificuldades enfrentadas; e por último, a relação entre eles e os alunos surdos.

Nesse processo, buscamos, por meio de uma postura de empatia, perceber nas entrelinhas nos sinais (Libras) e nas falas, perspectivas e não perspectivas, avanços e retrocessos, satisfações e insatisfações, desejos e conquistas, apelos e sugestões, no intuito de contribuir com o atendimento oferecido a estes alunos surdos, bem como, a percepção dos professores sobre sua prática pedagógica em busca da inclusão desses alunos surdos.

4.1. ‘OUVINDO’ OUTRAS VOZES

Nesse subcapítulo abordamos outras pesquisas desenvolvidas em que, investigamos a situação das pessoas surdas egressas da instituição IFRN. Essa pesquisa visou apreender a inserção dos surdos no IFRN *Campi* Natal-Central, e resultou em um capítulo de um livro com o título: “A inserção de alunos surdos no IFRN/Natal-Central: uma análise da articulação entre o professor de educação profissional e o intérprete de Libras”, livro publicado em comemoração aos 10 anos do IFRN. (ALBUQUERQUE, J; CAVALCANTE, I; FERREIRA, J., 2019).

Nessa pesquisa procuramos apreender os elementos que possibilitaram compreender o contexto didático pedagógico, bem como as ações que viabilizaram o atendimento aos surdos na instituição. O estudo trata de dois alunos surdos, de cursos técnicos subsequentes, egressos do Campus Natal Central, respectivamente nos semestres 2017.1 e 2017.2. Estudo este que serviram de suporte, para elencarmos alguns fatores indispensáveis de permanência deste público discente na instituição. Além disso, serviu também de material comparativo para tentarmos perceber algumas mudanças positivas e/ou negativas, progressivas ou regressivas, inclusivas ou exclusivas no decorrer dos anos estudados.

A pesquisa desenvolvida por Albuquerque, Cavalcante e Ferreira (2019) buscou apreender a partir da percepção dos egressos participantes do estudo denominados de (R e B¹⁰), sobre suas experiências no ingresso e no desenvolvimento do curso de Informática para Internet no IFRN. Nesse sentido, o egresso R destaca que foi depois de 4 tentativas que conseguiu aprovação no exame de seleção promovida pelo IFRN, após recorrer ao Ministério Público, pois a sua redação não foi corrigida considerando a especificidade linguística-gramatical da língua de sinais.

Essa realidade mostra o quanto é penoso ainda o percurso que a pessoa com deficiência precisa trilhar para ter acesso a um direito fundamental que é educação gratuita e de qualidade. Entretanto, o fato de os egressos participantes conseguirem a sua vaga não foi sinônimo de garantia do acesso, pois ao iniciarem o curso perceberam que ainda teriam outras dificuldades nesse processo. Com respeito ao acompanhamento de intérpretes em sala de aula, os dois relatam dificuldades: R não teve apoio nos doze primeiros dias de aula, e com B a situação foi mais grave, foram dois meses sem o auxílio de intérpretes. Para solucionar a situação, ambos recorreram ao Ministério Público, após longas tentativas frustradas com a coordenação do curso.

Outro agravante relatado por R, foi que após cinco meses de acompanhamento de apenas um intérprete, fato não sugerido pelas pesquisas, este adoeceu, gerando mais dias de desafios e de exclusão na instituição, até a contratação de novos profissionais.

Com respeito à relação com os professores, os alunos R e B foram unânimes em afirmar o comprometimento e o interesse dos docentes, em sua maioria, com o

¹⁰ Utilizamos letras para a preservação da identidade dos participantes da pesquisa.

ensino e a prática educacional voltados para educação inclusiva, apesar de desconhecerem a língua de sinais Libras.

Outro ponto analisado foi o papel dos profissionais intérpretes, e nesse foco, R e B foram veementes em elogiar a atuação, a qualidade e a ética dos servidores TILS. Apenas R relata que teve dificuldades no estágio, porque o número de profissionais na instituição era insuficiente para o público de alunos surdos na instituição.

Esse estudo nos ajudou a compreender o contexto anterior ao ingresso dos participantes surdos de nossa pesquisa atual. Foi, nesse sentido, fundamental para nos ajudar a analisar as ações que possibilitaram a permanência dos estudantes surdos, bem como os fatores que promoveram ou não a inclusão escolar, no Campus Natal Central, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

4.2. OUVINDO A VOZ DOS PARTICIPANTES SURDOS

Nessa seção discutiremos a percepção dos nossos entrevistados conforme já explicitado foi realizada por meio de entrevistas com os dois discentes surdos organizado por meio de um roteiro de perguntas abertas. Com respeito aos participantes surdos, o contato inicial foi feito por aplicativo e agendamos o contato presencial para a entrevista, que aconteceu em dois dias consecutivos, especificamente nos dias 05 e 06 de novembro de 2019, um aluno em cada dia. Com esses surdos, a entrevista foi gravada em vídeo, e posteriormente transcrita da língua de sinais para a língua portuguesa.

4.2.1 Início da educação formal

As informações sobre idade, curso e período de ingresso dos participantes surdos apresentamos no quadro 03:

Quadro 03: Perfil dos entrevistados surdos

Aluno¹¹	Idade	Curso EMI	Ano de ingresso
Aluno1	18	Informática para Internet	2018.1
Aluno2	19	Informática para Internet	2018.1

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

¹¹ *O anonimato fora solicitado pelos entrevistados

No início da investigação, buscamos resgatar dos alunos surdos como aconteceu seu ingresso escolar desde a educação infantil ao ensino fundamental: as dificuldades enfrentadas; o acesso ou o não acesso a Libras; o atendimento educacional especializado (AEE); os primeiros contatos com os professores e alunos; a questão do material didático acessível; algum tipo de recurso tecnológico; a intervenção de profissionais tradutores/intérpretes de Libras ou algum professor de Libras surdo ou ouvinte; e se teve experiência em alguma instituição específica para pessoas surdas.

O aluno 1 discorreu que a recordação que tinha da educação infantil retomava aos 05 anos de idade quando foi estudar numa creche onde a professora não sabia se comunicar com ele, e assim, ele apenas ficava observando e brincando com os colegas, mas tudo sem comunicação. Depois, lembrou que aos 06 anos enfrentou as mesmas dificuldades e não aprendia nada em sala de aula. Apenas no terceiro ano é que passou a receber algum tipo de ajuda nas atividades realizadas, pelos colegas de sala que já o conheciam de antes. Lembrou que no quinto ano do ensino fundamental, ele já estava sem estímulo de frequentar a escola para evitar os dilemas de sempre e sofria *bullying*, sua mãe procurou a promotoria de educação reivindicando um profissional adequado para lhe acompanhar. Infelizmente, devido à carência de profissionais intérpretes de Libras no mercado e também à distância da escola numa cidadezinha do interior, impossibilitou que seus direitos fossem atendidos.

Em suas próprias expressões¹², o aluno 1 disse:

como eu era dependente de minha mãe, fui levado à escola e ficava sempre sentado observando o movimento dos colegas e da professora, que no processo de ensinar, não privilegiava minha situação porque eu não ouvia as aulas. Eu não reclamava, mas minha mãe intercedia por mim e exigia o intérprete [...]

Ainda de acordo com o aluno 1, após sua experiência no ensino fundamental I, sua mãe foi informada da existência de uma instituição específica para alunos surdos na capital, e logicamente, buscou inseri-lo no seio escolar desta. A instituição relatada pelo aluno é o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), situado na Rua dos Paiatis, s/n, no bairro das Quintas, em Natal. De acordo com o entrevistado, a entrada

¹² As falas dos alunos surdos foram transcritas e traduzidas, tendo em vista que o processo aconteceu da Libras para a Língua Portuguesa.

no CAS foi a melhor coisa que aconteceu desde então, porque se deparou pela primeira vez na vida, aos 09 anos de idade, com profissionais professores (surdos e não surdos) fluentes em Libras, intérpretes de Libras, materiais didáticos acessíveis a sua realidade, sala de atendimento educacional especializado (AEE), contato com outros alunos surdos em vários níveis de aprendizado, tudo isso contribuiu para sua trajetória educacional e fluência em Libras evoluir de uma vez por todas.

Ainda de acordo com o aluno 2, sua mãe cobrava e conversava com a direção, mas ele percebia uma certa resistência dos professores em atender as suas necessidades e tudo ficava por isso mesmo. Apenas no 9º ano ele se recorda que teve acesso a materiais didáticos acessíveis, teve atendimento educacional especializado (AEE), mas não em sua cidade, porque precisava viajar para outro município para receber o atendimento. O AEE da cidade vizinha lhe proporcionou conhecer uma instituição que atendia exclusivamente pessoas surdas que funcionava em Natal: o CAS. Segundo o aluno, no CAS passou a se sentir ambientado em uma instituição de ensino pela primeira vez na vida, porque a prática do Centro é atender e respeitar as especificidades das pessoas surdas. A partir de então, se sentiu inserido na educação de verdade.

Percebemos nas falas dos alunos participantes da pesquisa muita semelhança no que concerne ao atendimento tardio, essa situação pode ter gerando perdas de conteúdos educacionais, falta de profissionais capacitados.

Nesse sentido, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 que assegura o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que funcionam dentro de escola inclusivas. (BRASIL, 1996).

Além disso, podemos citar a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) n.º 13.146/2015, que determina a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e profissionais de apoio”. (BRASIL, 2015).

Outra questão levantada foi a não aquisição de uma língua no período crítico da criança. Compreendemos como período crítico da aquisição da linguagem em crianças surdas, pois corroboramos a ideia da autora Quadros (1997), quando explana que este período se inicia por volta dos dois anos de idade e termina na puberdade, por volta dos doze anos de idade.

Chamado de crítico porque trata-se de um período mais propício ao desenvolvimento de uma linguagem, e se nesse intervalo de tempo a criança não for exposta a uma língua, a sua aquisição linguística fica prejudicada. Porém, a criança poderá desenvolver uma língua tardiamente, mas de forma mais lenta, e foi isso o que aconteceu com os nossos entrevistados, conforme suas falas revelaram.

Outro problema apontado pelos entrevistados foi a questão da resistência de professores. Nesse quesito, trazemos a fala de Mantoan (2002, p. 26) que ressalta que a resistência dos docentes “[...] é por eles explicada em razão da insegurança no trabalho educacional escolar a ser realizado nas classes regulares, com alunos com deficiência”.

Para dirimir essa resistência, é imprescindível a formação inicial, continuada e de qualidade para os professores, que oportunize estudos e vivências práticas, com os alunos que apresentam deficiência ou necessidades educacionais específicas.

