

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – IFCHS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA –  
PPGSCA

JACKELINE MENDES DE SOUZA

POLÍTICAS DE INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS  
SURDOS NO IFAM CAMPUSPARINTINS

Manaus-AM  
2022

JACKELINE MENDES DE SOUZA

POLÍTICAS DE INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS  
NO IFAM CAMPUSPARINTINS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia - PPGSCA, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Área de concentração: Processos Socioculturais na Amazônia. Linha de Pesquisa: Redes, Processos e Formas de Conhecimento.

Orientadora: Profa. Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas

Manaus-AM  
2022

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S729p Souza, Jackeline Mendes de  
Políticas de inclusão: reflexões sobre a inclusão de alunos surdos no IFAM Campus Parintins / Jackeline Mendes de Souza . 2022  
116 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Marilene Corrêa da Silva Freitas  
Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Educação Inclusiva. 3. Discentes Surdos. 4. IFAM-Instituto Federal do Amazonas. 5. Parintins. I. Freitas, Marilene Corrêa da Silva. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

JACKELINE MENDES DE SOUZA

POLÍTICAS DE INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOSSURDOS  
NO IFAM CAMPUS PARINTINS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia - PPGSCA, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Dissertação Aprovada em 05/04/2022.

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas  
Presidente da Banca

---

Prof. Dr. Allan Soljenítsin Rodrigues Barreto  
Membro da Banca

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Renilda Aparecida Costa  
Membro da Banca

Dedico este trabalho à minha família: pai, mãe, irmãos, esposo e à minha amada filha, aos que ingressaram nessa aventura junto comigo e, apesar das dificuldades, sempre acreditaram e me apoiaram, incentivando a realizar mais este projeto em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar à Deus, Senhor de tudo e de todas as coisas, pelo dom da vida, por nos conduzir com saúde, força, sabedoria e determinação para concretização deste projeto.

À minha família que tanto amo, esposo Helder Teixeira e minha filha amada Kelly Victória M. Teixeira que sempre me apoiaram e incentivaram no decorrer deste trabalho.

Compreenderam minhas angústias e ansiedade, os momentos de ausência e dificuldades durante este percurso.

Aos meus pais, principalmente à minha mãe pela educação concedida, pelo exemplo de mulher guerreira, pelo apoio nas horas difíceis e orações diárias.

Aos meus irmãos pela torcida, apoio e incentivo.

Ao Instituto Federal do Amazonas - IFAM, em especial à equipe do Campus Parintins, que me oportunizou a busca pelo conhecimento, a oportunidade para o desenvolvimento desta pesquisa, aos amigos que me ajudaram desde quando o projeto era apenas um sonho, professores, técnicos e alunos pelo apoio e compreensão.

Aos docentes do IFAM e discentes surdos que tiveram um papel importante para o desenvolvimento desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

Ao intérprete de Libras que ajudou como mediador na comunicação com os surdos.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilene Corrêa da S. Freitas, a quem tenho uma grande admiração como professora, pesquisadora e mulher, por sua importante contribuição na idealização deste sonho.

A todos os professores do PPGSCA, pelos ensinamentos compartilhados.

Aos Profs. Drs. membros da Banca Examinadora, pela disponibilidade e contribuição.

Aos colegas de mestrado, em especial ao grupo dos “Panemas”, pela cumplicidade, pelo aprendizado, discussões e convivência nesta caminhada.

Meu carinho e gratidão a todos que participaram de alguma forma contribuindo direta, ou indiretamente, para a realização deste projeto em minha vida.

## RESUMO

No atual paradigma da educação inclusiva é perceptível o crescente número de alunos público-alvo da educação especial adentrando os espaços de ensino regular e, nesta direção cabe refletir sobre o que se tem feito para a solidificação desta efetividade. Este estudo partiu da inquietação enquanto servidora pública e da percepção a partir das observações no contexto de sala de aula. Dessa forma, cabe a reflexão sobre as políticas públicas educacionais, os parâmetros legais que orientam sobre a inclusão escolar das pessoas com deficiência e, a partir desta investigação, comprovar se estes direitos estão sendo garantidos na prática. O ensino profissional e tecnológico ofertado pelo IFAM tem como objetivo proporcionar a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, a inclusão social e a construção da cidadania. Nesta perspectiva, cabe reconhecer a necessidade de estudos que incentivem a reflexão sobre a inclusão de alunos surdos no IFAM Campus Parintins e de que forma esta tem sido implementada. O objetivo geral deste processo de investigação é compreender por meio das práticas docentes como se desenvolvem as políticas de inclusão de alunos surdos no IFAM CPA. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, construída por meio de estudo teórico, abordagem de caso, elaboração de instrumentos de coleta de dados junto aos sujeitos pesquisados com uso de questionários online com perguntas abertas e fechadas, semiestruturadas. O público alvo da pesquisa constitui-se de 6 professores que tiveram em sala de aula a presença de estudantes surdos, assim como também 6 discentes surdos que estudaram no campus Parintins, no período de 2015 a 2017. Utilizamos como aporte teórico políticas educacionais de cunho global e nacional, assim como também literaturas de importantes pesquisadores internacionais, nacionais, regionais e locais, como Skliar (1999), Jannuzzi (1992); Lopes (2011); Mantoan (1997,2003, 2006, 2015); Mazzotta (2001, 2003); Perlin (2002), Sacks (1989); Sasaki (2002); Diniz (2007, 2009); Amoêdo (2017); Teixeira (2019), entre outros. Por meio deste estudo, foi possível atingir os objetivos propostos que apontaram alguns resultados, como: a necessidade da formação e informação no contexto escolar inclusivo e a demanda de trabalhos interdisciplinares, com formações sistêmicas e contínuas que desenvolvam o diálogo, a participação e colaboração dos profissionais de educação. Salienta-se a importância do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) em sua estrutura organizacional e estratégica, assim como a necessidade de equipe multiprofissionais e de apoio para colaborar na construção do desenvolvimento educacional dos alunos surdos. Consideramos, finalmente, que, conhecer a identidade do sujeito surdo, assim como a comunidade e cultura surda, a qual

se apresenta de forma diferente da cultura ouvinte, o trabalho colaborativo entre gestor, coordenadores, docentes, intérpretes e discentes são fatores essenciais no que tange à efetiva inclusão de alunos surdos nos cursos técnicos profissionalizantes.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Educação Inclusiva; Discentes Surdos; IFAM; Parintins.

## ***ABSTRACT***

In the current paradigm of inclusive education, the growing number of students who are target audience of special education entering the spaces of regular education is perceptible and, in this direction, it is necessary to reflect on what has been done to solidify this effectiveness. This study started from the concern as a public servant and the perception from the observations in the classroom context. Thus, it is necessary to reflect on public educational policies, the legal parameters that guide the school inclusion of people with disabilities and, from this investigation, prove whether these rights are being guaranteed in practice. The vocational and technological education offered by IFAM aims to improve the quality of life of individuals, social inclusion and the construction of citizenship. In this perspective, it is worth recognizing the need for studies that encourage reflection on the inclusion of deaf students in the IFAM Campus Parintins and how it has been implemented. The general objective of this investigation process is to understand, through teaching practices, how policies for the inclusion of deaf students are developed in the IFAM CPA. The research was developed through a qualitative approach, built through theoretical study, case approach, elaboration of data collection instruments with the researched subjects using online questionnaires with open and closed, semi-structured questions. The target audience of the research consists of 6 teachers who had the presence of deaf students in the classroom, as well as 6 deaf students who studied at the Parintins campus, from 2015 to 2017. We used as a theoretical contribution global and national educational policies, as well as literature from important international, national, regional and local researchers, such as Skliar (1999), Jannuzzi (1992); Lopes (2011); Mantoan (1997, 2003, 2006, 2015); Mazzotta (2001, 2003); Perlin (2002), Sacks (1989); Sasaki (2002); Diniz (2007, 2009); Amoêdo (2017); Teixeira (2019), among others. Through this study, it was possible to achieve the proposed objectives that pointed to some results, such as: the need for training and information in the inclusive school context and the demand for interdisciplinary work, with systemic and continuous training that develops dialogue, participation and collaboration of education professionals. The importance of the Center for Assistance to People with Special Educational Needs (NAPNE) in its organizational and strategic structure is highlighted, as well as the need for a multidisciplinary team and support to collaborate in the construction of the educational development of deaf students. Finally, we consider that, knowing the identity of the deaf subject, as well as the deaf community and culture, which presents itself differently from the hearing culture, the collaborative work between managers, coordinators, teachers,

interpreters and students are essential factors in what regarding the effective inclusion of deaf students in vocational technical courses.

**Keywords:** Public Educational Policies; Inclusive Education; Deaf Students; IFAM; Parintins.

## LISTA DE FIGURAS

Figura	1	–	Vista	aérea	de	Parintins,	
1953.....							75
Figura 2 – Vista aérea da cidade de Parintins/Am.....							76
Figura	3	-	Garantido	e			
Caprichoso.....							76
Figura 4 - Festa em honra à Padroeira Parintins.....							76
Figura	5	–	IFAM	Campus			
Parintins.....							81
Figura	6	–	II	Ação	Inclusiva	–	
NAPNE/2017.....							81

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses e Dissertações na Universidade Federal do Amazonas sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência.....	20
Tabela 2 – Teses e Dissertações na Universidade Federal do Amazonas sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência por tipos de deficiência.....	21
Tabela 3 – Teses e Dissertações na Universidade do Estado do Amazonas sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência.....	22
Tabela 4 – Teses e Dissertações na Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência.....	23
Tabela 5 – Dissertações no Instituto Federal do Amazonas sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência.....	23
Tabela 6 – Divergências entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais.....	64
Tabela 7 – Cursos Técnicos ofertados pelo Campus Parintins.....	83
Tabela 8 – Cursos de Graduação ofertado pelo Campus Parintins.....	83
Tabela 9 – Cursos de Graduação ofertado pelo Campus Parintins.....	83
Tabela 10 – Perfil dos professores participantes.....	89
Tabela 11 – Questão 1.....	90
Tabela 12 – Questão 2.....	90
Tabela 13 – Questão 3.....	91
Tabela 14 – Questão 4.....	92
Tabela 15 – Questão 5.....	92
Tabela 16 – Questão 6.....	93
Tabela 17 – Questão 7.....	93
Tabela 18 – Questão 8.....	94
Tabela 19 – Questão 9.....	94
Tabela 20 – Questão 10.....	95
Tabela 21 – Perfil dos discentes participantes.....	100