Outro ponto enfatizado pelos alunos participantes do estudo foi a luta da família em buscar solução e o ingresso na instituição CAS. As falas também revelaram a importância da instituição CAS na vida educacional, identitária e cultural desses alunos. Nesse respeito, buscamos conhecer um pouco do histórico e dos afazeres da instituição dando respaldo, dessa forma, a nossa investigação. O CAS-Centro de atendimento ao Surdo teve seu ato de criação através do Decreto nº 18.637, de 04 de novembro de 2005, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte. Nesse sentido, o CAS ainda é regido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, através da regulamentação descrita no Inciso III, Artigo 28, o qual respalda a institucionalização do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2015)

Assim, o CAS tem uma missão de promover a educação das pessoas surdas por meio do atendimento educacional especializado (AEE), de oferecer cursos de capacitação em Libras para professores da rede pública de ensino estadual (principalmente), municipal, familiares de surdos, profissionais de outras áreas e para a comunidade em geral, e de lutar por causas dos movimentos surdos.

Desse modo, a estrutura de trabalho do CAS está dividida em cinco núcleos de atendimento: Capacitação; Convivência Familiar; Pesquisa; Produção de Materiais; Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa forma, percebemos que a criação do CAS assegura espaço, conquistas, lutas para a inclusão e o respeito ao aluno surdo. Pois o atendimento é exclusivamente direcionado para sua realidade,

num ambiente educacional onde todos são tratados como iguais, reconhecidos em sua identidade, e com isso, promovendo a cultura e a construção de sua cidadania. (DOURADO, M. K. S.; LIMA, E. O.; SILVA, A. B., 2019)

Buscar conhecer a formação escolar inicial dos alunos entrevistados nos fornece respaldo para compreender a continuidade do processo educacional deles e as dificuldades enfrentadas no acesso a uma instituição federal de ensino. É nesse viés que damos encaminhamento à pesquisa na próxima subseção.

4.2.2 O ingresso no IFRN

Nessa seção investigamos como os participantes surdos tiveram conhecimento do IFRN: se fizeram alguma pesquisa a respeito; se houve alguma preparação (cursinho, reforço, aulas) para a entrada no IFRN; como eram suas expectativas de fazer parte do quadro discente da instituição; se o IFRN ofereceu acessibilidade no exame de seleção e como aconteceu.

O aluno 1 nos informou que ficou sabendo do IFRN por meio do CAS, pois houve uma proposta de parceria entre o CAS e o IFRN para um cursinho preparatório chamado Programa Iniciação Tecnológica e Científica (PROITEC). Este cursinho seria direcionado para os alunos surdos do CAS. O aluno relatou que foi incentivado pela mãe e pelos professores a se inscrever para concorrer a uma vaga na instituição. Ainda relatou que o cursinho funcionava duas vezes por semana, no contraturno, à tarde, com aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Redação, e que o IFRN oferecia profissionais intérpretes de Libras durante as aulas para atender as demandas e intervenções com os professores. Com essas aulas extras no contraturno o aluno 1 enfatizou que obteve um bom aproveitamento, especialmente em Matemática, que tinha mais afinidade. Em outubro daquele ano corrente (2017) realizou a prova num domingo, sendo em todo momento acompanhado por intérpretes de Libras para dirimir quaisquer dúvidas ou necessidade comunicacional. Falou ainda que sua expectativa em estudar no IFRN eram as melhores possíveis, porque ele contemplava sua formação e inserção no mercado de trabalho que poderia acontecer lá fora em empresas, ou mesmo dentro da instituição como professor da área de internet.

O aluno 2 também relatou que foi através do CAS que recebeu a informação da possibilidade de estudar no IFRN, porque a instituição tinha feito uma parceria para atender alunos surdos por meio de um cursinho presencial chamado PROITEC. Ele

se interessou em fazer parte da equipe que iria estudar nesse cursinho preparatório, enfatizou também que teve muito incentivo dos professores do CAS e de sua família. Destacou que a parte mais complicada para ele era estudar Redação, porque a Língua Portuguesa é ainda uma barreira para ele, mas foi bem preparado pelos professores do PROITEC e do CAS para fazer um bom texto no dia da prova. Explanou ainda que ficou muito nervoso no dia do exame de seleção, mas quando viu que a redação era sobre o meio ambiente se sentiu mais tranquilo. Mesmo assim, disse que a ansiedade de receber o resultado era grande porque pensava em um dia trabalhar no IFRN, ou talvez, na área de educação porque tem afinidade. Também destacou que pensa em provavelmente trabalhar, após a sua formação no IFRN, como professor de aulas de reforço.

Considerando a fala do aluno 2, transcrevemos: “minha entrada no IFRN foi por meio do Proitec com aulas na segunda e quarta, e foi muito tranquilo para mim a atuação dos professores nas aulas de português e matemática”.

Percebemos na fala dos dois alunos algo em comum: seu conhecimento da instituição ocorreu pelo Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (PROITEC), no caso, no formato de um cursinho presencial preparatório para alunos surdos. Na verdade, o PROITEC surgiu como um curso voltado para reforçar a aprendizagem de alunos de escolas públicas, e prepará-los para o processo seletivo que dá acesso aos cursos técnicos integrados ao ensino médio, o Exame de Seleção (IFRN, 2020). Aproveitando o material didático do PROITEC como livros e dvds, em 2017 é idealizado um projeto de extensão promovido por professores do IFRN intitulado “Perspectivas de acessibilidade ao PROITEC em Libras”, cuja finalidade é preparar alunos surdos oriundos do CAS para o ingresso no IFRN Campus Natal Central.

Para isso, houve uma articulação entre o CAS e o IFRN para a formação de uma turma inicial em 2017 composta por 15 alunos surdos, e entre estes, nossos dois entrevistados, que foram aprovados no Exame de Seleção. No ano seguinte, em 2018, aconteceu uma segunda edição do projeto com uma turma de 12 alunos, sendo aprovados mais dois outros surdos, ingressantes do semestre letivo de 2019.1.

Em resumo, o objetivo do projeto de extensão era trabalhar o processo de inclusão com alunos surdos da rede regular de ensino em parceria com o CAS, por meio de aulas de disciplinas como língua portuguesa, matemática e redação, utilizando os kits do material didático do PROITEC, possibilitando a assimilação dos

conteúdos das disciplinas ministradas e objetivando o ingresso dos alunos nos cursos da instituição na modalidade integrada ou subsequente.

O projeto de extensão contava com uma equipe de professores de Língua Portuguesa, Matemática, intérpretes de Libras, monitores de Matemática e um coordenador. Acontecia duas vezes por semana no Campus Natal Central, na primeira edição, e no Campus Zona Leste, na segunda edição. Este decorreu em sua totalidade numa carga horária em torno de 120h com uma duração de 06 meses em cada edição. (IFRN, 2019)

A fala do aluno 2 retoma uma discussão bem recorrente, com respeito as dificuldades dos alunos surdos em dominar a escrita da Língua Portuguesa, por se tratar de uma segunda língua ou uma língua estrangeira para eles. Nessa perspectiva, Silva (2001, p. 48) comenta que:

[...] os problemas dos surdos com a aquisição da escrita estão mais relacionados à aquisição e ao desenvolvimento de uma língua efetiva que lhes permita uma identidade sociocultural, ou seja, estar inseridos no contexto social; só assim poderão entender as diferenças existentes entre sua própria língua e as outras.

Nesse ponto, as autoras Quadros (2004) e Strobel (2006) abordam em suas pesquisas que a grande maioria dos surdos adolescentes e adultos tem geralmente, dificuldades com a Língua Portuguesa na modalidade escrita, pois muitos concluem o ensino médio sem a competência mínima de escrever um bilhete.

Além disso, ainda em outras investigações realizadas em escolas dos Estados Unidos, conforme Skliar (1997), foram observados perdas e atrasos em crianças e adolescentes surdos, comparando com os pares da mesma faixa etária ouvintes. Por exemplo, nessa pesquisa foi percebido que o nível de leitura de um adolescente surdo americano equivale ao do terceiro ou quarto ano do ensino fundamental.

Essa questão da baixa escolarização da comunidade surda também foi apontada pela autora Rosa (2005), quando discorre que o serviço prestado pelos intérpretes ultrapassa os limites da tradução e interpretação, adentrando no campo do ensino, pois uma grande parte dos surdos desconhece termos simples, palavras cotidianas, alguns conceitos básicos, que requerem o mínimo de conhecimento para o andamento das aulas.

Nesse sentido ainda apontamos Lacerda (2015), que sugere a presença de professores surdos adultos nas instituições, tendo em vista que estes subsidiarão a

educação dos discentes surdos na questão linguística da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Segundo Leite (2005), a presença de surdos adultos profissionais da área de educação assegura um papel de referência para os demais. Além disso, garante a existência de um perfil ou modelo nas questões linguísticas, sociais, culturais e de identidade, proporcionando conforto, convivência e fluência entre os pares.

Ainda percebemos na fala dos dois entrevistados, a melhora na questão do atendimento oferecido durante o exame de seleção da instituição, pois relataram a presença constante de profissionais intérpretes em todas as etapas do concurso. Isso significa um avanço institucional, um ponto positivo na temática inclusiva, tendo em vista que na pesquisa anterior, os alunos R e B haviam denunciado a falta de acompanhamento em praticamente todo o processo de ingresso, gerando desconfortos, contratempos, e conseqüentemente, a exclusão.

4.2.3. As dificuldades encontradas na formação no IFRN

Nessa seção buscamos conhecer as dificuldades encontradas pelos alunos surdos participantes da pesquisa no IFRN no curso Informática para Internet. Desse modo, questionamos se o curso oferecia suporte para o andamento das aulas, se existia material didático acessível, se contavam com a presença de intérpretes de Libras em todo o processo (sala de aula, laboratório, CAP-Centro de Aprendizagem, setores, reuniões etc.), se estavam envolvidos em algum projeto institucional; e também como acontecia a relação entre eles, os professores e os demais alunos, e por último, saber se as expectativas deles de estudar no IFRN foram superadas.

O Aluno 1 discorre que sua maior dificuldade são as disciplinas de Química e Linguagem de Programação, embora goste de algumas como Designer e as disciplinas relacionadas a área da Internet. Outro desafio destacado por ele é a falta de sensibilidade por parte de alguns professores em aceitar o aluno surdo, segundo o aluno esses profissionais não se utilizam de imagens, falam demasiadamente rápido e não copiam no quadro, o que em seu relato prejudica a interpretação porque nem tudo os intérpretes conseguem entender. Destacou também que tem professores que se esforçam para oferecer aulas em laboratório, em falar mais devagar, em permitir a intervenção frequente dos intérpretes, em ter mais paciência no processo de ensino.

Ainda de acordo com o aluno 1, outra ajuda indispensável é a presença de alunos monitores ouvintes nos laboratórios e no Centro de Aprendizagem (CAP), e o acesso a materiais didáticos adaptados. Relatou também que sua relação com os alunos e professores é ótima, pois todos procuram lhe ajudar dentro das possibilidades, até mesmo quando falta o intérprete o pessoal fica mais próximo para atender. Enfatizou também que participa de alguns projetos com os professores, mas não especificou quais. Com respeito às expectativas, elas mudaram um pouco porque não sabia que o IFRN cobrava tanto dos alunos, ficou mais ciente de que estudar é muito trabalhoso, mas mesmo assim quer se formar e talvez continuar seus estudos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), porque sabe muito bem que a área de sua formação é bem complicada para ele se inserir no mercado de trabalho futuramente.

Transcrevendo a fala do aluno 1: “tenho dificuldades em algumas atividades, especialmente em linguagem de programação, mas felizmente tenho o apoio dos colegas alunos e dos intérpretes. Apenas no contraturno acontece a ausência de intérpretes...”

Já o Aluno 2 relatou que algumas atividades em sala de aula são bem difíceis, mas seus colegas são bem prestativos em ajudar quando percebem suas limitações em compreender a proposta da atividade. Explicou que recebe atendimento no contraturno no CAP para aprender mais, e às vezes acontece de não ter intérpretes no CAP ou no Laboratório, mas os monitores são bem presentes e eficientes em procurar prestar um bom atendimento, embora numa comunicação bem limitada por meio de gestos. Ainda para o aluno 2, a maior dificuldade é a disciplina de linguagem de programação. Relatou ainda que sua relação com os professores e alunos é muito amistosa e legal.

Analisando os discursos dos dois alunos participantes da pesquisa, nesse subtópico, percebemos de forma geral, que eles expressam aceitação, compromisso e interesse dos docentes em buscar atendê-los dentro de sala de aula e em outros espaços, como laboratórios e centros de aprendizagens, embora relatem alguns casos de professores que assumiram uma postura menos inclusiva. Mesmo diante dessa situação os discentes se sentem incluídos no ambiente de estudos na Instituição.

Interessante notar que essa perspectiva de aceitação também foi assumida por R e B, na pesquisa mencionada anteriormente, quando expressaram a percepção

de que os professores eram humanizados e acessíveis às necessidades deles, corroborando que a equipe docente do IFRN/CNAT, de uma forma geral, com o passar dos anos letivos, se sente intrinsecamente responsáveis pela inclusão desses alunos.

Com respeito aos poucos docentes resistentes citados pelos entrevistados, segundo Quadros (2004), a resistência provavelmente acontece, algumas vezes, porque ainda existe uma falta de esclarecimento a respeito dos papéis assumidos pelo professor e pelo intérprete em sala de aula, gerando desconfortos, dúvidas e estranhezas nos profissionais.

De acordo com Lacerda (2009), esta situação de estranheza poderia ser amenizada com planejamento pedagógico, planejamento de aulas, de atividades, de avaliações, material de aula acessível e com antecedência ao intérprete, e outras ações afins.

Em um dos discursos, o Aluno 2 citou que em alguns momentos acontece a falta de intérpretes no acompanhamento do contraturno, em laboratórios, em centros de aprendizagem, e são os monitores ouvintes que tentam assumir este papel. Esta situação lembra o caso de R, que relatou a ausência de intérprete no seu estágio na instituição, por motivo de demandas de trabalho, sobrecarga e poucos profissionais atuantes na instituição.

Nesse ponto, salientamos que o papel do profissional TILS é imprescindível em todo o processo inclusivo educacional, conforme reiteramos a citação de Martins, quando afirma que incluir não significa uma simples inserção do aluno com necessidades específicas, mas também o acompanhamento e atendimento destes segundo suas especificidades. (MARTINS, 2004). E logicamente, essa inclusão também deve acontecer no ambiente de trabalho, oportunizando autonomia e independência das pessoas com deficiência.

Esses discursos enfatizam que a concretização da educação inclusiva perpassa, entre outros fatores, os caminhos da contratação de um número suficiente de profissionais para que possam efetivar o atendimento e as demandas necessárias ao público com deficiências dentro e fora da instituição.

4.2.4 A relação do NAPNE na formação dos surdos participantes da pesquisa

Nesse subcapítulo procuramos apreender o papel do NAPNE na formação e atendimento das pessoas com deficiência em específico, os alunos surdos

participantes desse estudo. Buscamos saber dos alunos entrevistados se eles têm conhecimento da existência do NAPNE, se o núcleo contribui para a formação deles na instituição, como o NAPNE favorece seus estudos, e se o atendimento oferecido é de qualidade.

O Aluno 1 afirmou que conhece bem o NAPNE e que a maior contribuição que o NAPNE ofereceu foram os profissionais intérpretes de Libras que geralmente o atendiam em suas solicitações, requerimentos, dúvidas e dificuldades. Citou, como exemplo, que já precisou de atendimento na Psicologia e foi acompanhado pelo intérprete, e que quando precisa de algum material acessível (textos adaptados, imagens), o NAPNE estava presente para resolver. Ele acredita que o NAPNE é muito importante para a instituição.

O Aluno 2 também corrobora esse pensamento do aluno 1, quando afirma que sabe da estrutura do núcleo, e que, geralmente solicita serviços quando tem dúvidas com respeito às atividades e é bem atendido. Acredita no trabalho dos intérpretes do NAPNE, especialmente em uma delas que trabalha com mais seriedade. Para ele, o NAPNE é muito importante para a instituição.

Com respeito às falas coerentes e sincrônicas dos alunos sobre o NAPNE, citamos Costa (2011, p. 116) que analisa:

Ainda a despeito do avanço da educação inclusiva na instituição, consideramos que o NAPNE é um espaço aberto a essa ampliação, entretanto cabe a discussão em como posicionar o Núcleo na estrutura organizacional. Também é preciso que o Núcleo planeje ações cujas práticas estejam articuladas com a comunidade escolar, em particular com os professores, para possibilitar um maior e melhor resultado à proposta do TEC NEP.

Conforme as falas positivas dos participantes da pesquisa, são perceptíveis a contribuição e a importância do NAPNE no IFRN/CNAT, desenvolvendo as ações planejadas da política implantada pelo TEC NEP, especialmente na prestação de serviço de tradução e interpretação de Libras, disponibilizando o profissional TILS.

Nesse ponto, as falas dos Alunos 1 e 2 se cruzam aos discursos dos alunos R e B, da pesquisa anteriormente apresentada, quando expressam que o núcleo representa respeito, ética, segurança e qualidade no serviço oferecido pelos profissionais TILS da instituição. Todos são unânimes com relação ao profissionalismo da equipe. É importante destacar também que mesmo os alunos sendo de períodos temporais diferentes R e B dos anos de 2017 e aluno 1 e 2 dos anos de 2018, podemos

perceber que a formação e o trabalho desenvolvido pelos intérpretes do IFRN têm se consolidado perante a comunidade surda escolar na instituição.

Ademais, percebemos no discurso que o acompanhamento em sala de aula pelos intérpretes é constante, regular e diário, cumprindo com as demandas existentes na instituição. Situação um pouco diferente dos relatos de R e B, os quais argumentaram que em muitos momentos recorrentes acontecia ausências de intérpretes. Quando comparado ao que ocorreu um ano depois, ou seja, em 2018, a situação mudou. De acordo com o relato dos alunos 1 e 2, revelou que a instituição tem se preocupado em oferecer um melhor atendimento a esses alunos com o passar do tempo. O que representa assumir sua responsabilidade perante a educação inclusiva. E além disso, uma das falas do Aluno 1 mostrou que o atendimento acontece também em outros espaços e setores da instituição, como a Psicologia.

Nessa questão, fica subentendido que a atuação do profissional TILS ultrapassa o ambiente da sala de aula, e que suas funções não se limitam à tradução e interpretação da língua fonte para a língua alvo¹³, pois engloba uma certa tutoria para os alunos quando assumem vários papéis no seio escolar.

Outra situação citada nos discursos foi a questão do revezamento dos intérpretes, haja vista que o trabalho demanda que atuem em dupla ao cumprirem suas funções. Em todas as falas foram registradas falhas de atendimento devido à ausência de um profissional no momento de sala de aula e em outros momentos. Nesse sentido, citamos a pesquisa de Lins, Schubert e Coelho (2013), que apontam a necessidade de pelo menos dois intérpretes atuando em parceria, especialmente em sala de aula, tendo em vista o desgaste físico e mental que a função exige, ao interpretar simultaneamente.

De acordo com Lacerda (2015):

Sua concentração precisa ser total e por essa razão é que, em geral, o trabalho do intérprete não deve se estender para além de 20 minutos ou 30 minutos ininterruptos. Os intervalos são fundamentais para que descanse e possa voltar a se concentrar novamente. (LACERDA, 2015, p. 19).

¹³ Língua fonte e língua alvo são terminologias utilizadas no processo de tradução e interpretação. Quando, por exemplo, a mensagem original (língua fonte) é traduzida ou interpretada para outro idioma (língua alvo), como ocorre do inglês para o português, do português para o inglês, do português para Libras etc. (QUADROS, 2004).

Nessa direção, o IFRN/CNAT tem respeitado que os TILS da instituição atuem em duplas, no intuito de oferecer um serviço de interpretação de qualidade e uma jornada de trabalho que não comprometa a saúde e a integridade de seus servidores, mesmo que isso acarrete lacunas no atendimento (conforme as falas dos entrevistados), quando um TILS falta por motivo justificado, e a instituição não dispõe de outro para substituí-lo.

Nesse viés, a rede federal de ensino precisa assegurar condições de trabalho para os membros envolvidos no NAPNE, como: sala adequada, materiais didáticos, cursos de capacitação, reuniões, recursos e outros, no intuito de materializar as ações realizadas dentro da instituição.

Sendo assim, o NAPNE tem como “principal objetivo criar, em toda a instituição, a cultura para a convivência e a aceitação da diversidade”. (BRASIL, 2013, p. 18). E nesse mesmo caminho, a rede federal de ensino requer promover “condições para que os alunos possam ingressar, permanecer, sair com sucesso, promovendo acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos, à comunicação e a informação” (BRASIL, 2013, p. 9). Na questão do ingresso e permanência, apontamos para Mazzota (2003), que considera que houve avanços no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, em todas as esferas.

Todavia, segundo Lacerda (2006, p. 177):

[...] este aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para alunos ouvintes. Para que este ambiente se torne minimamente adequado às necessidades de alunos surdos, são necessárias mudanças e adaptações que se encontram distantes de serem realizadas.