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESP	Centro de Ensino Superior de Parintins
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CPA	Campus Parintins
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAOCS	Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NAPNE	Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PEI	Plano Educacional Individualizado
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TECNEP	Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com necessidades Especiais
TIL	Tradutor Intérprete de Libras
UA	Universidade do Amazonas
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I</b> .....	16
<b>1 O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ O OBJETO DE ESTUDO</b> .....	16
1. 1 A TEMÁTICA DENTRO DO CONTEXTO AMAZÔNICO .....	19
1. 2 DETALHAMENTO DA PESQUISA .....	24
<b>CAPÍTULO II</b> .....	24
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	24
2.1 CRONOGRAMA .....	26
2.2 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	27
<b>CAPÍTULO III</b> .....	29
<b>3 INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ASPECTO SOCIAL E EDUCACIONAL</b> .....	29
3.1 DENOMINAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA .....	30
3.2 A DEFICIÊNCIA APRESENTADA POR DOIS MODELOS .....	36
3. 3 PARADIGMAS EDUCACIONAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA .....	39
3.4 INCLUSÃO ESCOLAR: UM DIREITO DE TODOS .....	44
3.5 O INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS MEDIANTE AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	47
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	49
<b>4 ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDO: DO PASSADO AO PRESENTE</b> .....	49
4.1 CONCEPÇÃO SOBRE SURDEZ: ASPECTOS BIOLÓGICOS, SOCIAIS, CULTURAIS E LINGÜÍSTICOS .....	50
<b>4.1.1 Aspectos Biológicos da Surdez: o sistema auditivo</b> .....	53
<b>4.1.2 Aspectos Sociais: os direitos como conquista social</b> .....	54
<b>4.1.3 Aspectos Culturais do povo Surdo</b> .....	55
<b>4.1.4 Aspectos Linguísticos das Línguas de Sinais</b> .....	57
4.2 DEFICIÊNCIA AUDITIVA VERSUS SURDEZ .....	58
4.3 HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: MOVIMENTOS SOCIAIS .....	59
4.4 LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: LIBRAS .....	63
4.5 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA, VISANDO A INCLUSÃO DE SURDOS, NO SÉCULO XXI .....	65
4.6 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO LOCAL .....	68
4.7 ESCOLAS BILÍNGUES NA VISÃO DOS SURDOS .....	70
<b>CAPÍTULO V</b> .....	74
<b>5 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PARINTINS: UMFUFOQUE SOBRE A REALIDADE DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS</b> .....	74
5.1 A REALIDADE EDUCACIONAL DE ALUNOS SURDOS EM PARINTINS .....	75
5.2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO IFAM: POSSIBILIDADES E DESAFIOS .....	82
5.3 IMPLEMENTAÇÃO DO NAPNE NO IFAM CAMPUS PARINTINS .....	86
5.4 FORMAÇÃO E INFORMAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM PROCESSO CONTÍNUO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS .....	88
<b>5.4.1 Estudo de Caso: relatos de experiências no IFAM Campus Parintins</b> .....	89
5.4.1.1 Resultado dos professores .....	89
5.4.1.2 Desafios e/ou expectativas ao receber um aluno surdo .....	95
5.4.1.3 A forma de comunicação/linguagem utilizada em sala de aula .....	96
5.4.1.4 Necessidade de adaptação curricular, física e/ou de pessoal .....	99
5.4.1.5 Resultado dos Alunos Surdos .....	100

5.4.1.6 A primeira percepção ao ingressar no instituto.....	100
5.4.1.7 O processo de escolarização .....	102
5.4.1.8 Atendimento educacional especializado e intérprete de Libras.....	103
5.4.1.9 Sugestões para uma melhor inclusão, dentro do campus .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	107
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o trajeto das pessoas com deficiência em relação à luta por uma vida social digna, respeitada e valorizada. Nesse ínterim, a inclusão se apresenta como a mais viável maneira de rompimento de paradigmas que, no passado, excluíram e estigmatizaram as pessoas em meio à sociedade.

Atualmente, comprovado em muitos estudos, as pessoas com deficiência possuem e desenvolvem capacidades como as sem necessidades especiais, faltando apenas o incentivo, a atenção e interesse por parte dos órgãos públicos federais, estaduais e municipais. Os direitos são assegurados em documentos oficiais, leis, decretos, normativas, porém muitos não garantem o acesso a ambientes públicos, sociais, de lazer e educação. Barreiras que impedem a acessibilidade, a liberdade de movimento e de expressão, a comunicação, os acessos à informação, entre outras, ainda são notórias em pleno século XXI; o que deve ser interrompido com movimentos sociais e ações políticas que assegurem a plena e efetiva participação, interação e relação entre indivíduo e sociedade. Diante deste cenário, novas percepções surgem em meio a outras problemáticas no contexto amazônico.

Conforme dados estatísticos, no Brasil o número de matrículas da educação especial chegou a 1.308,900 estudantes, no ano de 2020. Um aumento de 34,7% em relação a 2016. Esse aumento considerável está no número de matrículas na educação profissional concomitante com um acréscimo de 114,1% (BRASIL/INEP, 2021). Somente no Estado do Amazonas, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação<sup>1</sup>, um total de 20.939 estudantes foram matriculados na educação especial no ano de 2020; comparado a 2015, houve um aumento de 78%. O que denota um aumento significativo quando se trata de acesso às escolas.

Embora o público alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades) esteja sendo inserido em classes comuns do ensino regular, como orientado nas políticas públicas, o caminho ainda é longo na perspectiva de uma educação que contemple às suas especificidades. Nem sempre os alunos com alguma necessidade especial são bem-vindos numa instituição de ensino, muitas vezes pela falta de experiências anteriores com esse público, pela ausência de recursos pedagógicos ou por falta de estrutura física e de pessoas qualificadas para lidar com as especificidades destes educandos.

Todas as pessoas têm direito à formação enquanto cidadão, visando o bem de todos, sem discriminação, preconceito ou qualquer outra barreira que impeça o direito à vida, à segurança, à liberdade e à igualdade, assim como os direitos que assegurem o acesso à escola,

---

<sup>1</sup> Dados do Governo do Estado do Amazonas. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/seduc-em-numeros/sadeam/> Acesso: 16 de abril de 2021.

a permanência e a possibilidade de promoção acadêmica de todos os indivíduos. Nesta direção, também são assegurados os direitos sociais da pessoa com deficiência, assegurando direito à educação por toda a vida, visando o desenvolvimento completo da pessoa, o preparo para desfrutar de todos os direitos enquanto cidadão e qualificação para o mercado de trabalho – direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988. Diante desta afirmação, é dever do Estado, da família e de toda a comunidade, em geral, criar alternativas que visem a garantia desse direito, na igualdade de oportunidades e participação em qualquer atividade; seja na escola ou na convivência em sociedade.

O processo educacional das pessoas com deficiência, assim como a educação de surdos, são temas politicamente discutidos nas últimas décadas. Diante dessa perspectiva, discorreremos aqui sobre os direitos assegurados nas políticas de inclusão: a Carta maior, a Constituição Brasileira (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); a Declaração de Salamanca (1994); a Lei de Libras (2002); o Decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei de Libras (2005); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); A Lei Brasileira de Inclusão – LBI de 2015, entre outros documentos normativos que instruem para o acesso, a permanência, a reformulação das práticas educativas e a promoção educacional de todos os estudantes, sem exceção.

Nesta direção, torna-se relevante a reflexão e o debate da inclusão de alunos surdos nos sistemas de ensino, tanto nas esferas municipal, estadual e federal. Para complementar esta pesquisa, é importante destacar autores que contribuem, de forma positiva, neste processo: Jannuzzi (1992); Lopes (2011); Mantoan (1997, 2003, 2006, 2015); Mazzotta (2001, 2003); Perlin (2002), Sacks (1989); Sasaki (2002), e outros pesquisadores renomados que se deleitam em estudos sobre a temática em questão.

A deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural (Skliar, 1999). Desconstruir discursos políticos depende da ação prática de cada indivíduo, da família, da escola, da comunidade em geral. E, diante disto, cabe aos sistemas de ensino e profissionais da educação assumir uma nova postura com o propósito de reconfigurar o papel da educação. Referente à educação de surdos, após lutas e manifestações por parte deste segmento, foi conquistado o direito ao reconhecimento à sua língua, à sua forma de comunicação e ao atendimento às suas especificidades.

Desde 2002 houve alguns progressos nos sistemas educacionais brasileiros a partir da implantação da Lei Nº 10.436<sup>2</sup> que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio de

---

<sup>2</sup> Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

comunicação e expressão da comunidade surda. Nesta mesma direção, o Decreto de Nº 5.626 de 2005<sup>3</sup> corrobora com a Lei de Libras orientando que as instituições de ensino federal, estadual e municipal, seja pública ou particular, assegurem aos alunos surdos o acesso à comunicação, à informação e à educação em todas as etapas e modalidades de ensino.

Porém, o processo é lento e gradual, mas, aos poucos acumula-se forças para que a escola – aqui figurada como uma comunidade de pessoas distintas e com características peculiares, diferentes históricos sociais, culturais e econômicos, na representação empírica de “Winston Parva” – não seja espaço de segregação e de preconceitos internos, e que todos os envolvidos, “estabelecidos e outsiders”<sup>4</sup> possam aprender a conviver e repartir das mesmas relações humanas e sociais.

Tal conquista exige de todos os esforços para romper com antigas crenças que foram se enraizando no transcorrer de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Olhar a educação de surdos por novas fronteiras exige uma reformulação do ensino, das práticas pedagógicas, das ações cotidianas que atendam a todos sem distinção. “É comum nos depararmos com situações de interações entre professores e alunos, mediada apenas pela língua oral, desconsiderando as dificuldades e o pouco ou nenhum conhecimento dos surdos em relação a esta forma de comunicação” (SEESP, 2006, p. 73). O professor assume um papel de grande importância no processo de aprendizagem de cada estudante, dependendo da metodologia de como são repassados esses conhecimentos, ou da proposta de ensino, a aquisição de outros saberes se torna mais acessível para o aluno com surdez.

Vale ressaltar sobre o papel do Intérprete de Libras, e a sua obrigatoriedade em qualquer repartição de ensino, no entanto, não substitui a figura do professor em sala de aula e/ou vice e versa. O docente assume o papel principal no processo ensino e aprendizagem do discente surdo. Contudo, surgem algumas questões que afligem os professores quando se deparam com essa nova realidade: i) como preparar as aulas para que alcance a todos?; ii) como me comunicar com o sujeito surdo, já que não tive o ensino da Libras na minha formação curricular?; iii) como adaptar o currículo, com diferentes estratégias para aplicar na teoria e práticas nas atividades de campo?; iv) como avaliar o discente surdo? Eu consigo (re) passar o conhecimento de forma eficaz a esses estudantes?; v) de que forma eu posso contribuir na

---

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> A figuração social dos “estabelecidos” é aquele grupo que se considera como os melhores dentro de uma comunidade dominante, enquanto que, os “outsiders” são aqueles que não se enquadram aos padrões que a sociedade representada pelos “melhores”, impõe. Nesta obra, Norbert Elias (2000), descreve “a diferença e a desigualdade social como relações entre estabelecidos e outsiders” numa comunidade que recebe o nome fictício de Winston Parva.

formação acadêmica ou na escolarização do estudante surdo?

Para a formalização do processo educacional inclusivo, cabe aqui destacar a concepção de Carlos Skliar, quando defende quatro mudanças importantes: mudanças textuais ou legais; a formação de professores; mudanças de representações e, mudanças de identidades (2001). Com esse espírito de transformação e mudanças, cabe a nós, pesquisadores e profissionais da educação, trazer à tona o debate, a reflexão e questionamentos sobre a função das escolas públicas na cidade de Parintins frente à essa realidade educacional que desponta no horizonte. Afinal, um dos nossos incentivos a pesquisar sobre o tema é que o município de Parintins apresenta um quantitativo de 3.848 pessoas com alguma dificuldade relacionada à deficiência auditiva, segundo dados do IBGE<sup>5</sup> de 2010, ficando somente abaixo do quantitativo da capital do estado, que possui 7.846.

Dentre as Instituições de Ensino do Estado do Amazonas, o IFAM *Campus* Parintins oferece Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Forma Integrada e Subsequente, Graduação e Pós-Graduação *Stricto e Lato Sensu*, abrangendo a população amazonense desde o ensino básico à educação de jovens e adultos (PROEJA), nas modalidades presenciais e à distância. Cabe aqui ressaltar a missão da instituição que é a oferta da educação de excelência, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão. Seus valores são a ética, a responsabilidade e valorização humana.

O contato direto com a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas *Campus* Parintins, se deu a partir da nossa atuação como profissional da educação, além das leituras e observações diárias; perspectivas que se constituíram como embasamento para a construção de nosso objeto de estudo. Desse modo, partimos da seguinte premissa: De que maneira tem sido efetivada a política de inclusão de alunos surdos no IFAM *Campus* Parintins?