Em outras palavras, as mudanças educacionais devem partir de um planejamento, de um currículo, de uma metodologia que respeite as especificidades, as diferenças, as limitações e as potencialidades dos alunos com deficiência, e que favoreça fatores que desconstruam barreiras físicas, conteudistas, atitudinais e práticas pedagógicas incoerentes.

4.2.5 Expectativas depois da formação no IFRN

Nessa seção discutiremos sobre as expectativas de formação e, nesse caminho, questionamos os alunos se eles vislumbram êxito em suas formações, se

almejam realizar um estágio na área, se acreditam que o IFRN possibilita um processo formativo adequado ou de qualidade para eles como surdos, se eles têm perspectiva de futuro atuando no mercado de trabalho após a conclusão do curso.

O Aluno 1 respondeu acreditar no IFRN como uma instituição que oferece uma excelente estrutura de ensino de qualidade, que oferece uma boa formação. Mas também está ciente de suas limitações em atuar futuramente no mercado de trabalho na área da internet, tendo em vista que requer muita linguagem de programação. Falou também que almeja fazer algum tipo de estágio na área, buscar uma formação superior e uma Pós-Graduação também, como especialização e mestrado.

Esta fala do aluno corrobora com as diretrizes do projeto pedagógico do curso quando afirma que,

A educação profissional técnica integrada de nível médio será oferecida a quem tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o(a) discente a uma habilitação profissional técnica de nível médio que também lhe dará direito à continuidade de estudos na educação superior. (IFRN, 2011, p. 19)

Outro ponto interessante mencionado pelo aluno 1 foi a questão da instituição oferecer a perspectiva de estágio como forma de preparação para o mercado de trabalho. Podemos novamente aludir que o projeto pedagógico do curso contempla essa etapa, explanando que,

O estágio supervisionado é concebido como uma prática educativa e como atividade curricular intencionalmente planejada, integrando o currículo do curso e com carga horária acrescida ao mínimo estabelecido legalmente para a habilitação profissional. O estágio (não obrigatório) poderá ser realizado a partir da terceira série do curso, obedecendo às normas instituídas pelo IFRN em consonância com as diretrizes curriculares da Resolução CNE/CEB nº 01/2004. (IFRN, 2011, p. 18)

Com respeito ao Aluno 2, ele acredita que a formação que o IFRN dispõe é de excelente qualidade, pois nesse pouco tempo que está na instituição enxerga que não é lugar para comodismo e preguiça. Disse ainda que no IFRN se estuda de verdade, e isso lhe assegura almejar um futuro para si, talvez na área de Designer, com a qual tem mais afinidade, ou ainda na programação mesmo. E espera que consiga algum estágio nesse sentido.

Procuramos apreender também o ponto de vista dos alunos surdos sobre as melhorias da formação educacional ofertada pela instituição. Que melhorias, ajustes,

adaptações seriam necessárias? Como o IFRN, mesmo com dificuldades financeiras, de pessoal, administrativas, pode respeitar e atender as demandas dos discentes surdos, visando as potencialidades deles?

O Aluno 1 assevera que o IFRN precisa melhorar na questão das adaptações curriculares referentes a textos em uma linguagem mais acessível para pessoas surdas; avaliações mais focadas, ou seja, que respeitem as especificidades dos alunos surdos; na formação de professores e técnicos para se comunicarem, interagirem e a disponibilidade de atendimento nos setores internos com os alunos usuários de Libras. O entrevistado também destacou que na instituição o aluno terá uma formação mais cidadã e um futuro mais promissor. A instituição ainda precisa melhorar a imagem atitudinal de alguns professores que ainda são resistentes, para que mais pessoas percebam seu caráter acessível e venham desfrutar de sua estrutura acadêmica. Também destacou algumas dificuldades com relação aos profissionais intérpretes, por exemplo, quando faltam, ou se atrasam, causando desconfortos e comprometimento em seu aprendizado.

O Aluno 2 reitera que, sem dúvida, o IFRN é uma instituição modelo de qualidade de ensino, mas não é perfeita porque está aprendendo a lidar com o público surdo. Por exemplo, percebeu que alguns professores têm objeções em fazer adaptações em textos, atividades e provas para os alunos, e isso acaba gerando incertezas, inseguranças e desconfortos no aprendizado. Afirmou que, em geral, os professores são sensíveis, mas desconhecem a forma, ou estratégias de trabalhar com alunos surdos porque somos “novidade”. Para isso, talvez seja interessante também uma formação para a equipe pedagógica da instituição, porque percebe que não é atuante nesse sentido, de orientar os professores, de oferecer subsídios, suporte como materiais, textos adaptados e formações para a equipe docente etc.

Com respeito à fala do aluno 2, que cita a questão da formação docente para atuar com alunos surdos, apontamos isso como um dos desafios a ser vencido na longa e árdua caminhada da inclusão. Sem dúvida, é desafiador planejar, averiguar o orçamento institucional, buscar recursos, apertar o calendário acadêmico, sistematizar ações, divulgar, convidar, tudo relativo à construção de uma proposta de formação e capacitação dos docentes e técnicos da instituição.

Além do processo de formação dos servidores efetivos, requer geralmente, o aumento do quadro funcional com a contratação de outros profissionais especializados para garantir uma equipe multidisciplinar, evitando falhas no

atendimento e sobrecargas de trabalho, as quais poderão influir na qualidade do serviço. Essa contratação não depende diretamente da gestão institucional, mas de vagas aprovadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e, portanto, de políticas governamentais.

Em outra perspectiva, existe o viés pedagógico da inclusão, que envolve a construção de um currículo adaptado para as novas demandas e realidades institucionais, a produção de materiais acessíveis, mudanças nos processos avaliativos, quebra de barreiras atitudinais como a resistência de alguns docentes, conforme citado nas falas dos entrevistados.

Nesse ponto, concordamos com a autora Martins:

Reconhecemos que desenvolver um processo de educação inclusiva não é algo fácil. Não é algo que se consiga por um “passe de mágica”, requer planejamento, aceitação das diferentes maneiras de ser e de se expressar de cada educando, assim como uma reflexão permanente sobre as práticas empreendidas na escola, visando a oferta de respostas adequadas às suas necessidades. (MARTINS, 2006, p. 24)

Na mesma linha de pensamento, temos a ciência que o processo inclusivo é contínuo, o qual demanda um trabalho de formação permanente de todos os que compõem o ambiente escolar. Sendo assim, a rede federal de ensino necessitará ampliar os debates, as discussões, implementar práticas pedagógicas diferenciadas, no intuito de favorecer um ambiente acolhedor e facilitador para a inserção social.

Dessa forma, as entrevistas realizadas com os discentes surdos nos trazem subsídios e elementos, para estabelecermos discussões a respeito da efetivação da inclusão no IFRN/CNAT. Conforme verificamos na análise das falas, os alunos surdos que percebem a instituição como um espaço com infraestrutura capaz de oferecer uma educação de qualidade, pois nela concebem a preocupação e o interesse em atender àqueles ‘esquecidos’ da sociedade.

Nesse processo, relatam alguns entraves que podem comprometer a formação deles, como citamos: número insuficiente de profissionais TILS, equipe pedagógica desalinhada com o público surdo, professores despreparados em termos de conhecimento linguístico e de fatores condutivos das aulas e atividades, de servidores também distantes desse universo, de alunos prestativos, mas limitados em ajudar pelo fator comunicativo, entre outros.

No entanto, de forma geral, os entrevistados reconhecem a luta e o interesse da instituição em promover uma educação inclusiva, apesar dos desafios relatados.

Pois acreditam que a instituição está enveredando um processo ainda recente nessa questão, que faz e fará jus aos encaminhamentos necessários para atender qualitativamente às demandas das pessoas com deficiências, incluindo eles, os surdos.

4.3. OUVINDO A VOZ DOS PARTICIPANTES NÃO SURDOS

Nessa seção discutiremos a percepção dos professores que lidam ou tiveram alguma experiência na instituição com o alunado surdo. Os participantes da pesquisa são dois professores, que colaboraram com a resposta a um questionário, previamente elaborado, elencando os eixos temáticos abordados anteriormente, enviado e recebido via *e-mail*, em novembro de 2019.

4.3.1 Formação acadêmica dos participantes não surdos

Inicialmente, buscamos saber a formação acadêmica de cada professor para conhecer um pouco sua área de formação e atuação na instituição. Os docentes entrevistados estão apresentados no quadro 4 a seguir:

Quadro 04: Perfil dos entrevistados ouvintes

Professor¹⁴	Graduação	Pós Graduação	Outros Cursos
P1	Física e Engenharia Civil	Mestre em Física	Não relatou
P2	Engenharia Civil	Mestre em Engenharia Sanitária e Ambiental	Especialização em Geoprocessamento e Cartografia Digital

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Conforme o quadro 03, o Professor 1 é licenciado em Física, graduado em Engenharia Civil e com Mestrado em ensino de Física. Não relata outros cursos técnicos de aperfeiçoamento ou Formações Iniciais e Continuadas (FIC). Ainda conforme o quadro 03, o Professor 2 é formado em Engenharia Civil pela UFRN, e tem o Mestrado em Engenharia Sanitária e Ambiental pela mesma instituição. Tem outras formações como Especialização em Geoprocessamento e Cartografia Digital.

¹⁴ *O anonimato foi solicitado pelos entrevistados

A respeito da formação dos professores entrevistados, percebemos a ausência de uma formação mais específica voltada para o atendimento das pessoas com necessidades educacionais ou com deficiência. Infelizmente, a escassez de formação docente pode gerar insegurança, desconforto, despreparo e angústia no fazer educativo inclusivo, pois de acordo com a Política Nacional de Educação Inclusiva, é prevista a formação de professores para atuarem na educação básica, proporcionando aos alunos e aos professores um ambiente educacional acessível. (BRASIL, 2008).

Ainda quanto à formação docente, acreditamos que a capacitação por meio da formação inicial e continuada faz-se indispensável no processo escolar, oportunizando aos professores rever suas práticas em sala de aula, de forma crítica e reflexiva, favorecendo o desenvolvimento de seu trabalho em contextos inclusivos.

4.3.2 A experiência com alunos surdos em sala de aula

Nessa seção procuramos saber como foi o primeiro contato com os alunos surdos no IFRN, se receberam alguma notificação da instituição, e se foi oferecido algum curso de capacitação ou formação para o atendimento desse público antes ou durante o processo.

De acordo com o professor 1, seu primeiro contato ocorreu da seguinte maneira:

Fui notificado da presença de alunos surdos duas semanas antes do início das aulas. No primeiro contato pude perceber o entusiasmo dos alunos, mas também tive a surpresa de descobrir que estes não sabiam ler e sabiam apenas as 4 operações básicas de matemática. Foi oferecido um curso básico de Libras, mas optei por não fazer, pois seria possível aprender Libras em tempo hábil para interagir satisfatoriamente com os alunos. Foram feitas algumas palestras sobre inclusão, mas nenhuma com as especificidades da educação de surdos (adaptação de textos, atividades, provas, etc.).

Com respeito ao Professor 2, seu primeiro contato aconteceu durante o ingresso de uma aluna surda no curso de Edificações em 2015.1, primeira aluna surda a estudar no Campus (IFRN/CNAT). Afirmou que os professores receberam, durante a semana pedagógica que antecede o semestre letivo, a notificação do ingresso da aluna, bem como as orientações, por meio da mesma equipe pedagógica da instituição. Mas nenhum curso foi oferecido, apenas orientações sobre o preparo e encaminhamento das aulas para as turmas que receberiam esses alunos com surdez.

Prossigui dizendo que durante o primeiro semestre, em cada reunião pedagógica, havia uma pedagoga (fluyente em libras) que apresentava algum tema referente ao conhecimento da língua de sinais e ao aprendizado do aluno surdo. Continuou seu relato dizendo que no princípio foi difícil adaptar as aulas, mas devido à familiaridade que já tinha com a Libras, decorrente de sua trajetória pelo Curso, não concluído, de Letras/Francês pela UFRN, pôde interagir e planejar rapidamente uma proposta de aulas, para que a aluna tivesse o maior acesso possível ao aprendizado da disciplina que ministrava, sem prejudicar o andamento do curso diante do restante da turma ouvinte. Também procurava ouvir sempre os profissionais intérpretes de Libras que acompanhavam a aluna, sobre qual seria a melhor abordagem a se adotar em cada situação de aula ou avaliação.

Nesse ponto expressado pelo professor 2 de trabalhar em sintonia com os profissionais intérpretes de Libras, reiteramos que apesar de o docente assumir a figura essencial no processo de ensino de todo e qualquer estudante, este fato não isola a importância do papel do profissional de acessibilidade para o discente surdo. Pois esse profissional tradutor/intérprete, além de qualquer outro, participa de todo o processo linguístico e de aprendizagem, que exigem dele inúmeras competências e habilidades, decorridas das estruturas gramaticais diferentes de cada língua.

Corroborando, Santos (2006) afirma:

As configurações das mãos, os espaços em que os sinais são produzidos, os movimentos, as expressões faciais, a orientação das mãos são alguns dos elementos linguísticos que compõem a LS (**língua de sinais**), atribuindo a essa língua grau de complexidade do qual os ILS (**intérpretes de língua de sinais**) precisam ter domínio. Tal domínio é necessário também para o português, que possui estruturas gramaticais complexas (SANTOS, 2006, p. 29). (o grifo é nosso).

A fala do autor ratifica que todo o processo de tradução e interpretação de língua de sinais requer dos profissionais conhecimentos além da esfera linguística, demandando deles um mergulho na cultura da comunidade surda para fortalecer e assegurar a fluência e o desenvolvimento do serviço oferecido. E, dessa forma, evita-se e ameniza-se também eventuais falhas, quaisquer dificuldades ou problemas decorrentes no processo tradutório.

Além disso, uma outra situação vivenciada no IFRN Campus Natal Central (IFRN/CNAT) é a carência de outros surdos fluentes e adultos na instituição, que

poderiam significar referência linguística, tanto para o profissional intérprete como para os alunos surdos. Este fator pode limitar ou comprometer um vocabulário mais abrangente, um nível de aperfeiçoamento menos visível, uma proficiência repetitiva, pela falta de um contato ou modelo surdo presente no ambiente acadêmico (SILVA, 2006).

Nessa direção, defendemos que o profissional intérprete de Libras receba uma constante qualificação específica, no intuito de oferecer e aplicar de forma mais técnica possível os conhecimentos adquiridos, beneficiando os alunos atendidos. Esta qualificação deve acontecer de forma recorrente, porque a língua de sinais como toda e qualquer língua é dinâmica, e por isso, envolve uma atualização linguística de tempos em tempos.

Outra questão apontada pelos professores entrevistados, se referem à política de formação sistêmica e interna da instituição, pois conforme suas falas, percebemos uma limitada oferta de capacitação de cursos, minicursos, oficinas, palestras, orientações. Ou ainda, uma desarticulação de direcionamentos, denunciando entre linhas, falta de conhecimentos técnicos e pedagógicos de como atender a demanda de alunos surdos recebidos.

Interessante notar que, em outra pesquisa intitulada: “Política de Formação de Professores Para a Educação Profissional das Pessoas com Deficiência: Um Estudo Exploratório no Instituto Federal do Rio Grande do Norte”, a respeito do atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas, foi abordada a mesma necessidade de se cobrar da instituição uma formação mais voltada aos docentes. Entre os inúmeros fatores de ações mencionados nas falas dos professores investigados nesse estudo, citamos: formação e capacitação dos recursos humanos; ações desenvolvidas pelo NAPNE; sensibilização dos servidores; equipe multidisciplinar; material didático e pedagógico adaptado; tecnologia assistiva; entre outros (MORAIS, 2019).

Nossa investigação alinhada com a pesquisa de Moraes, nos permite perceber que a formação voltada para a inclusão da comunidade escolar, incluindo professores, técnicos e outros atores do ambiente acadêmico é contínua, e requer uma política sistêmica atuante que impulse o processo inclusivo.

4.3.3. As dificuldades enfrentadas pelos participantes não surdos

Nessa seção coletamos informações a respeito das dificuldades encontradas pelos docentes participantes de nosso estudo em ministrar as aulas com os discentes surdos; se tinham apoio pedagógico; se era oferecido o suporte de profissionais da área como intérpretes de Libras; como era a relação com os intérpretes e a equipe pedagógica; se eles, como professores, disponibilizavam aulas extras em laboratórios, em centros de aprendizagem-CAP; se tinham participado ou desenvolvido algum projeto no caminho da inclusão; e se a instituição ofereceu algum apoio financeiro, humano, administrativo, pedagógico para a realização de suas aulas ou projetos.

Com respeito aos desafios ou dificuldades enfrentados pelos docentes, o professor 1 relata:

Inicialmente foi muito difícil adaptar meu ritmo de fala ao ritmo dos intérpretes. Na verdade, até hoje, tenho dificuldade. O apoio pedagógico, sem intenção de tecer crítica, também estava aprendendo a lidar com essa situação. Recorri a bibliografia no Google Scholar e descobri que essa dificuldade era relatada por diversos trabalhos acadêmicos. Havia intérpretes em Libras em sala de aula, mas não no turno inverso (aulas de apoio). Havia um projeto de aulas de reforço para estes alunos, no turno inverso. Mas não sabíamos como elaborar essas atividades. Fomos aprendendo ao longo do processo. Iniciamos um projeto de extensão para produção de material didático específico. A instituição ajudou no que foi possível, porém, havia poucos recursos.

Com relação a esse projeto idealizado pelo professor 1 e intitulado: “Educação na Palma da Mão: democratizando o conhecimento”, visava fazer um levantamento de diversos tipos de materiais instrucionais, no formato digital, voltado para alunos surdos. E a partir dos padrões encontrados e do referencial teórico estudado, implementar um protótipo de conteúdo digital, específico e focado, prioritariamente, a discentes surdos, embora pudesse ser aplicado, em extensão, para estudantes ouvintes. O projeto consta ainda na produção de um site com textos em Língua Portuguesa adaptados para alunos surdos, os quais, geralmente, apresentam grandes dificuldades com a modalidade escrita. Além disso, apresenta vídeos em Libras dos referidos textos, associados a esquemas gráficos, animações, vídeos aulas e atividades interativas (IFRN, 2019). E, por último, assegurou que a instituição ajudava no que era possível, porém, havia poucos recursos para garantir mais acessibilidade.

De forma diferente do professor 1, o professor 2 relata a respeito de suas dificuldades:

Acredito que a maior dificuldade que tive não foi diretamente com o aluno surdo, mas com seus colegas ouvintes, principalmente durante as atividades coletivas, dentro e fora de sala de aula (aulas de campo). Trabalhar a integração deste aluno com os demais, fazendo-o sentir que tem a mesma capacidade intelectual para aprender e ao mesmo tempo demonstrar isso para os alunos ouvintes não foi fácil. Muitas vezes a aluna surda demonstrava também um comportamento arreado, compreensível se considerarmos as dificuldades e barreiras que ela teve que transpor para chegar onde estava, no entanto, poucos colegas seus tinham esta compreensão e em muitos momentos eu tinha que intervir junto à turma para orientá-los acerca disso. O apoio da equipe pedagógica foi essencial, apesar de ter havido episódios onde a aluna ficava sem intérpretes, fato que gerou diversos problemas dela com a instituição, principalmente durante seu período de estágio, quando outros alunos surdos passaram a concorrer pelo auxílio dos intérpretes de libras. Estes profissionais também foram essenciais para o desenvolvimento das minhas aulas, e posso dizer que contribuíram bastante não só para simplesmente transcrever minha fala, mas também para que eu pudesse aprimorar minhas aulas, me fazendo compreender pouco a pouco como funciona o universo surdo. Isso fez com que minha relação com os intérpretes ficasse bastante estreita, tanto em sala de aula, quanto em aulas de campo ou nos CAPs necessários para reforçar o aprendizado surdo. Esta aproximação com os intérpretes gerou um projeto de extensão na instituição voltado para o desenvolvimento de um glossário bilíngue – libras/português, de termos técnicos de construção civil. Uma experiência que trouxe muitos benefícios para a aluna surda envolvida, principalmente em relação a sua autoestima, visto que sua participação foi essencial para o desenvolvimento do projeto. Infelizmente, em uma segunda etapa, o projeto não foi aprovado pela instituição dentro de edital que contemplava um número pequeno de bolsas para projetos de extensão, onde concorriam diversos outros projetos. Acredito que seria interessante se a instituição abrisse editais específicos para projetos voltados para a inclusão e acessibilidade como este. Em relação ao apoio humano, penso que ele ainda pode melhorar com a contratação de mais intérpretes e demais profissionais da área.

O projeto citado acima pelo professor 2, intitula-se: “Glossário técnico bilíngue Libras/Português para termos de construção civil”. Foi iniciado a partir de uma demanda existente dentro do Curso de Edificações do Campus Natal Central do IFRN, demanda respaldada pela procura de alunos surdos pela área da construção civil. Nesse sentido, o professor 2, idealizador do projeto de extensão, percebeu a carência e a necessidade de desenvolver um glossário em Libras com termos técnicos usados no Curso de Edificações, pois muitos vocábulos da Língua Portuguesa não possuíam correspondentes na Língua de Sinais.