---

<sup>5</sup> BGE\_Disponível\_no\_site, <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/parintins/pesquisa/23/23612?tipo=ranking&indicador=23905>, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, acesso em 28 de agosto de 2019.

## CAPÍTULO I

### 1 O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ O OBJETO DE ESTUDO

A primeira experiência com a comunidade surda e a Língua Brasileira de Sinais se deu a partir da nossa formação em Letras (Língua Portuguesa) pelo Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA), concluída no ano de 2012. A paixão pela Língua de Sinais se deu a partir do sexto período da graduação, em que cursamos a disciplina Libras, uma língua nova, com gramática e estrutura própria, reconhecida por Lei. A partir do contato acadêmico foi despertado o interesse em conhecer mais sobre esta língua, a identidade do sujeito surdo, assim como a comunidade e cultura surda, que se apresenta de forma diferente da cultura ouvinte.

O primeiro contato direto com alunos surdos foi no estágio curricular obrigatório da faculdade, o que nos levou a algumas reflexões quanto ao processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência. Esta inquietação impulsionou a desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso na área da educação inclusiva, especificamente no ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita para estudentes surdos. Além de algumas conclusões, pôde se observar como resultado deste trabalho que a comunicação era uma das dificuldades mais acentuadas entre os sujeitos da comunidade escolar, a forma de interação com os professores e os demais estudantes em razão das outras pessoas não conhecerem a técnica de comunicação utilizada pela comunidade surda, e que os demais agentes da escola não tinham o domínio, nem habilidades, para que houvesse uma boa comunicação entre professor e aluno surdo, aluno ouvinte e aluno surdo, ou vice-versa.

Na sala de aula desta escola havia a presença do tradutor intérprete de Libras; um dos profissionais capacitados para atuar na comunicação entre surdos e ouvintes. A partir da Lei Nº 12.319 de 2010, passa a ser regulamentado o exercício desta profissão. Além de outras atribuições, esse profissional terá competência de realizar interpretação da Libras e da Língua Portuguesa, de maneira simultânea ou consecutiva. Porém, muitas vezes a comunicação e socialização desses alunos aconteciam somente com os seus intérpretes, em que se observava certo grau de dificuldade na interação e na forma de comunicação com o professor ou com outros alunos.

No último ano da Licenciatura obtivemos a oportunidade de fazer uma especialização em Educação Inclusiva e, no ano seguinte, Libras com Docência do Ensino Superior, concluindo em 2015. Essas formações foram importantes para a nossa trajetória acadêmica e profissional, uma vez que, através dessas experiências, foi possível compartilhar saberes e aprendizagens com os pares, adquirindo cada vez mais conhecimentos sobre as necessidades

educacionais especiais dos educandos e suas particularidades.

Seguindo a formação acadêmica, buscamos nos qualificar em diferentes cursos, que ajudassem a conhecer melhor sobre a área e a perspectiva de melhoria para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social destes educandos. Dessa forma, a primeira experiência no magistério foi como auxiliar de docente, numa escola municipal, na cidade de Parintins. Tive a experiência diretamente no atendimento de um aluno surdo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde foi possível obter um pouco de conhecimento na prática sobre as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>6</sup>, e refletir sobre as práticas docentes e o papel da escola na formação do educando.

Ao mesmo tempo, obtivemos a oportunidade de exercer a função de intérprete de Libras, em diversos programas do Centro de Educação e Tecnologia do Amazonas (CETAM), e atuava diretamente com estudantes surdos em cursos profissionalizantes. Por quase dois anos, exercemos a atividade como tradutora e intérprete de Libras no Liceu de Artes e Ofícios Claudio Santoro (LAOCS), no município de Parintins, em cursos livres como: arte, desenho, música, percussão para surdos e coral em Libras, ascendendo ainda mais, o interesse em estudar a identidade e a cultura do sujeito surdo.

Durante a trajetória profissional, foi possível presenciar o medo do desconhecido, a falta de informação e a lacuna existente na comunicação e interação entre os pares. É importante a interação entre os indivíduos, o trabalho em equipe, o contato direto com outros jovens em sala de aula para, assim, estabelecer relações sociais e culturais. É no ambiente escolar que, segundo Ropoli (2010), se aprende a viver entre nossos pares, a dividir as responsabilidades, a repartir tarefas. Nesses ambientes, desenvolvem-se a cooperação e a produção em grupo com base nas diferenças e talentos de cada um, e só assim é possível traçar e alcançar objetivos comuns em nome do coletivo.

Outra relevante experiência foi através da participação dos alunos surdos no Coral em Libras, interpretando a toada “Sensibilidade” do Boi-Bumbá Caprichoso, no 49º Festival Folclórico de Parintins, onde acompanhamos como intérprete de Libras do Liceu de Artes. A primeira vez que muitos jovens surdos presenciaram e participaram de um grande espetáculo na arena do Bumbódromo, um evento emocionante dotado de significados e valores, comprovando que, por meio de novas ações, é possível efetivar na prática a inclusão social de

---

<sup>6</sup> O AEE, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é o setor que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas especificidades. Na sala do AEE são atendidas as pessoas com necessidades educacionais especiais, contribuindo para a sua plena autonomia dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

todas as pessoas com deficiência.

Minha maior perspectiva de crescimento profissional se deu no ano de 2014, após ser aprovada em dois concursos públicos, um em nível estadual e outro federal. No concurso da SEDUC recebemos aprovação para o cargo de professora de educação especial (40 horas) e no IFAM para professora de Libras (40 horas) com dedicação exclusiva; oportunidade que não poderia deixar passar.

Ao ingressar no Instituto Federal do Amazonas Campus Parintins, foi possível perceber que a instituição ainda não havia apresentado contato, por meio do ingresso de estudantes surdos nos cursos de Ensino Profissional e Tecnológico, e que alguns docentes e técnicos administrativos, talvez pela falta de experiência, desconheciam a Língua de Sinais como meio de comunicação e expressão da comunidade surda e a sua obrigatoriedade nos cursos de formação de professores.

A partir do segundo semestre de 2015, houve o ingresso de estudantes surdos para os cursos técnicos profissionalizantes ofertados no Campus. Nesse período ainda não tínhamos no quadro funcional o profissional Tradutor e Intérprete de Libras. Profissional que tem como função “traduzir e interpretar a Língua de Sinais para a Língua Portuguesa e vice-versa em qualquer modalidade em que se apresentar” (SEESP, 2006, p. 101). Nesse momento, nos foi dada a oportunidade de acompanhar os estudantes surdos em suas atividades em sala de aula e em atividades práticas extraclasse, além de ofertar cursos e oficinas direcionadas a professores, técnicos administrativos, alunos e à comunidade em geral.

Por meio do Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), desenvolvemos ações inclusivas, projetos de extensão e projetos integrais como: “O Ensino da Libras” mediado por alunos surdos; e “Discente Amigo”; atividades integradoras que ajudaram na interação e socialização dos estudantes. Enquanto docente do IFAM CPA, também participamos de comissões, bancas de avaliação, eventos, encontros e seminários dentro e fora do Estado. Também desempenhamos funções como: Coordenadora do NAPNE/CPA; Coordenadora Local do PRONATEC e Coordenadora Geral de Ensino.

Diante à prática docente, o amadurecimento profissional e o constante convívio com mestres e doutores na Instituição, foi possível perceber a necessidade de uma capacitação profissional. As nossas expectativas para ingressar no Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia partiram da ânsia pela busca de mais conhecimentos, de novas experiências, uma vez que sendo uma pesquisadora é possível perceber as lacunas que existem e que precisam ser preenchidas, enquanto profissional. Essa inquietação nos fez pensar no mestrado como forma de compreender a ciência, o ato de ensinar, de (re)significar a nossa prática em sala de

aula, refletir sobre o nosso papel como professores pesquisadores, como agentes transformadores da realidade; atuar e auxiliar na formação dos nossos educandos de uma forma reflexiva e crítica mediante as situações do dia a dia.

Em meio à experiência docente, o fazer pedagógico e o contato direto com os estudantes surdos é possível refletir sobre as políticas públicas educacionais, os parâmetros legais que amparam a inclusão escolar das pessoas com deficiência e se esses direitos estão sendo efetivados na prática, visto que a inclusão educacional ainda é um processo lento e complexo no Brasil, especificamente no estado do Amazonas; foco do nosso estudo.

Diante deste pensamento, reforçamos a necessidade de novas pesquisas a respeito dessa temática nos Institutos Federais, para que sejam fomentadas políticas de inclusão em busca de um bem comum, uma educação de igualdade e excelência a todos. Portanto, não será um processo fácil, mas a busca por mais conhecimento, o trabalho coletivo, o apoio dos professores, a vontade de ascender profissionalmente e mostrar que nada é impossível para quem tem a vontade e ousadia de correr atrás dos sonhos, nos impulsiona a não desistir e motiva a realizar os mais profundos desejos.

## 1. 1 A TEMÁTICA DENTRO DO CONTEXTO AMAZÔNICO

Os projetos de pesquisa na área da inclusão educacional de pessoas com deficiência, em âmbito nacional, tomaram grandes proporções nas últimas décadas. Porém, na região norte ainda há a necessidade de pesquisas que busquem fomentar a relevância em determinadas especificidades, como a área da deficiência física, mental, visual, surdez, entre outras; já que através do levantamento das produções científicas direcionadas à esta temática, foi possível conhecer e apresentar estatisticamente estes resultados.

A busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>7</sup>, pesquisando pelos descritores: “inclusão educacional”; “pessoas com deficiência”; “educação inclusiva”, especificamente nas Instituições do Amazonas, onde foram encontrados um total de 1.781 resultados, sendo distribuídos em: Doutorado 180; Mestrado 1.439 e Mestrado Profissional 162. Considerando o período total definido no site da CAPES, realizamos a nossa pesquisa no espaço entre 1987 a 2021, levando em consideração apenas os trabalhos que continham em seus títulos e resumos a expressão, ou intenção de abordar a “educação inclusiva de pessoas com deficiência”. Após leitura e estudo aprofundado dos resumos e palavras-chaves das produções, decidimos delimitar por “instituição”; “período temporal”; “tipo de trabalho”;

---

<sup>7</sup>Pesquisa realizada no site do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, acesso no período entre 01 a 15 de abril de 2021.

“áreas de conhecimento”; “temáticas de estudo” e, “tipos de deficiência”, como apresentado abaixo.

Tabela 1 – Teses e Dissertações na Universidade Federal do Amazonas sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência.

<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM</b>		
<b>Ano</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Mestrado</b>
1993		1
1996		1
1997		1
1998		1
1999		1
2004		2
2005		2
2006		3
2007		3
2008		2
2009		1
2010		1
2011		5
2012		1
2013		3
2014	1	
2015		6
2016	1	3
2017		2
2018	4	6
2019		6
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>51</b>

Fonte: elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2021).

Na Universidade Federal do Amazonas, encontramos 6 teses e 51 dissertações sobre a temática em questão, sendo que o maior número de produção sobre a área foi a partir de 2014, concentrando um total de 50% até 2019. Realizamos a busca delimitando a grande área do conhecimento em “Ciências Humanas”. A área de conhecimento que apresenta o maior número de produção é a de Educação. Psicologia ocupa o segundo lugar, o restante se distribui entre Antropologia, Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Sobre as temáticas de estudo, os 57 trabalhos encontrados na UFAM estão distribuídos entre a formação do professor, prática pedagógica, escola/classe especial, educação especial, educação inclusiva, processo ensino e aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, paradigmas da integração, identificação do aluno, mercado de trabalho, novas tecnologias digitais, atendimento educacional especializado, o direito às diferenças, acessibilidade, políticas públicas, inclusão, comunicação alternativa, educação bilíngue, avaliação e gestão educacional, salas de recursos, entre outras.

A maioria dos trabalhos se destacam na compreensão dos processos de inclusão de pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular, seguida do estudo sobre a formação do professor, sua concepção e práticas pedagógicas. Os tipos de deficiência, entre os 57 trabalhos pesquisados, apresentam-se da seguinte forma.

Tabela 2 – Teses e Dissertações na Universidade Federal do Amazonas sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência por tipos de deficiência.

<b>Tipos de deficiência</b>	<b>Nº de trabalhos</b>
Deficiência auditiva/surdez	15
Pessoas/alunos com deficiência	12
Transtornos globais do desenvolvimento/ TEA	6
Deficiência visual/baixa visão	4
Necessidades educacionais especiais	4
Não especificam	4
Outros	4
Altas habilidades/superdotação	3
Deficiência física	2
Deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	2
Deficiência intelectual	1
<b>Total</b>	<b>57</b>

Fonte: elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2021).

Conforme a tabela acima é possível perceber que entre o total de 57 produções, 15 trabalhos são na área da deficiência auditiva/surdez, onde se concentra o maior número de pesquisas (6), especificamente na parte de transtornos globais do desenvolvimento, exatamente na área do Transtorno do Espectro Autista (TEA), seguido de deficiência visual/baixa visão (4), altas habilidades/superdotação (3), logo em seguida, deficiência física (2) e, deficiência intelectual (1).

Desse montante, um total de 12 trabalhos não indicam com precisão a deficiência, utilizando a nomenclatura pessoa ou aluno com deficiência, seguido de pessoas com necessidades educacionais especiais (4), em seguida deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (2). Desse total, existem 4 produções que não especificam o tipo de deficiência, concentrando o trabalho no atendimento educacional especializado, sala de recursos, educação especial e o direito à diferença. No repositório da CAPES também encontramos 4 produções com os títulos na área, entre os anos 90 e 2000; entretanto, não conseguimos encontrar o trabalho para identificar os tipos de deficiência exploradas.

Diante do exposto, realizando o levantamento dos trabalhos no período de 30 anos, nota-se, ainda, a escassez de pesquisas com enfoque nessa temática no âmbito das ciências humanas,

visto que a pessoa com deficiência tem a capacidade de viver e compartilhar dos mesmos espaços que qualquer outra pessoa, direito à vida social, ao trabalho, ao lazer e à educação. E, para isso é necessário desenvolver estudos que abordam essa temática, na região amazônica.

Para complementar a nossa pesquisa, apresentaremos o resultado de produções realizadas na Universidade do Estado do Amazonas, delimitando pelas áreas de conhecimento: “Ensino de Ciências e Matemática”; “Letras”; “Ensino”; “Sociais e Humanidades”, no período apresentado pela CAPES, entre 2008 a 2019.

Tabela 3 – Teses e Dissertações na Universidade do Estado do Amazonas sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência.

<b>UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA</b>		
<b>Ano</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Mestrado</b>
2013		1
2014		1
2015		1
2017		4
Total		7

Fonte: elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2021).

Considerando o recorte temporal no site da CAPES, das produções realizadas na UEA, conforme delimitamos pelas áreas acima, encontramos 7 dissertações de mestrado sobre a temática, no período de 2013 a 2017; um perceptível aumento de produções no período mais recente. Sobre as temáticas de estudo, os 7 trabalhos apresentam pesquisas entre os processos cognitivos da aprendizagem matemática; o ensino de química; contribuições linguísticas; o discurso da inclusão educacional; formações discursivas e, ensino de ciências. Diante destes resultados, a maioria dos trabalhos são na área da surdez (6), seguida da deficiência visual, com apenas 1 trabalho.

Seguindo a nossa pesquisa com foco nas Instituições do Amazonas, apresentamos também o resultado na Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, percorrendo as áreas de conhecimento do “Ensino e de Física”, com o recorte temporal que nos é apresentado pela Capes, do ano de 2015 a 2020, temos um total de 12 dissertações. Os trabalhos estão assim distribuídos.

Tabela 4 – Teses e Dissertações na Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência.

<b>INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS - IFAM</b>		
---	--	--

<b>Ano</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Mestrado Profissional</b>
2016			1
2017			3
2018			3
2019			2
2020			3
<b>Total</b>			<b>12</b>

Fonte: elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2021).

Considerando a tabela 4, encontramos 12 trabalhos defendidos no Mestrado Profissional no período de 5 anos. As temáticas de estudo estão distribuídas entre: inclusão no IFAM; contribuições do NAPNE; formação inicial e continuada de professores; atendimento educacional especializado, entre outros. Os trabalhos são pesquisas realizadas não somente no Amazonas, mas também no Acre e Pará. As produções estão divididas nas seguintes áreas das deficiências.

Tabela 5 – Dissertações no Instituto Federal do Amazonas sobre inclusão educacional de pessoas com deficiência.

<b>Tipos de deficiência</b>	<b>Nº de trabalhos</b>
Deficiência auditiva/surdez	4
Pessoas/Alunos com deficiência	2
Deficiência visual	2
Deficiência intelectual	1
Necessidades educacionais especiais	1
Alunos da educação especial	1
Não especificam	1
<b>Total</b>	<b>12</b>

Fonte: elaborada com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2021).

No total de 12 trabalhos, observa-se o maior número de produções na área da surdez, seguida de deficiência visual. Outras produções não especificam diretamente a deficiência em seus resumos, citando apenas pessoas/aluno com deficiência, necessidades educacionais especiais e alunos da educação especial. Não foram encontrados trabalhos na área do autismo, no campo da deficiência física e nem altas habilidades/superdotação, em comparação com os trabalhos produzidos na UFAM.

A presente pesquisa, a partir das produções inseridas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, nos permite conhecer as áreas mais estudadas, os tipos de pesquisa que são levantadas sobre a temática em questão, diretamente na área da educação, propondo um caminho e novas concepções a serem seguidas diante de pesquisas científicas que contemplem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, nos ambientes das universidades estaduais e federais do Amazonas. A importância de pesquisas como esta é inegável e deveria ser mais bem contemplada na formação integral dos estudantes, visando o

conhecimento de estudos existentes e abrindo as possibilidades de novas pesquisas na área da ciência.

## 1. 2 DETALHAMENTO DA PESQUISA

Um preceito importante que fundamenta o trabalho dos Institutos Federais por meio do Ensino Profissional e Tecnológico é propiciar a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, a inclusão social e a construção da cidadania. Diante desta perspectiva, é fundamental reconhecer a necessidade de estudos que incentivem a reflexão acerca da inclusão de alunos surdos no IFAM Campus Parintins e de que forma esta tem sido implementada.

Para responder a este questionamento delineamos como objetivo geral deste estudo: compreender por meio das práticas docentes como se desenvolvem as políticas de inclusão de alunos surdos no IFAM Campus Parintins. Desenhemos como objetivos específicos: apresentar a construção das políticas públicas em inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional brasileiro; identificar as práticas inclusivas adotadas pelo IFAM Campus Parintins, assim como refletir, a partir de suas práticas, sobre o papel do docente na inclusão dos alunos surdos.

## **CAPÍTULO II**

### **2 METODOLOGIA**

Tendo a compreensão de que a metodologia de uma investigação só pode ser definida durante seu percurso, trataremos aqui de indicar alguns passos iniciais nessa trajetória. Ouseja, a intenção do que temos a realizar. Ciente de que as demandas no contato com o campo empírico poderão alterar esse projeto inicial, como realmente aconteceu, uma das dificuldades foi ocasionada pela pandemia, o que dificultou o contato presencial com os nossos colaboradores da pesquisa. Desta forma, sobre a trajetória metodológica, concordamos com Ghedin e Franco (2008), de que o método é sempre uma perspectiva de onde se quer partir para chegar a algum lugar. Esse vislumbre, por meio de uma determinada rota, aponta direções sobre o caminho a ser traçado. São essas escolhas que permitem à pesquisa se tornar um conhecimento científico, um fator importante para determinados estudos.

No processo de escolha do caminho a seguir, a investigação de abordagem qualitativa mostrou-se ser a mais adequada para a proposta deste estudo, visto que, para além de descrever os fatos da realidade, buscamos analisá-los e compreendê-los mediante a interação entre os sujeitos que dela participam. A pesquisa qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (CHIZZOTTI, 2003, p.79). É nesta interação entre sujeito e realidade que buscamos compreender o processo ensino e aprendizagem do sujeito surdo frente às propostas inclusivas que estão asseguradas em leis. E, se estas, implicam no desenvolvimento social do educando.

Para o desenvolvimento dos procedimentos de produção de dados, realizamos inicialmente, e ao longo da investigação, a pesquisa bibliográfica, uma leitura minuciosa constante, buscando informações que subsidiem, a partir de políticas públicas e estudos realizados por acadêmicos e profissionais da área, a compreensão sobre o processo histórico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva com a intenção de compreender, por meio das leituras, a necessidade da formação de professores para a educação de surdos e se há a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas que atualmente são realizadas no sistema educacional de ensino.

Adotamos o estudo de caso como objetivo de explorar, descrever e analisar os fenômenos da pesquisa. “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetivos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.”(GIL, 2008, p. 58). Inicialmente, a proposta de estudo partiu da observação no local de atuação profissional, enquanto docente de Libras, No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) Campus Parintins, uma vez que todo estudo sofre influências

do meio e respondem de maneira diferente dependendo do local de estudo e dos sujeitos pesquisados.

O público alvo da referida pesquisa, foram seis professores que tiveram a presença de estudantes surdos em sua sala de aula, por períodos entre 6 a 18 meses durante o tempo em que os mesmos estudaram no IFAM (2015 a 2017), já que o tempo de atuação de cada profissional pode proporcionar diferentes olhares em relação ao atendimento do sujeito surdo. Achamos conveniente inserir o ponto de vista dos discentes surdos neste estudo. Para complementar a investigação, participaram desta pesquisa seis discentes surdos que migraram no curso profissional e tecnológico durante este período, no IFAM CPA.

No planejamento inicial deste estudo, a técnica que seria utilizada para obter os resultados seriam entrevistas e questionários aplicados de forma presencial aos participantes. Porém, com a impossibilidade de manter este contato, por motivo da atual situação epidemiológica da covid-19 que atingiu todo o mundo, só foi possível através de questionário aplicado por plataformas digitais, como o formulário do *Google forms*, que possibilitou o contato com os entrevistados.

Os instrumentos de produção de dados foram questionários com perguntas abertas e fechadas, enviadas aos docentes do IFAM, para saber da sua atuação em sala de aula e atividades práticas de campo e aos discentes surdos, ex alunos, para análise de seus posicionamentos em relação às práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula e sua relação com os professores e colegas de turma. A pesquisa foi realizada via convite através de link de acesso no *Google forms*, entrando em contato primeiramente via mensagem de texto e vídeo para a solicitação e informações quanto ao objetivo do trabalho. Contamos com a participação de um tradutor interprete de Libras no apoio à interpretação das respostas dos alunos surdos.

Após a coleta de dados, os resultados foram tabulados, analisados e interpretados com base nas respostas dos sujeitos consolidando os dados com as observações feitas em sala de aula e leituras realizadas durante o percurso do trabalho. Depois de respondidos, os questionários foram assinados e arquivados para futuras consultas, se necessário. Na apresentação deste trabalho, a identificação dos sujeitos se dará de forma sigilosa, utilizando codinomes: Professor A; Professor B; etc.; Discente A; Discente B e assim por diante. As respostas após analisadas e interpretadas serão apresentadas em quadros (as objetivas) e por critérios de categorias (as subjetivas), conforme a investigação conjunta das questões respondidas.