Ainda nesse caminho, inicialmente foi realizado um levantamento da bibliografia referente ao tema, bem como da existência de dicionários semelhantes ao proposto. Em outro momento, foram selecionados, por meio de triagem, os principais termos técnicos utilizados na construção civil que seriam vertidos para a Libras, totalizando um material composto por 31 termos apresentados por fotos, diagramação e indicações de movimentos. Esse trabalho permitiu a inclusão da aluna surda no

processo de construção da pesquisa, também assegurou que outros alunos surdos, matriculados no mesmo curso fossem beneficiados com o produto final. E mais, amenizou-se ainda o desgaste laboral realizado pelos intérpretes de Libras ao buscar as correspondências dos termos técnicos com a Libras.

O professor 2 expôs ainda que o projeto foi uma experiência que trouxe muitos benefícios para a aluna surda envolvida, principalmente em relação a sua autoestima, visto que sua participação foi essencial e indispensável para o desenvolvimento do mesmo. Infelizmente, em uma segunda etapa, o projeto não foi aprovado pela instituição dentro do edital que contemplava um número pequeno de bolsas para projetos de extensão, no qual concorriam diversos outros projetos. E, nesse sentido, lamentou e torce para que a instituição abra editais específicos para projetos voltados para a inclusão e acessibilidade como o seu.

A fala do professor 2 expressou também a importância dos TILS para o andamento de suas aulas, e que sua relação com eles era bem amigável, contribuindo de forma coletiva na educação dos alunos surdos atendidos.

Nesse ponto, observamos o registro de Quadros (2004, p. 60):

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. No entanto, as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula. Pelo fato de o profissional estar presente diariamente na sala de aula, interpretando os conteúdos para o estudante, fazendo a mediação professor – estudante, estudante – estudante e demais membros da escola, acaba-se confundindo o papel do intérprete com o do professor.

Dessa forma, o papel do intérprete em sala de aula consolida-se à medida que granjeia o respeito, a consulta, a admiração e o trabalho em conjunto com a equipe docente. No entanto, requer atenção no que diz respeito a postura e aos limites de papéis assumidos de cada ator envolvido na trama educacional. Esta questão do papel e do fazer profissional dos TILS precisa estar bem definida e dissociada de outras funções, pois eles atuam, principalmente, no processo de mediação pedagógica entre os interlocutores, ou seja, entre aluno-professor-aluno.

Segundo Lacerda (2000, p. 6):

O tradutor-intérprete atua na fronteira entre os sentidos da língua de origem e da língua alvo, com os processos de interpretação relacionando-se com o

contexto no qual o signo é formado. O sentido do enunciado é construído na interação verbal, e é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores. A interpretação é um processo ativo, que procede de sentidos que se encontram, existindo, apenas, na relação entre sentidos, como um elo numa cadeia de sentidos. Pode-se dizer assim que a interpretação se revela na multiplicidade de sentidos existentes. (LACERDA, 2000, p. 6).

Ainda de acordo com o autor (2015, p.31),

[...] muitos acreditam que a fluência em Libras seja suficiente, outros argumentam que além da fluência é necessário o conhecimento gramatical da Libras; outros confundem a formação de intérprete com a de professor de Libras". Para ser TILS é preciso ter domínio em duas línguas, mas isso não se refere apenas à fluência, se refere aos conhecimentos técnicos, às estratégias de tradução e interpretação, com diversos sentidos e possibilidades de temáticas, para ampliar a polissemia da língua. Porém, o ato de interpretar não apenas as palavras ou signos, e sim seus sentidos e significados estruturados linguisticamente na língua alvo.

Nessa mesma direção, afirma que a experiência do intérprete em sala de aula é relevante, à medida que conhece os princípios da educação inclusiva, e de como contribuir com ações que favoreçam aos estudantes surdos, um espaço de formação adequado no contexto escolar (LACERDA, 2009).

Em outro viés, o professor 2 relatou a submissão de um projeto de extensão para a criação de termos da área da construção civil, tendo em vista a carência de material didático e de sinais correspondentes com a língua portuguesa. Seguindo nessa linha de pensamento, segundo Martins (2008), isso requer um trabalho em conjunto para buscar a melhor forma de traduzir um sinal, quando este ainda não existe ou não foi criado, demandando do intérprete competências e respeito à língua nativa do surdo.

A especificidade de conteúdos que o TILS [tradutor intérprete de língua de sinais] vai interpretar e a faixa etária com a qual irá trabalhar demandam um processo de formação específica para este profissional. Conteúdos mais complexos vão exigir do TILS conhecimentos outros que ultrapassam o domínio apenas linguístico e que exige, de certa forma, um preparo e conhecimento sobre determinados assuntos e disciplinas. (GURGEL, 2010, p. 66).

Dessa forma, percebemos que o TILS não pode trabalhar isoladamente, pois além da parceria com o colega intérprete em sala de aula, com outros TILS no núcleo do NAPNE, requer a presença constante do professor e da equipe pedagógica da instituição nesse processo didático inclusivo.

4.3.4 A relação entre os docentes e os alunos surdos

Nessa seção discorreremos sobre a percepção dos docentes em relação aos surdos e desse modo questionamos como é a interação deles em sala de aula; qual a reação destes quando veem seu interesse em contribuir com a educação e formação dos surdos; como eles, professores, também reagem ao visualizar a evolução dos surdos em suas aulas; se os professores têm aprendido com eles e como foi esse processo; por último, saber se os professores acreditam no potencial e autonomia dos discentes surdos.

O Professor 1 iniciou afirmando que os alunos surdos são muito inteligentes, bem-humorados, prestam atenção na aula, embora perguntem muito pouco, a sua relação com eles é amistosa. Com respeito à evolução dos surdos, acredita que podem alcançar qualquer grau de aprendizado, desde que tenham acesso aos recursos didáticos adequados. No que tange ao aprendizado com eles, o professor 1 expôs que esses alunos lhe conduziram a uma reformulação sobre sua prática profissional, principalmente quanto a existência de Necessidades Educacionais Específicas (NEE), em outros grupos de alunos. Relatou também que quando percebe que estão aprendendo e ganhando autonomia sente uma extrema gratificação de realização pessoal de trabalho.

Na fala do professor 1 percebemos que sua prática docente sofreu uma reformulação profissional, pois, para ele, isso significou mudanças de perspectivas, de olhares com respeito às pessoas com necessidades educacionais específicas. Nessa direção, da prática docente na Educação Profissional da Rede Federal voltada para a Educação Inclusiva, aludimos a uma pesquisa realizada pela autora Morais (2019), que defende a necessidade de ações visando a uma formação específica, pedagógica e direcionada, compreendendo o mundo do trabalho e as possibilidades do fazer docente.

De forma semelhante à fala do professor 1, o professor 2 explana a respeito da relação dele com os alunos surdos:

Minha relação com os alunos surdos é muito boa. Após esta experiência com a aluna surda em edificações, tive a oportunidade de participar de um projeto para dar aulas de matemática para alunos surdos do PROITEC, sob a coordenação do intérprete Jean. Uma turma inteira de alunos com diversos níveis de surdez. Foi emocionante ver o interesse deles pelas aulas, pelo aprendizado. Ver a felicidade deles ao entender algo, ao ver que eu compreendia alguns sinais e ao me ver sinalizando seus nomes [...].

Tudo isso foi de uma emoção indescritível, que não havia sentido em nenhum momento de minha carreira como docente. A evolução deles era de certa forma mista, dependia muito do grau de surdez e principalmente do acesso que eles tinham à língua portuguesa. Sem este acesso, sem compreender essa segunda língua deles, torna-se difícil, para eles, desenvolver o aprendizado em outro momento que não o de sala de aula, visto que não existem muitos materiais adaptados para surdos. Apesar disso, muitos evoluíram bastante e chegaram a ser aprovados na seleção para o IFRN. Isso para mim foi uma grande vitória e me mostrou quão grande é o potencial e a autonomia destes alunos. O aprendizado com eles é mútuo. Talvez quem aprendeu mais nesta sala de aula tenha sido eu, ao ver o esforço deles em participar das aulas, em fazer e compreender os textos das questões de matemática, ao buscar diversas formas de mostrar para eles algum conteúdo – sendo “salvo” muitas vezes pelo intérprete, que tinha mais consciência sobre como os surdos raciocinam. O simples sorriso deles ao entender algo que lhes dizia por meio de uma tentativa de sinalizar em libras era extremamente gratificante. Tudo isso me fez aprender e compreender como o acesso à informação pode ser mágico e libertador, como se sentir parte de um grupo pode ser importante para um indivíduo, como o olhar atento do outro (professor) pode ser uma ferramenta poderosa no processo de rompimento de barreiras que se consolidam diante das diversidades pessoais que muitos enfrentam dentro de uma sociedade[...].

Com a visão dos professores entrevistados, podemos perceber a necessidade de uma política sistêmica, de uma política interna institucional, que direcionem o fazer pedagógico na questão de incluir o alunado surdo da instituição. Notamos, ainda, que esta política poderá ser esboçada na contemplação de formações específicas voltadas para as demandas inclusivas do Campus, demandas estas cada vez mais crescentes com o ingresso de alunos com deficiências, por meio da lei de cotas.

A fala dos professores, nos dá subsídios, nas entrelinhas, para compreender que não se trata de algo mágico, utópico, e sim, de um planejamento, de um orçamento, de conhecimentos técnicos acerca das necessidades prementes da instituição para que a inclusão se efetive.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A inclusão das pessoas com deficiência, incluindo os surdos, no ambiente escolar e no mundo do trabalho são prerrogativas legais no seio da sociedade, tendo em vista a possibilidade de colocação desse público nas atividades acadêmicas e produtivas, desmistificando e superando mitos e comportamentos impeditivos e discriminatórios.

Nessa direção, coube ao nosso trabalho trazer à atenção as diretrizes internacionais, as políticas públicas brasileiras e as iniciativas institucionais num movimento inclusivo que objetivou analisar os fatores de permanência dos discentes surdos no IFRN/CNAT.

Em nosso estudo percebemos que, de uma forma geral, mesmo com todo o aparato legal, a permanência do público surdo na instituição ainda é um desafio a ser superado, por meio de ações que favoreçam um trabalho de sensibilização da comunidade, de orientação e de capacitação das equipes de professores, de técnicos e do apoio pedagógico.