## 2.1 CRONOGRAMA

Apesar dos imprevistos ocorridos devido à pandemia de COVID 19, o que ocasionou a suspensão das atividades presenciais e o adiamento das disciplinas eletivas e obrigatórias, o cronograma das atividades do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia sofreu poucas alterações, consolidando assim, o prazo de conclusão no período entre março e abril de 2022, contabilizando os 24 meses desde o início do calendário acadêmico.

## 2.2 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos, distribuídos da seguinte maneira: apresentamos, a priori, sobre nosso percurso até aqui, posteriormente traçamos os caminhos metodológicos da pesquisa. Em seguida um breve histórico do tratamento dado às pessoas com deficiência, desde o processo de exclusão passando pelo período de segregação e integração, até chegarmos ao contexto atual, a inclusão. Ou melhor, à reflexão se este ato está sendo concretizado nos sistemas educacionais brasileiro, e como se dá essa execução. Nesta direção, refletimos sobre os trabalhos desenvolvidos e o papel do Instituto Federal do Amazonas na formação educacional, profissional e social dos estudantes, diante do paradigma da educação inclusiva.

Em seguida, abordamos o tema de forma mais específica, dedicada aos aspectos gerais da educação de surdos, refletindo sobre a história desde o passado ao presente. Contemplando a concepção sobre surdez, seus aspectos biológicos, sociais, culturais e linguísticos. Em seguida, apresenta-se uma abordagem sobre a deficiência auditiva versus surdez. Posteriormente, discorre-se sobre a historicidade da educação de surdos e os movimentos sociais, a cultura, comunidade e identidade surda. A disponibilização e reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, assim como a Política Educacional Brasileira que trata sobre o direito à educação e à inclusão de surdos no século XXI. Faz-se uma reflexão sobre os documentos legais existentes, e, se estes estão sendo efetivados na prática.

Adiante, apresentamos a trajetória da educação de surdos no município do baixo Amazonas, discorrendo sobre a realidade educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Parintins, refinando do foco global para o contexto local. A seguir, é feita uma abordagem das políticas públicas de inclusão no IFAM, apresentando as possibilidades e desafios com a proposta de implementação do NAPNE, a articulação do setor frente à inclusão de alunos com deficiência no Instituto Federal, contemplando a necessidade de formação e informação no contexto escolar na perspectiva inclusiva, um processo que deve ser contínuo na educação de surdos.

Posteriormente, são analisadas através das práticas docentes, como se dá o processo de

inclusão de alunos surdos dentro do Campus, com o objetivo de responder aos questionamentos propostos. Após as informações e interpretações, baseada em estudos, busca-se contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas, assim como o processo de inclusão de alunos surdos no ambiente do IFAM/Parintins.

### CAPÍTULO III

#### 3 INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ASPECTO SOCIAL E EDUCACIONAL

Quando discorremos sobre inclusão referimo-nos a questões alusivas à diversidade, à igualdade de oportunidades, de interação e convivência com o outro. Dificuldades, de fato, encontramos pelo caminho, mas estas devem ser superadas. Atualmente, é grande onúmero de pessoas com necessidades educacionais especiais ingressando na rede regular de ensino, e uma mudança de atitude faz-se necessária para o atual paradigma que vivenciamos: o da inclusão (BRASIL, 1999).

Desde os anos 90, no Brasil, o tema da inclusão escolar tem sido popularizado, tornando-se objeto de estudos e debates entre professores, pesquisadores e familiares de alunos que estão envolvidos, direta ou indiretamente, com a educação especial<sup>8</sup>. Isso nos impulsiona a refletir e analisar de que forma estão sendo implantados o direito à educação em nossa sociedade. Convém mencionar que a educação para a formação da cidadania não se dá somente na escola, mas “mediante a participação na família, no trabalho, no lazer, ou seja, nos variados grupos sociais e comunitários”, uma vez que são questões em que a sociedade tem total contribuição (MAZZOTA, 2000, p. 96).

Durante muito tempo perdurou a ideia de que as pessoas com deficiência não tinham a capacidade de aprendizagem, nem as mínimas condições de conviver juntamente com as demais pessoas, excluindo esse público de qualquer educação e interação com a sociedade. Passado algum tempo, houve a prática da segregação, forçando-lhes à normalização. “Tal estado de coisas perpetuou-se também no período da integração, que nada mais fora que um anúncio da possibilidade de inclusão escolar para aqueles que conseguissem adequar-se à escola comum, sem que esta devesse revisar seus pressupostos” (MANTOAN, 2015, p. 10).

Os movimentos sociais e a luta pelos direitos cada vez mais ganham espaço na sociedade, abrindo uma brecha para novos horizontes. A Declaração De Salamanca (1994), um dos principais documentos normativos que asseguram e reafirmam o compromisso baseado na “educação para todos”, estabelece que todos os sistemas educacionais precisam rever as suas

---

<sup>8</sup> "Educação Especial" segundo Mazzota (1989, p. 39), “é um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais (...)”. De acordo com o Censo Escolar (2020), a “Educação Especial” é uma modalidade de educação escolar que integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo, entre outras ações, o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

políticas de inclusão para o acesso de todas as crianças, independentemente de suas especificidades. Dessa maneira, a escola, como espaço social, precisa adequar-se ao aluno providenciando meios e recursos que garantam efetivamente um ensino de qualidade, uma vez que segundo o documento: “toda criança tem direito fundamental à Educação e, deve ser dada a oportunidade de atingir emanter o nível adequado de aprendizagem” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1). O presente documento, acrescenta ainda que

[...] 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 provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1).

Diante deste novo cenário, é necessário que todos estejam envolvidos nesse compromisso para efetivar uma educação inclusiva, baseada tanto na educação especial, quanto no ensino regular, para juntos construir alternativas possíveis de significação e ressignificação em prol do coletivo. Este marco normativo já caminha para três décadas, e neste percurso traçamos caminhos duros e conflitantes, mas também de muito sucesso.

A legislação é, sem dúvida, um instrumento político e social de natureza mandatória. Em países em desenvolvimento, como o nosso, esta característica não tem prevalecido. Não nos faltam leis ou artigos em leis que garantam os direitos das pessoas ‘portadoras’ de deficiência. Nosso problema não reside na inexistência de leis; pelo contrário. O que nos falta é garantir seu cumprimento [...]. (CARVALHO, 1997, p. 31).

Encontramos nos documentos oficiais que a deficiência não deve ser vista como um peso individual e sim como uma questão de origem social que deve ser interrompida através da eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais. Mas, na prática, nem sempre foi assim. As pessoas com deficiência sofreram diversas barbáries para alcançar o patamar que hoje se vê, apesar de ainda não ser o almejado e sonhado pelos povos minoritários.

### 3.1 DENOMINAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O Brasil é vasto em diversidade e para refletir sobre a evolução do conceito de pessoa com deficiência é necessário abordar sobre os princípios norteadores que asseguram o direito à dignidade, à educação e à convivência com os demais grupos comunitários, baseados na

trajetória cultural, social e histórica de um povo. Assim, um panorama sobre os termos empregados recentemente pode ter utilidade explicativa ao nos referirmos à pessoa com deficiência ou a assuntos referentes a este tema, para não incorrer no erro de propagar conceitos equivocados ou ultrapassados.

A deficiência é conceituada e avaliada de acordo com o momento histórico social e cultural. Em épocas passadas é possível perceber diferentes tipos de linguagens direcionadas a esse público. Na contemporaneidade encontramos muitos estudos que nos remetem a terminologias que são utilizadas ao se referir à uma pessoa com alguma patologia. Tais expressões dependem especificamente da evolução dos povos de cada época. Porém, nas palavras de Diniz, em pleno século XXI, ainda não se tem certeza sobre o melhor termo a se usar quando se referir a esse público.

Deficiência passou a ser um conceito político: a expressão da desvantagem social sofrida pelas pessoas com diferentes lesões. E, nesse movimento de redefinição da deficiência, termos como "pessoa portadora de deficiência", "pessoa com deficiência", "pessoa com necessidades especiais", e outros agressivos, como "aleijado", "débil-mental", "retardado", "mongolóide", "manco" e "coxo" foram colocados na mesa de discussões. Exceto pelo abandono das expressões mais claramente insultantes, ainda hoje não há consenso sobre quais os melhores termos descritivos. (DINIZ, 2007, p. 9).

Nos dias de hoje ainda é possível perceber a utilização de termos como “Pessoa portadora de deficiência”, “pessoa especial”, ou “portadora de necessidades especiais”; assim como também “pessoa normal” ou pessoas “ditas normais”. Expressões não mais usadas por alguns estudiosos e pesquisadores da área, assim como é possível deparar com orientações expressas em algumas leis e documentos oficiais na perspectiva da educação inclusiva. Sobre as expressões atuais, Sasaki (2003) argumenta que o termo escolhido, atualmente, por esta classe minoritária, passou a ser “pessoa com deficiência”, seja em qualquer idioma; neste caso, a sigla recomendada é PCD.

Depara-se, portanto, que no dia 15 de outubro de 2010 é publicada a Resolução N° 01 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), alterando a nomenclatura do seu regimento interno datada de 06/07/2005, em que abrange em seu Artigo 2° I, “onde se lê Pessoas Portadoras de Deficiência, leia-se Pessoas com Deficiência”.

Referente a este contexto, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, promulgada no Brasil pelo Decreto N° 6.949 de 2009 e reforçada pela Lei N° 13.146, de 06 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o atual Estatuto da Pessoa com Deficiência utilizam a mesma nomenclatura quando fazem a seguinte consideração:

Art. 2º A pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Ao se referir a uma pessoa que não possua uma deficiência a expressão atual a ser utilizada, segundo Sasaki (2003), é pessoa (adolescente, criança, adulto) sem deficiência ou pessoa não deficiente. Sempre que possível, a mudança da expressão (in)correta pela atual faz-se necessária para evitar pré-conceitos, desde a comunicação, quanto a abordagem referente a estes assuntos. Cabe destacar que é na linguagem que “se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências” (Op. cit., p. 1).

Tecendo sobre o mesmo assunto, Diniz (2007) contrapõe a ideia de alguns estudiosos argumentando que a expressão “deficiente” seria, portanto, um termo politicamente mais forte que “pessoa com deficiência”, termo que chama a atenção diretamente para a deficiência enquanto dificuldade, obstáculo imposto pela sociedade, e não propriamente à identidade da pessoa, ao ser individual.

Concernente à educação, o termo utilizado atualmente é “necessidades educacionais especiais”. A expressão foi adotada pela Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001<sup>9</sup>, do Conselho Nacional de Educação (SASSAKI, 2003). A partir desta Resolução, o termo “necessidades educacionais especiais” passou a ser utilizado tanto quando se refere à pessoa com alguma deficiência, quanto a outras pessoas.

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagem código aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p. 2).

Esta resolução tem como base a Declaração de Salamanca (1994), um importante documento norteador referente à perspectiva inclusiva, orientando que todas as pessoas têm direito fundamental à educação, possibilitando a oportunidade de aprendizagem sem qualquer atitude discriminatória, e considera ainda que cada indivíduo possui suas características e

---

<sup>9</sup> Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001.

necessidades individuais. O mesmo documento expressa em um dos seus fundamentos legais que todas as crianças com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular e que os sistemas de ensino pautados na educação inclusiva adotem as medidas necessárias para prover um ensino de qualidade que alcance a todos.

A expressão “necessidades educacionais especiais” tecida neste documento apresenta um termo muito abrangente, referindo-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou quaisquer dificuldades de aprendizagem. É importante salientar que a pessoa com deficiência possui uma Necessidade Educacional Especial (NEE), porém nem toda pessoa com necessidade especial é uma pessoa com deficiência. Nesta mesma direção é importante salientar também que utilizamos atualmente os termos classe comum/classe regular, ou sala de aula comum, e não mais classe ou sala de aula normal (SASSAKI, 2003).

No que se refere à terminologia ideal a utilizar, tanto Diniz (2007) quanto Sasaki (2005) corroboram no mesmo pensamento de que não há um termo correto e único, como expresso nas palavras de Sasaki (2005):

Começamos por deixar bem claro que, jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, ou seja, latitudinal e longitudinalmente. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto essa evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência. (p.1).

Desconstruir discursos políticos depende da ação prática de cada indivíduo, da família, escola e comunidade em geral. Desmitificando os termos normalidade, normatização, padrões normais, conceitos esses que são construídos historicamente pelos discursos dominantes, de poder representativo na sociedade. Ainda sobre a questão da denominação, cabe aqui destacar o que argumenta Skliar (1999):

[...] sujeitos deficientes, com deficiência, portadores de necessidades educativas especiais, alunos especiais, etc. - constitui, em minha opinião, apenas um debate sobre melhores e piores eufemismos para denominar a alteridade e que não caracteriza, por si mesma, nenhuma mudança política, epistemológica e/ou pedagógica. Porém isso não implica minimizar o risco de sua utilização para a vida cotidiana dos outros: trata-se de novas e velhas acepções que sirvam para traçar novas e velhas fronteiras referidas ao estar fora, ao estar do outro lado, ao definimo-nos em oposição. (p. 21).

Para o autor, o importante não é encontrar os termos politicamente corretos quando estamos diante de situações que envolvem as pessoas com deficiência, ou para nos referirmos a esses ou aqueles sujeitos, mas sim para “desconstruir a suposta ordem natural dos significados

que os localizam em certos discursos e práticas de poder” (SKLIAR, 1999, p. 22), e desfazer o discurso de normalidade que hoje impera em nossa sociedade. Diante desta concepção, tendo como objetivo uma educação que integre todos os alunos numa perspectiva inclusiva, é necessário prover condições que viabilizem o acesso para todos sem distinção de qualquer natureza.

Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é atingida mais plenamente nas escolas inclusivas que atendem todas as crianças da respectiva comunidade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11).

A Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, dispõe que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, organizando-se para prover as condições necessárias para o desenvolvimento de suas potencialidades. Nesta direção, tal documento assegura que “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001 p.1).

O artigo 206 da Constituição Federal (1988), inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e garante em seu artigo 208, que é dever do Estado a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede Regular de Ensino (BRASIL, 2008). Diante a tantos documentos norteadores que apoiam e reafirmam o paradigma da inclusão, o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, diz que oAEE deve atender as especificidades do público alvo da educação especial, e apresenta ainda em seu artigo 3º os objetivos deste atendimento:

Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva(2008), reforça que a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo um ensino de qualidade a todos os alunos. O público alvo da educação especial e da oferta do Atendimento Educacional Especializado, conforme expresso nesta lei e reforçada

no artigo 4º da Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, são:

i) alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; ii) alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; iii) alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1).

Em consonância com esta resolução, o Decreto Nº 7.611, de 2011, ressalta em seu artigo 1º, §1º que “considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”. Embora os meados do século XX e início do século XXI se caracterizem com grande proporção em relação à discussão e debate referentes à política inclusiva, o atual cenário que se apresenta no Brasil ainda precisa de uma atenção especial em referência à efetivação de práticas inclusivas no contexto social e educacional das pessoas com deficiência.

### 3.2 A DEFICIÊNCIA APRESENTADA POR DOIS MODELOS

Por um longo tempo, na percepção da medicina, as pessoas com deficiência eram consideradas incapazes de viverem em sociedade. Foram mantidas enclausuradas para tratamento médico, uma vez que não podiam se enquadrar aos modelos normativos universais. Diniz (2009) nos apresenta duas maneiras de compreender a deficiência: a deficiência como uma desvantagem natural, aquela que não está associada à normalidade desejada pelo modelo hegemônico, e a segunda as barreiras sociais que obstruem a capacidade de socialização acarretando a desigualdade social.

O modelo social é o idealizado pelos movimentos de pessoas com deficiência e estudantes da área, contudo, o que ainda é visto e vivenciado em nossa sociedade contemporânea é o modelo médico. Para esse modelo, a visão é baseada na deficiência como condição natural da pessoa com alguma lesão (DINIZ, 2007), o que, em determinadas vezes, o impede de ser padronizado na exigência que a sociedade dominante cobra. Para que frequente os mesmos campos sociais, usufrua dos mesmos direitos legais, a pessoa precisa se adaptar ao princípio básico de normalização buscando recursos em tratamentos médicos que possibilitem adequações aos padrões sociais exigidos. No contexto social, acabam deixando evidente as dificuldades motoras, físicas, ou cognitivas dos sujeitos e esquecem de sobrepor as potencialidades e habilidades em determinadas tarefas que valorizem as aptidões dos indivíduos com deficiência. Essa classe minoritária por tanto sofreu durante décadas e ainda hoje é possível perceber determinados adjetivos, impondo que a deficiência é uma negatividade

do sujeito, algo que o impossibilita de viver de forma digna, usufruindo dos mesmos direitos legais que qualquer cidadão.

A questão da normatização está cristalizada no pensamento da sociedade contemporânea. Para Skliar (1999) é necessário inverter os problemas habituais, o que foi imposto como norma pela sociedade para então buscar entender o sentido do discurso da deficiência através dos processos sociais, históricos, econômicos e culturais. A deficiência na concepção de Skliar “não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade” (1999, p. 18).

Existem estudos que contrapõem a normatização de deficiências como algo que está faltando no sujeito, ou algo impregnado na mente, corpo e fala que o impossibilita de viver em sociedade, desmistificando o foco como questão biológica, e sim como algo que impede a sua plena participação na sociedade, sejam barreiras ou entraves que atrapalham o seu desenvolvimento como cidadão de direitos. A “deficiência não é apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais” (DINIZ, 2009, p. 66).

Os impedimentos individuais que excluem a convivência em sociedade em igualdade com o outro, muitas vezes, estagnam a concepção de que o mundo está voltado para a inclusão social de pessoas com deficiência. No modelo médico, “a deficiência é percebida como uma incapacidade física, uma doença que leva esses indivíduos a possuírem uma série de desvantagens se comparados aos sujeitos sem deficiência” (ZIESMANN; GUILHERME, 2019, p. 96). Cabe aqui ressaltar que, historicamente na percepção da medicina, as pessoas com deficiência eram consideradas incapazes de viverem em sociedade, foram mantidas enclausuradas para tratamento médico, já que não podiam se enquadrar aos modelos normativos exigidos pela sociedade.

Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas há também quem considere que essa é uma entre várias possibilidades para a existência humana. (DINIZ, 2007, p. 8).

A dificuldade da pessoa não está na sua lesão, como citada pela autora, mas nos impedimentos apresentados em situações que segregam, que obstaculizam o desenvolvimento social do indivíduo. No trabalho, na escola ou na vida em sociedade, a questão da normatização

sofre influência através de imposições políticas e sociais, culturalmente e historicamente impostas como uma condição humana, impedindo a autonomia e restringindo a participação e o convívio social.

Contrapondo o modelo médico, o modelo social observa que as barreiras políticas é que geram dificuldade na inclusão social e educacional de pessoas com deficiência, “quanto maiores forem as barreiras sociais, maiores serão as restrições de participação impostas aos indivíduos com impedimentos corporais” (DINIZ, 2009, p. 67). Existem estudos que apresentam o modelo social a partir dos anos 70 como uma revolução dos estudos sobre deficiência no Reino Unido e Estados Unidos, já no Brasil este estudo ainda é pouco explorado, visto que o que ainda prevalece é o modelo biomédico, porque se acredita que a deficiência ainda é considerada uma tragédia pessoal, buscando formas de medicalização e tratamentos que amenizem a diferença na interação com o outro (DINIZ, 2007).

Trilhando esse caminho, Lopes (2009) cita o olhar sobre a primeira geração do modelo social,

Esse modelo surgiu na década de 1980, propondo a ruptura com o modelo médico da deficiência, que afirmava a lesão como central e individual, causadora de limitações. O modelo social se estruturou pensando a responsabilidade da sociedade para com as pessoas com deficiência. (p. 63).

Para Lopes, esse modelo sugere a desmistificação da incapacidade humana, como algo que está faltando ou que o incapacite de ter uma vida plena, mas direcione para práticas concretas buscando a idealização com foco na justiça social.

O modelo social da deficiência, ao resistir à redução da deficiência aos impedimentos, ofereceu novos instrumentos para a transformação social e a garantia de direitos. Não era a natureza quem oprimia, mas a cultura da normalidade, que descrevia alguns corpos como indesejáveis. (DINIZ, 2009, p. 69).

Para a pessoa com deficiência o que obstrui a sua participação ativa na sociedade são as dificuldades encontradas no meio social, a falta de acessibilidade, de intervenção por meio de políticas públicas que assegurem o direito de ir e vir e a participação digna em qualquer ambiente, seja na escola, no meio familiar, na comunidade em geral, formalizando essas práticas por meio da interação com o outro, o convívio e a socialização. Sob essa ótica, fica a cargo do poder público promover ações que eliminem as barreiras existentes. Sabe-se que uma mudança de postura não é fácil, mas se houver esforço dos órgãos públicos e a participação da sociedade em geral, muitas conquistas podem ser alcançadas. “Assegurar a vida digna não se resume mais à oferta de bens e serviços médicos, mas exige também a eliminação de barreiras e a garantia de um ambiente social acessível aos corpos com impedimentos físicos, intelectuais ou

sensoriais.” (DINIZ, 2009, p. 74).

No que tange a educação, Carlos Skliar defende quatro passos a serem seguidos para a formalização do processo educacional inclusivo: a) mudanças textuais e/ ou legais, que partem inicialmente por uma redefinição dos documentos oficiais, leis, decretos que regulamentam as políticas públicas institucionais, levando em consideração, gestores, professores, pais, movimentos sociais e todos os que estão envolvidos neste processo educativo; b) mudança de código, uma nova concepção para o fazer pedagógico, a começar pelo currículo escolar, a formação de professores, uma transformação da horizontalidade para a transversalidade didática; c) mudanças das representações, analisar, explorar e criticar o papel de cada cidadão enquanto sujeito responsável pelas mudanças/razões que nos levam a representar o trabalho pedagógico, a prática do sentido que nos movimentam enquanto sujeito, valorizando a função da escola e dos professores enquanto protagonistas neste papel; e por fim, d) mudanças das identidades para que seja efetivada uma mudança de paradigmas é necessário rever questões sobre a identidade das escolas, dos agentes educativos e todos os sujeitos que são objetos da/s mudança/s (SKLIAR, 2001).

O autor ainda defende que esta tese pode ser invertida, alterando inicialmente as mudanças de identidade e representações para então modificar os textos e os códigos educativos, formalizando novos conceitos para o paradigma em questão; o da inclusão educacional. Para sintetizar cada movimento relacionado aos paradigmas da educação das pessoas com deficiência, até as políticas de inclusão vigente, apresentaremos brevemente a trajetória deste grupo minoritário, desde tempos pretéritos.