Nesse sentido, na nossa pesquisa buscamos apresentar a Educação Profissional Inclusiva, na perspectiva da pessoa surda. Nesse registro, partimos do estudo, inicialmente do geral (pessoas com deficiência) para o específico (pessoas surdas), contextualizando desde o século XX até o presente.

Dessa forma, constatamos a relação da Educação profissional com as pessoas com deficiência ao longo da história no Brasil, essa relação foi apreendida a partir dos documentos e leis que permitiram a abertura de políticas institucionais, para o ingresso desse público na rede federal de ensino. Isto é, a legislação que rege a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, incluindo os programas e ações que legitimaram os fatores de inclusão.

Nessa linha, um dos programas implantados na rede federal de ensino foi o TEC NEP, posteriormente, Ação TEC NEP. Este foi de suma importância ao proporcionar maior visibilidade aos alunos com deficiência e as suas necessidades, tendo em vista que gerou mais discussões pedagógicas e mobilizações internas acerca da inclusão, incluindo a criação dos NAPNEs em cada campus.

Abordamos também os conceitos e as concepções sobre a educação de surdos, apresentamos os movimentos de lutas da comunidade surda e trazemos os referenciais teóricos e as legislações que legitimam os direitos e as conquistas desse grupo.

Nesse movimento de lutas, a principal conquista dos surdos foi a promulgação da Lei de Libras como a segunda língua oficial do país. Esta conquista trouxe valorização à cultura, à identidade e bem-estar à comunidade surda. Além da Lei, citamos o Decreto de Libras, que regulamentou e determinou importantes iniciativas educacionais na área da surdez no Brasil.

Essa demanda se relaciona diretamente com a luta pelo direito à educação, à inclusão social, à acessibilidade, a uma cidadania com igualdade e oportunidade para todos. Outra conquista do movimento foram as escolas bilíngues para surdos, em contrapartida ao modelo inclusivo ofertado pelo MEC para todas as pessoas com deficiência. Discorreremos também a respeito do papel do profissional TILS,

reconhecendo que a atuação deste profissional é respaldada à medida que a comunidade surda protagoniza suas experiências educacionais e laborais. Ainda, abordamos a necessidade de formação dos TILS, tendo em vista que suas atividades perpassam e adentram nas relações pedagógicas, com docentes e outros servidores da instituição.

Nossa investigação buscou analisar as falas de nossos entrevistados surdos por meio da entrevista compreensiva e não surdos por via questionário. Sendo que, nesse trabalho oportunizamos um diferencial, pois uma parte de nossa coleta foi realizada num segundo idioma, a Libras, por meio de vídeos, respeitando a especificidade linguística dos discentes surdos.

Nossa pesquisa pôde constatar que, a partir da implantação do programa TEC NEP no IFRN/CNAT, houve um impulsionamento nas questões inclusivas na instituição, especialmente com a criação dos NAPNEs, que alavancaram políticas internas e sistêmicas, com o intuito de proporcionar e direcionar organizadamente os fatores de inclusão no seio acadêmico.

Percebemos, por meio das falas de nossos entrevistados surdos, uma situação de pertencimento com o NAPNE/CNAT. Nos depoimentos dos alunos com surdez, o núcleo propicia um ambiente de coleguismo e de referência para eles, em que podem buscar apoio pedagógico, ajudas técnicas, profissionais qualificados como os tradutores intérpretes de Libras. As falas, com respeito ao NAPNE, ainda transparecem positividade e lucidez dos alunos, demonstrando conhecimentos dos processos envolvidos ao buscarem suas demandas, embora reconheçam a necessidade de mais profissionais TILS na instituição.

Nesse sentido, corroboramos aos discursos dos discentes, pois percebemos na investigação, que os NAPNEs tem realizado e aprimorado cada vez mais a oferta de serviços com qualidade no atendimento, especialmente nas atividades que requerem os intérpretes de Libras.

Além disso, nossa pesquisa constatou, nas falas dos docentes, que o NAPNE/CNAT oferece a cada semestre, na semana pedagógica, cursos de Libras, palestras, oficinas, conversas e orientações pontuais, mas que necessitam de mais formações, em quantitativo e em especificidade. Outro ponto percebido pelos docentes e também na fala dos alunos surdos, foi a necessidade de confecção de materiais ajustados às suas necessidades, como textos adaptados a sua especificidade linguística, atividades que contemplem imagens e figuras. Esta

situação, provavelmente, seria mais atenuada numa formação aos docentes que contemplasse essas questões.

O depoimento dos professores revela ainda que existe a necessidade de uma formação inicial e continuada, que não seja interrompida, e que contemple conhecimentos mais específicos, para que possam realizar a docência com mais segurança ao lidar com os alunos com surdez.

Nesse ponto da formação, citamos em nosso trabalho que a Ação TEC NEP tem desenvolvido atividades de capacitação, por meio da Política de Formação Continuada e de Desenvolvimento Profissional dos Servidores, para atuar na rede federal de ensino no processo de inclusão das pessoas com deficiências. São ações direcionadas e regidas pelos NAPNEs de cada campus.

Mas, conforme as falas de nossos entrevistados docentes, percebemos ainda uma grande necessidade de políticas de formação, políticas de acompanhamento de atendimento e que propiciem a permanência dos alunos com necessidades educacionais, políticas de promoção e de uso de tecnologias assistivas, tendo em vista que as ações atuais, segundo eles, são insuficientes, esporádicas e geralmente, pontuais.

Nessa direção formativa e na perspectiva da educação inclusiva, citamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que determinam que na organização curricular dos cursos formativos contemplem conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, um dos fatores imprescindíveis para a permanência com qualidade dos alunos com deficiência, incluindo os surdos, na instituição, cito o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Natal Central, são as políticas de formação inicial e continuada de professores, de servidores técnicos administrativos, de pedagogos, de tradutores intérpretes de Libras e de outros atores que compõem a comunidade escolar.

Além disso, podemos elencar outras ações que favorecem a permanência dos alunos surdos, como: a adaptação do currículo, a confecção de materiais específicos, a oferta de recursos pedagógicos e de tecnologias assistivas, a contratação de mais servidores atuantes na área da inclusão, o fortalecimento de ambientes inclusivos dentro da instituição como os NAPNEs, o atendimento eficiente aos alunos em espaços além da sala de aula (centros de aprendizagens, laboratórios etc), a

comunicação entre os setores institucionais (NAPNE, ETEP, Coordenação de Curso, Diretoria), o encaminhamento para a realização de estágios e a perspectiva de uma política de ingresso no mercado de trabalho.

Em nossa investigação, podemos inferir que o processo de inclusão dos alunos surdos e, conseqüentemente, de todos os alunos com deficiência perpassam caminhos idênticos como a aceitação do outro, a acessibilidade comunicacional para uns, acessibilidade arquitetônica para outros, a qualificação dos professores, o acompanhamento de pessoal de apoio, tudo visando o respeito à diversidade.

Podemos inferir, ainda, que não existem receitas prontas para a permanência dos discentes surdos no IFRN/CNAT, mas direcionamos alguns encaminhamentos, pois constatamos que a efetivação do processo inclusivo é responsabilidade de todos que formam a comunidade escolar, e isso demanda constante esforço e colaboração de cada um.

REFERÊNCIAS:

ABNT. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. NBR9050: Associação Brasileiras de Normas Técnicas, Rio de Janeiro; ABNT, 2004.

ALBRES, Neiva de A. **Intérprete educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

Albuquerque, Judith; Cavalcante, Ilane; Ferreira, J. **A inserção de alunos surdos no IFRN/NATAL-CENTRAL**: uma análise da articulação entre o professor de educação profissional e o intérprete de Libras. *In*: IFRN – 10 anos de criação em mais de um século de História. Natal: Editora do IFRN, 2019.

ANDREIS-WITKOSKI, Silvia. **Educação de surdos e preconceito**: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque. 2011, 255 f. Tese de doutorado. UFPR. Curitiba: UFPR, 2011.

AUGÉ, M. **O sentido dos outros**: atualidades da antropologia. Petrópolis: Vozes, 1999.

BARBIER, R. **A pesquisa-ção**. Brasília: Liber, 2007.

BECHE, R. C. E. Educação Especial e Aprendizagem. **Caderno Pedagógico**, CEAD/UDESC, Florianópolis, 2003.

BEHARES, L.E. (1993) *Nuevas comentes em la education del sordo: de los enfoques clínicos, a los culturales*. **Cadernos de Educação Especial**, vol. 1, nº 4.

BENEVIDES, M. V. **Cidadania e Direitos Humanos**. Disponível em www.iea.usp.br/artigos. Acesso em 10 out 2019.

BOURDIEU, P. Compreender. A miséria do mundo. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 09 de jul. de 2018.

BRASIL. MEC – **Saberes e práticas da inclusão: educação infantil**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

BRASIL. MEC – **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2010 jul. 2018.

BRASIL. MEC – **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. – Brasília: MEC, ACS, 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.145**, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13145.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: Histórico da Educação Profissional. Brasília, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. **Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, realizado em Nova York, em 2007**. Disponível em
<http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-comdeficiencia>. Acesso em: 17 maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 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. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário**

Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 8 set. 2016.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm: Acesso em: 08 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.241**, de 22 de agosto de 1927. Crêa o ensino profissional obrigatorio nas escolas primarias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providencias. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>. Acesso em 11 de jul. de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 2 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5. 692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Decreto 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências- AEE (complementa o Decreto 6571/2009). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 set 2017.

BRASIL. **Decreto n 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 jul 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006?2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 28 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900->

1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html.Acesso em: 11 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 28 dez 2019.

BRASIL. **Políticas de inclusão de pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:** relatório das ações de inclusão de pessoas com necessidades específicas realizadas no período de 1999 a 2013 – Ação TECNEP, elaborado pela Assessoria de Ações Inclusivas, da. Brasília: Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica/Setec, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01/2004.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e educação de Jovens e Adultos. Brasília/DF: 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** Fonte: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 18 dez 2019.

CAPOVILLA, A.G.S; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita:** Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 2. ed. São Paulo, SP: Memnon-Fapesp, 2000. v. 1. 251p.

CAVALCANTE, Maria de F. da S. **(Re)pensando o Lugar da Educação em Direitos Humanos na Educação de Surdo.** Revista Virtual de Cultura Surda. Rio de Janeiro: Editora ARARA AZUL, 2012.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários.** São Paulo, McGraw-Hill, 1983.

CHAUI, Marilena. S. **Cultura e democracia.** O discurso competente e outras falas. Nova edição revista e ampliada.. 11. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006. p. 367.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, G. M. A. **Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NAPNE):** ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco. 2011. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2011.