### 3. 3 PARADIGMAS EDUCACIONAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A história da atenção educacional para a pessoa com deficiência passou pelas fases de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão (SASSAKI, 2002). O percurso histórico da pessoa com deficiência foi marcado pela exclusão total, em todos os seus aspectos. As crianças que nasciam com alguma “anormalidade” eram consideradas fora do padrão da sociedade daquela época e eram taxados como aberrações, castigos divinos, abandonadas à própria sorte, muitas vezes, eliminadas. Diante deste contexto, Honora e Frizanco esclarecem que:

As pessoas com deficiência eram entregues ao extermínio, por serem consideradas grave empecilho à sobrevivência do grupo, já que não podiam cooperar nos afazeres diários; proteção e sustento, para ganhar a simpatia dos deuses, por gratidão, em reconhecimento aos esforços daqueles que se mutilavam na guerra. (2008, p.12).

Na antiguidade, as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram consideradas anormais aos ideais da sociedade, sendo deixados ao abandono social. Aranha (2005) reforça que a pessoa com deficiência

[...] era praticamente exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral. A Bíblia traz referências ao cego, ao manco e ao leproso – a maioria dos quais sendo pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo de doença, seja porque se pensava que eram amaldiçoados pelos deuses. (p. 7).

Com a chegada do Cristianismo e o fortalecimento da igreja católica, onde se pregava o amor ao próximo e a caridade humana, a pessoa com deficiência passou a ser alvo de estudos clínicos, recebendo tratamento médico com o objetivo de obterem respostas para os seus ‘problemas’. A partir das ideias pregadas pela igreja católica, as pessoas doentes, defeituosas ou mentalmente afetadas, não mais podiam ser eliminadas, entregues ao extermínio, já que também eram reconhecidas como criatura de Deus, pessoas que também possuíam almas. Contudo, ficavam à margem da sociedade e as que sobreviviam dependiam somente da piedade e caridade de algumas pessoas (ARANHA, 2005). Convém mencionar ainda que o Cristianismo, conforme Mantoan (1997),

[...] modificou a postura diante da deficiência incluindo seu portador entre as “criaturas de Deus”, assim ele não poderia ser abandonado, já que possui alma. Sob a influência do Cristianismo os portadores de deficiência passam a ser assistidos em suas necessidades básicas de alimentação e abrigo, mas não havia a preocupação com seu desenvolvimento e educação. (p. 215).

Neste período, nenhuma escolarização era oferecida a essas pessoas, já que eram consideradas seres incapazes de entendimento, de educação. Reconhecida como a fase da exclusão, “nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência. Estas eram consideradas indignas de educação escolar” (SASSAKI, 2002, p. 3). Diante deste contexto histórico, várias mudanças ocorreram, novas conjunturas se estabeleceram a fim de minimizar e tentar resolver situações impostas pela sociedade desta época.

De acordo com Mendes (1995), somente a partir do século XIX foram surgindo as primeiras escolas especiais, através de instituições especializadas. O que para Aranha (2005) ficou denominado como paradigma da institucionalização. As pessoas que possuíam alguma deficiência eram trancadas em conventos, asilos ou hospitais psiquiátricos, mantendo-se em ambientes segregados de seus familiares.

Em contrapartida, nas palavras de Mazzotta “a inclusão da ‘educação de ‘deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’ ou da ‘educação especial’ na política educacional brasileira

vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX” (2001, p. 27). A sociedade percebeu que as pessoas com deficiência possuíam capacidades para serem educadas e passíveis de escolarização, mas, de acordo com as suas especificidades, pregando assim, um sistema de educação especial. Essa foi conhecida como a fase da segregação, nas quais separavam e isolavam as crianças dos grupos majoritários da sociedade, para tentar por meio de adaptação empregar alguma educação a essas pessoas.

Para Sasaki (2002), a fase de segregação institucional se deu por conta da impossibilidade das pessoas com deficiência participarem das escolas comuns em companhia de outros estudantes. Os ambientes de ensino só foram possíveis através dos movimentos sociais das famílias que se uniram para criar as escolas especiais, assim como algumas residências e hospitais foram setornando locais de educação especial.

Ao refletirmos sobre o passado obscuro referente às pessoas com deficiência, é possível perceber que foi um longo caminho de lutas, batalhas que este grupo minoritário teve de enfrentar sendo, como deficientes, vítimas de eliminação ou abandonados à própria sorte, alguns ainda dependiam da caridade das pessoas, sendo marginalizadas e vítimas de preconceitos.

A realidade é diferente atualmente. Pelo menos na teoria empregada as pessoas com deficiência adquiriram a garantia de leis e respaldos políticos, estes que devem ser respeitados como garantia de igualdade e condições plenas de convívio em sociedade. Um novo paradigma surge em meio a lutas e manifestações sociais, observando que a educação não pode ser feita em ambientes segregados de seus familiares e longe do convívio de outras pessoas. No Brasil, as manifestações em favor da integração das pessoas com deficiência começam a dar os primeiros passos somente a partir da década de 60.

Aranha (2001), a respeito desta questão, salienta que

Ao se afastar do paradigma da institucionalização, [...] criou-se o conceito da integração, fundamentado na ideologia da normalização, a qual advogava o “direito” e a necessidade das pessoas com deficiência serem “trabalhadas” a fim de que se assemelhassem o mais proximamente possível das características da normalidade, estatística e funcional. Assim, integrar, significava, sim, localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse, muitas vezes, como necessárias, mudanças na comunidade. Estas, na realidade, não tinham o sentido de se reorganizar para favorecer e garantir o acesso do diferente a tudo o que se encontra disponível na comunidade para os diferentes cidadãos, mas sim o de lhes garantir serviços e recursos que pudessem “modificá-los” para que estes pudessem se aproximar do “normal” o mais possível. (p. 168).

O termo “integração refere-se à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns”,

sendo necessária uma seleção prévia dos que estão aptos a serem inseridos (MANTOAN, 2003 p. 15). Diante a este novo paradigma, as pessoas com deficiência eram inseridas em escolas comuns, porém tinham de se adaptar ao processo de ensino. Como bem salienta a autora,

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, indicados a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma a escola não muda como um todo, mas os alunos têm que mudar para se adaptar às suas exigências. (MANTOAN, 2003, p.15, 16).

Dessa maneira, para a autora, os alunos com deficiência, embora conquistado o direito de poder se integrar no ensino regular, tinham de se adequar aos padrões exigidos dentro da escola onde o próprio sujeito deveria se moldar conforme as suas necessidades de aprendizagem. Sasaki (2002) também contribui neste sentido que a participação destes alunos nas escolas comuns só era possível a partir da reabilitação, dependendo das suas capacidades de aprendizagem e interação com a turma. Os que não conseguiam não podiam participar do mesmo processo de educação que as demais pessoas. A proposta da integração escolar foi vista como uma conquista frente à exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. “Todo um esforço é envolvido no sentido de promover a aproximação entre a pessoa deficiente e a escola comum [...]” (SASSAKI, 2002, p. 4).

Apesar do avanço conquistado com a integração social no processo de inserção nas escolas comuns e promoção destes educandos na sociedade, surgem novos questionamentos quanto a normalização das pessoas com deficiência, uma vez que eram necessárias outras providências, como: mudanças de atitudes impregnadas na sociedade, modificação dos espaços físicos e das práticas sociais, a fim de garantir condições de igualdade de direitos como qualquer outro cidadão (SAMPAIO, 2009).

A partir daí surge o paradigma da inclusão que, para Sasaki (2009),

[...] é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (p. 1).

Desse modo, não é o indivíduo que deve adequar-se para ser inserido neste círculo e sim uma inversão desta postura. Diante deste contexto, Aranha (2001) salienta que,

Ao se propor integrar a pessoa com deficiência na sociedade, pressupõe-se aprontar alguém tido como diferente, para inseri-lo em um grupo de pessoas, supostamente iguais. Ao se tratar da inclusão, entretanto, pressupõe-se um processo social amplo, bidirecional, onde o foco principal da ação é a construção de um contexto social inclusivo, ou seja, uma sociedade acolhedora para todos, que garanta a todos a participação no debate de idéias e no processo decisório que permeia a vida coletiva. (p.171-172).

Somente a partir da década de noventa houve mudanças significativas na legislação e no paradigma de atendimento às pessoas com deficiência por meio de marcos normativos, tais como: a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que servem como fundamento principal de orientação para outros documentos oficiais. Ambos asseguram o compromisso com a educação para todos e afirmam que crianças, jovens e adultos devem aprender juntos, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos promovendo um ensino de qualidade a todos, sem exceção (BRASIL, 1994). A escola, além de aceitar as diferenças, deve promover a conscientização, sensibilidade e responsabilidade diante do processo de ensino e aprendizagem destes alunos.

É necessário refletir sobre a educação e analisar mediante determinados conhecimentos, considerando o contexto histórico, social e cultural de cada época. Kuhn, no seu livro *Estrutura das Revoluções Científicas* (1962), evidencia que a mudança de paradigmas se faz necessária quando a prática de modelos vigentes já não responde às necessidades de uma sociedade. O autor refere-se à ruptura dos tradicionais paradigmas na ciência para a construção de novos métodos como forma de atender as exigências da sociedade, as problemáticas que constantemente surgem no contexto social.

Neste sentido, Mantoan (2015) corrobora com o mesmo pensamento, que os paradigmas servem de normas e modelos que são partilhados por uma determinada sociedade, em uma determinada época. Contudo, mudando-se os problemas, o contexto histórico e social de uma comunidade, os paradigmas entram em crise em busca de uma solução para dar conta dos problemas que venham a surgir.

A respeito desta questão também vale destacar as palavras de Aranha (2005),

No decorrer da História da Humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. A forma de pensar e por consequência a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com necessidades educacionais especiais enquanto ser

modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio históricas. (2005, p. 5).

Ao refletir sobre a trajetória da pessoa com deficiência em meio à sociedade, é possível perceber as batalhas travadas pela minoria em busca da valorização, respeito e dignidade ao longo da história.

### 3.4 INCLUSÃO ESCOLAR: UM DIREITO DE TODOS

O paradigma da inclusão escolar inicia-se por volta de 1985 nos países mais desenvolvidos. Porém, somente a partir da primeira década do século XXI que esse movimento toma força com grande repercussão em todos os outros países visando uma escola aberta para todos os alunos, valorizando suas diferenças e individualidade, o aprendizado cooperativo, a solidariedade e a igualdade das classes minoritárias frente à maioria em relação à importância e sociabilidade (SASSAKI, 2002). Neste sentido, sonhar com uma escola aberta é desejar a institucionalização e a expansão de políticas públicas que desmistifiquem o preconceito e discriminação avaliando as diversas formas para a eliminação de barreiras que impedem uma efetiva inclusão (MANTOAN, 2015).

A Declaração de Salamanca tem como objetivo informar sobre políticas e guias ações governamentais, trazendo para o foco da discussão as experiências dos países participantes, considerando os elementos positivos a serem seguidos na implementação deste regulamento, orienta como princípio desta estrutura que

Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3).

Seguindo esta normativa, as instituições de ensino, públicas e privadas, são orientadas a oferecer um ambiente educativo com capacidade para receber e prestar um atendimento eficaz a qualquer pessoa, oferecendo alternativas e possibilidades que contribuam no acesso e promoção de todos os indivíduos, bem como do público alvo da educação especial.

O princípio da educação especial foi adotado pela Conferência Mundial em Educação Especial, realizada em Salamanca, em 1994, e orienta que

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-

concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 4).

Uma pedagogia centrada na criança tem como foco um ensino de qualidade, baseado nas necessidades de cada aluno, nos ritmos de aprendizagem e com os materiais e instrumentos adequados, acessíveis a cada etapa de ensino, incluindo uma modificação nas escolas, no sentido de romper com práticas excludentes reduzindo, assim, o índice de retenção ou evasão e ajudando em maior possibilidade de rendimento e aprovação destes estudantes.

Em âmbito nacional, a Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cita em seu artigo 58 que a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando-lhes recursos educativos, materiais acessíveis, currículo, métodos e técnicas, e professores especializados para o atendimento desse público específico (BRASIL, 1996).