CUNHA, A. L. B. de M. **O Programa TEC NEP e sua Implementação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:** Ressonâncias acadêmicas, limites e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional)

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2016. 177f. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br>. Acesso em: 29 maio 2017.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2005.

DOURADO, M. K. S.; LIMA, E. O.; SILVA, A. B. **A RELEVÂNCIA DO CAS ROTARY NATAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**. Artigo apresentado no VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD4_SA10_ID5284_26082019211224.pdf. Acesso em 10 jan 2020

FENEIS. **A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação - PNE**. Rio de Janeiro, julho de 2013.

FERNANDES. **Avanços e Perspectivas de Inclusão Escolar para Surdos**. Anais do Congresso: educação de surdos: a conquista de novos territórios. Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, R. M. C. **A proposta de expansão da educação profissional: uma questão de integração?** [Sl.: s.n], 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1599409506699.doc>. Acesso em: 15 set 2017.

GARCIA, T. C. M. **Ensaio sobre a formação de professores para uma escola e uma sociedade inclusivas**. In: MARTINS et al (Org). Educação e Diversidade: saberes e experiências. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 184p.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **ERA-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rea/v35n3/a04v35n3>. Acesso em: 20 abril 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1991.

GUATEMALA, 1999, **Declaração de Guatemala**. Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, 1999. Disponível em <http://agenda.saci.org.br>. Acesso em 29 dez. 2018.

GURGEL, Taís Margutti do Amaral. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior**. Tese de Doutorado em Educação. Piracicaba-SP: Universidade Metodista de Piracicaba., 2010.

HALL, S. A Identidade em Questão: identidade cultural na Pós Modernidade. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/stuart-hall-identidade-em-questao-identidade-cultural-na-pos-modernidade-p-07-22/>. Acesso em 08 fev 2020.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IFRN. CONSUP. **Resolução n.º 23**, de 17 de dezembro de 2010. Aprova o Plano de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Disponível em: <file:///C:/Users/judithe/Downloads/Resolucao%2023-2010.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática para Internet**, na forma integrada, presencial. Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação. Aprovado pela Resolução Nº 36/2011-CONSUP/IFRN, de 09/09/2011. Disponível em: <file:///C:/Users/DOM%C3%89STICO/Downloads/RESOLUCAO%20No%2036.2011%20-%20Aprova%20ad%20referendum%20o%20projeto%20pedagogico%20do%20Curso%20Tecnico%20em%20Informatica%20para%20Internet%20e%20autoriza%20o%20funcionamento%20no%20Campus%20CNAT.pdf>. Acesso em 10 de mar 2020.

IFRN. **Regimento Interno dos Campi**. Aprovado pela Resolução nº. 17/2011-CONSUP/IFRN, de 01/07/2011. Disponível em: [file:///C:/Users/DOM%C3%89STICO/Downloads/Regimento%20Interno%20dos%20Campi%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DOM%C3%89STICO/Downloads/Regimento%20Interno%20dos%20Campi%20(1).pdf). Acesso em 12 ago 2019.

IFRN. **Projeto Político Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva – documento base. Natal: IFRN, 2012.

IFRN. **Portaria n.º 1533**, de 11 de maio de 2012. Cria e Designa Coordenadores dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNEs. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/porta/institucional/portarias/>. Acesso em: 10 jul. 2018.

IFRN. **Carta de Serviços ao Cidadão**. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/DOM%C3%89STICO/Downloads/Carta%20de%20Servicos%20ao%20Cidadao.pdf>. Acesso em 10 set 2019.

IFRN. **Portal do IFRN. Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania (PROITEC)** Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/processos-seletivos/tecnico-integrado/itec>. Acessado em 10 jan 2020.

IFRN. **Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)**. Natal: IFRN. Disponível em: <https://suap.ifrn.edu.br/accounts/login/?next=/>. Acessado em 18 dez 2019.

JANNUZZI, G. M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. *In*: FREITAS, M. C. de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 1997. P. 183-223.

JIMÉNEZ, R. B. Uma Escola para Todos: A Integração Escolar. *In*: Bautista (org.). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

KARNOPP, L. B.; QUADROS, R. M. **Língua de Sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais**: trabalhando com sujeitos surdos. *Cad. CEDES* [online]. 2000, v. 20, n. 50, pp. 70-83.

LACERDA. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.26, n.69, ago. 2006.

LACERDA. **Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais**: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação. São Paulo: UFSCar, 2009.

LACERDA. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no Ensino Fundamental**. 6º Edi. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LEITE, E. M. C. **Os papéis do intérprete de libras na sala de aula inclusiva**. Petrópolis: Arara azul, 2005.

LIEBSCHER, P. *Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program*. **Library Trends**, v. 46, n. 4, p. 668-680, 1998.

LIMA, Erika Roberta Silva de. **Ensino Médio e Educação profissional no Brasil**: um estudo exploratório das políticas educacionais (1990-2010). 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em educação). Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2015.

LIMA, F. J. **Mitos e pré-conceitos em torno do aluno com deficiência na escola regular e na escola especial**. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

LINS, E. G. DUTRA; SCHUBERT, S. E. M. S; COELHO, L. A. B. **Gestão da Educação e a presença do intérprete de Libras na escola**: possibilidades e desafios. Curitiba: Educere, 2013.

LÜDKE, Marli e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, MariaTeresa Égler. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. 2002. Disponível em:

http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=83:caminhos-pedagogicos-da-inclusao&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17.

Acesso em 19 de dez. 2019.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MARTINS et al (org.). **Educação e Diversidade: saberes e experiências**. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2010.

MARTINS, Lúcia de A. R. **A Inclusão escolar do aluno com síndrome de Down: o que pensam os educadores?** Natal, EDURN, 2008.

MARTINS, Lúcia de A. R. **A formação do professor no contexto de inclusão de pessoas com necessidades especiais**. A UNIVERSIDADE E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, NATAL RN, v. ÚNICO, 2004.

MARTINS, Lúcia de A. R. **Inclusão escolar: algumas notas introdutórias**. In: MARTINS *et al* (orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 17-26.

MIGUEL, P. A. C. Estudo de caso na administração: estruturação e recomendações para sua condução. **Produção**, v. 17, n. 1, p.216-229, jan./abr. 2007.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MORAIS, J. M. R. **Políticas de formação de professores para a educação profissional das pessoas com deficiência: um estudo exploratório no Instituto Federal do Rio Grande do Norte**. 2019. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

MOURA, D. H. (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 347-362.

NETO, A. C. A Política Educacional e as novas demandas contextuais. *In: CASTRO, Maria Duarte Araújo e FRANÇA, Magna* (orgs.). **Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Liber Livro, 2012, 320p

OLIVEIRA, Narla S. M de. Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas. *In: MARTINS, Lucia de A. R.; PIRES, J.; PIRES, Gláucia N. da L.* (org.). **Instrumentalização de profissionais da educação para o ensino de Geografia e Física a alunos com deficiência visual: uma experiência do CEFETRN**. Natal: EDUFRN, p. 249-278, 2008.

OLIVEIRA, R. de. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. *In: OLIVEIRA, R. de* (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Tailândia, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 12 fev 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York, 1948. Disponível: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em 10 jul. 2018.

PABIS, N. A. DIAGNÓSTICO DA REALIDADE DO ALUNO: DESAFIO PARA O PROFESSOR NO MOMENTO DO PLANEJAMENTO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1867/91> Acesso em 04 out 2019.

PEREIRA, A. K. B. A Concepção democrática de Bobbio: uma Defesa das Regras do Jogo. REPOL - **Revista Estudos de Política**, Campina Grande, vol. 1, nº 1, 2012.

PIRES, J. **Políticas, formação e práticas pedagógicas: por uma ética da inclusão escolar e social**. In: MARTINS *et al* (org.). Educação e Diversidade: saberes e experiências. João Pessoa: Editora Universitária-UFPB, 2010.

QUADROS, R. M. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cad. CEDES** [online]. 2006, vol.26, n.69, pp. 141-161.

ROSA, Andrea da S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Campinas, Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

ROSA, V. F. **Políticas Públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola**: uma visão à partir da implantação da ação TECNEP na rede Federal de Educação Tecnológica. 2011. 137f. Tese (Doutorado em Educação). Marília: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2011.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: Ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e básica. In: MOLL, J. (org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: Desafios, tensões e possibilidades. Porto alegre: Artmed, 2010.

SÁ, Nídia R. L. de. **Educação de Surdez**: a caminho do bilinguismo. Niterói: Ed. UFF, 1999.

SÁ, N. R. L. de (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. Nova Iorque: Editora Companhia de Bolso, 1990.

SASSAKI, R. K. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo Um a Sociedade Para Todos. 3ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, A. de P. **Imaginário radical e educação física: trajetória esportiva de corredores de longa distância**. 2008.160 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

SANTOS, Silvana Aguiar. **Intérpretes de língua de sinais**: um estudo sobre identidades. 2006. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SANTOS. Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de Formação acadêmica e profissional. Florianópolis: **Cadernos de Tradução**, v. 2, n. 26, p. 145-164, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. da P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, R. F. S. **A entrevista compreensiva** - Texto para discussão no curso de Pós-Graduação em Educação. DEPED, UFRN, 2002.

SILVA, S. C. S. **Projeto de Pesquisa Elaboração do Perfil do Aluno e do Servidor Com Necessidades Educativas Especiais da UDESC**. Centro de Educação à Distância: Florianópolis, 2006.

SKLIAR, C. **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, Volume 1 e 2, 1999.

SKLIAR, C. (org.). Sobre o currículo na educação dos surdos. *In*: **Revista ESPAÇO**: informativo técnico-científico do INES, nº 8, ago-dez/97. Rio de Janeiro: INES. (p.38-43), 1997.

SKLIAR, C. B. **A Surdez**: Um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. v. 1. 192p

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. **Educação Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-33, 1999.

SKLIAR, C. B. **Desobedecer el lenguaje: (Alteridad, lectura y escritura)**. 1. ed. Buenos Aires: Niño y Dávila, 2015. v. 1. 208p.

SOUZA, J. B. A cegueira como uma visão diferente. Educação Inclusiva: uma visão diferente. Natal: EDUFRN, 2004. Disponível em: arquivos.info.ufrn.br › arquivos › Educao_Inclusiva_8_.. Acesso em: 10 nov 2019.

STROBEL, Karin Lilian. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD - Educação Temática Digital**, vol.7, nº2: 2006.

STROBEL. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação. UFSC. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

STROBEL. **História de Educação de Surdos**. Apostila do Curso de Letras Libras. Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 20 mai de 2015.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª. ed. Porto Alegre: *Bookman*, 2005.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos da Psicologia**, n. 7, p. 79-88, 2002.