Um ensino de qualidade é parte integrante dos métodos que, enquanto educadores, usamos em nossa prática de ensino quebrar uma regra ditada baseada num ensino tradicional, onde reforçamos apenas a prática por meio de disciplinas, de memorização e de cobranças é inverter o processo do que se almeja. Considerar as habilidades de aprendizagem, o conhecimento subjetivo, que leve o estudante a interessar-se e compartilhar experiências é essencial para o crescimento e desenvolvimento do aluno. “Definimos um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento” (MANTOAN, 2013, p. 61). Em suma, as escolas de qualidade, na visão de Mantoan, são espaços de formação onde as crianças aprendem a serem pessoas.

Nesses ambientes educativos, ensina-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões, competição de forma solidária e participativa. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma. (MANTOAN, 2015, p. 66).

Ressignificar o processo de ensino que, atualmente, está cristalizado através das práticas tradicionais e conservadoras, permeado por processos históricos e culturais é um processo lento, mas não impossível. Nesta perspectiva, Mantoan (2015) argumenta que “para ensinar a turma toda, parte-se da certeza de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando

pode aprender, mas no tempo e no jeito que lhe são próprios” (p.62). A autora acrescenta ainda que existem dificuldades e limitações, mas não são situações que impeçam ou restrinjam o desenvolvimento do aluno e nem o processo de ensino, como é de costume.

Apesar das dificuldades impostas muitas vezes pelo sistema, pelas resistências a políticas públicas e pela falta de adequações nas estruturas de acessibilidade. Nas escolas brasileiras é possível perceber o crescente número de matrículas da educação especial, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica, que em 2019 apresentou um aumento de 34,4% em relação a 2015. O número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2019, revelando quase o dobro do quantitativo de alunos matriculados comparado há dez anos, que foi de 702.603 estudantes.

Os alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades, incluídos em classes comuns no ano de 2019, nas diversas etapas da educação básica, com exceção do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), apresenta um total de 89%. Atualmente, num índice superior a 99% a maior proporção deste público é matriculada no Ensino Médio e na Educação Profissional concomitante ou subsequente, diferente dos índices entre 2015 e 2019, que foi na Educação Infantil (BRASIL, 2020).

Diante deste cenário é possível observar um aumento considerável de alunos com deficiência incluídos no ensino regular em proporção a anos anteriores, um dado estatístico importante para a educação brasileira. Porém, é necessário cada vez mais criar possibilidades de ingresso, permanência e êxito valorizando as diferenças e extinguindo com práticas segregadoras que por muito tempo se fez e, às vezes, ainda se faz presente:

A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença, e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender a ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo o seu ritmo e na medida de suas possibilidades. (SARTORETTO, 2013, p. 77).

A autora acrescenta que para a construção de uma escola inclusiva, baseada na formação da cidadania por meio do conhecimento, só é possível se tivermos uma representação de diversos grupos sociais dentro do contexto escolar, participando ativamente do processo de ensino, como: “pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com saberes diferentes, pessoas sem deficiência (existem?) e, pessoas com deficiência[...]” (SARTORETTO, 2013, p. 78).

Nesta direção, Ropoli (2010) também corrobora que

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. Em ambientes escolares excludentes, a identidade normal é tida sempre como natural, generalizada e positiva em relação às demais, e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta na escola, elegendo uma identidade específica através da qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. (p. 7).

Na concepção da autora, na escola inclusiva não se rotula ou generaliza alunos por suas especificidades. É incorreto atribuir a certos alunos identidades que os inferiorizem diante da turma ou os tornem superiores frente aos demais. Nestes ambientes de ensino a turma aprende junto, conforme as suas potencialidades e capacidades, sem gerar conflitos de identidades dentro desses espaços.

A proposta da escola inclusiva é reunir “os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las” (ROPOLI, 2010, p. 9). E para isso, é necessário que as escolas e profissionais da área da educação, família e demais colaboradores que se importam com um ensino para todos estejam engajados em busca dessa mudança.

Tomando como base o modelo social da inclusão, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, atualmente, segue uma política de educação inclusiva que também obedece a um dos principais documentos da legislação brasileira educacional, a atual LDB (1996) que menciona em seu Artigo 2º que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ao mencionar o total desenvolvimento deste indivíduo, é preciso reconhecer as suas singularidades, suas dificuldades e suas habilidades no exercício de determinadas atividades, seja na escola, no mercado de trabalho ou na vida em sociedade.

### 3.5 O INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS MEDIANTE AO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da Educação Profissional e Tecnológica, nas palavras de Souza (2014), está pautada no atendimento das classes minoritárias, menos favorecidas, com o intuito de ofertar um ensino científico e tecnológico público e de qualidade a todos os seus educandos. Sobre o Instituto Federal e o público atendido, é importante destacar o que diz o autor:

Ao abrir suas portas para “todos”, permite que pessoas com deficiências tenham oportunidade de se qualificar profissionalmente. Desta ação, emerge o desafio em buscar soluções, que oportunize igualdade de condições de ensino para esse público específico. (SOUZA, 2014, p. 123).

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o IFAM segue como política de ensino “a busca pela excelência acadêmica, materializada na efetivação de processos de ensino e de aprendizagem que sejam realmente significativos e possibilitadores da construção de conhecimento dos alunos e das alunas desta instituição”<sup>10</sup>.

Diante da atual conjuntura social e histórica que o processo de educação vem se desenvolvendo, o IFAM, como instituição, busca alcançar com êxito o que está delineado nas políticas de educação inclusiva, objetivando realizar programas que apoiem e auxiliem os estudantes com deficiência no processo de ensino e aprendizagem, desde o ingresso à conclusão com êxito desses indivíduos. Mas, essa realidade vem se desenhando há pouco tempo. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2014-2018)<sup>11</sup>, até o ano de 2013, no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência, o IFAM ainda não se configurava como uma referência nacional, reconhecendo a falta de adaptações necessárias em sua estrutura física e a inexistência, ou a pouca qualificação, da formação em recursos humanos aptos para receber essa clientela.

O IFAM entende que é de extrema relevância assumir a responsabilidade que hoje já se apresenta como realidade dentro de seus campi, e compreende a urgência de ações e projetos que atendam e contribuam de forma satisfatória na inclusão desses alunos. E para isso, desde a organização nos Planos de Desenvolvimento Institucional, a partir de 2014 visa objetivos a serem alcançados com a implementação de ações baseadas nos princípios legais da educação nacional que contemple com eficácia e êxito nos processos de ensino e aprendizagens dos educandos, diante a realidade amazônica apresentada.

As escolas não estão mais vivenciando a época da segregação, onde os alunos com deficiência tinham de ficar separados da classe majoritária, das pessoas que se enquadravam nas normas, aos padrões antes impostos pela sociedade. Esse pensamento já não faz mais sentido, essa nova visão de mundo compreende a urgência da ligação entre partes, entre convívio, troca de saberes, experiências e conhecimentos.

Sabendo da atual necessidade e tendo como incentivo as políticas públicas educacionais, o IFAM busca desenvolver em cada campus a criação ou a manutenção de Núcleo de Apoio às

---

<sup>10</sup>IFAM – Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019/2023; disponível em: [file:///C:/Users/55929/Downloads/PDI\\_NOVEMBRO\\_VERTICAL\\_ATUALIZADOPDF%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55929/Downloads/PDI_NOVEMBRO_VERTICAL_ATUALIZADOPDF%20(1).pdf).

<sup>11</sup> IFAM -Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014/2018; disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/conteudo-ate-16-07.2020/pppi/sobre/documentos/0000026330-pdi-ifam-2014-2018.pdf/view>.

Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEs), visando o atendimento e inclusão dessa nova clientela. Em 2015, foi aprovado o regimento interno do NAPNE que orienta que cada campus possua um núcleo local ligada ao núcleo sistêmico, que busque fomentar ações de inclusão dentro de cada instituição.

Ao ingressar no IFAM Campus Parintins, como docente de Libras (Língua Brasileira de Sinais), foi possível perceber que ainda não haviam tido o contato direto por meio do ingresso de estudantes surdos nos cursos de ensino profissional e tecnológico, no campus local. Dessa forma, surgiu a possibilidade de divulgação da Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda e a sua obrigatoriedade nos cursos de formação de professores, a partir da Lei Nº 10.436 de 2002 e posteriormente do Decreto Nº 5.626 de 2005. Assim, como propagar os conhecimentos da identidade e cultura surda? Eis o que nos move.

A partir desta realidade, foi possível prover ações de inclusão pelo NAPNE com a participação da comunidade acadêmica e demais profissionais da educação. Algumas ações foram desenvolvidas através dos Projetos Integrais de Assistência ao Educando, que auxiliam no atendimento integral dos estudantes por meio de benefícios que atendem às necessidades básicas para o desenvolvimento educacional na Instituição. A experiência dos projetos “Discente Amigo” e “O ensino da Libras mediado por alunos surdos”, tiveram êxito em relação a permanência e promoção deste público, possibilitando a socialização e autoestima dos estudantes com deficiência; neste caso, alunos surdos. Todas as pessoas têm direito à educação, como assegurado em lei, e, nesta perspectiva, as pessoas surdas também necessitam que os seus direitos sejam garantidos.

## **CAPÍTULO IV**

### **4 ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDO: DO PASSADO AO PRESENTE**

Ao retratarmos os estudos que contemplam o processo de inclusão de pessoas com

deficiência, seja na educação, na política ou no mercado de trabalho, percebemos a escassez de pesquisas voltadas para essa área, principalmente com foco no campo da surdez ou deficiência auditiva. Conforme comprovado acima, mediante pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, especificamente na Universidade Federal do Amazonas, na área das Ciências Humanas, no período decorrido de 1987 a 2021, foram encontrados apenas 57 trabalhos sobre a temática, sendo que desse total somente 15 produções são desenvolvidas diretamente na área da deficiência auditiva/surdez.

De forma que para um estudo mais profundo, sobre este assunto, deveriam ser contemplados estudos interdisciplinares em várias dimensões, com um leque maior de possibilidades que respondam lacunas sobre o tema ainda existentes no contexto amazônico. Com o intuito de trazer elementos que colaboram com novas abordagens no campo das ciências humanas e sociais, dentro da região amazônica, abordaremos por meio deste estudo científico algumas questões sobre a surdez.

#### 4.1 CONCEPÇÃO SOBRE SURDEZ: ASPECTOS BIOLÓGICOS, SOCIAIS, CULTURAIS E LINGÜÍSTICOS

Ao tratarmos sobre o indivíduo surdo, sobre sua educação e os métodos utilizados no âmbito educacional, é necessário ter em mente a concepção de surdez que este assume; ou seja, reconhecer o indivíduo surdo, suas características e individualidades, assim como as suas limitações e potencialidades e o papel que este deve assumir na sociedade (OLIVEIRA, 2011).

Dois modelos estão mais em destaque atualmente: o *modelo clínico terapêutico*, onde é tratada a surdez com foco na deficiência e o *modelo socioantropológico* que é o conceito baseado na noção de diferença (BISOL, 2010). A visão clínica terapêutica tem como alvo o tratamento, a (re) habilitação da fala, usando como ponto de partida a deficiência, a falta de audição. Diante desta concepção, para Oliveira (2011, p. 87) “a surdez é concebida como uma diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, que traz ao indivíduo uma série de consequências ao seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à língua oral”.

O sujeito que não ouve não consegue interagir por meio da língua oral, a língua majoritária de seu país, prejudicando, assim, o seu convívio social. O modelo clínico terapêutico tomou grande proporção nos anos 50 e 60, onde a pessoa com deficiência auditiva era denominada de impulsiva, agressiva, tinha dificuldade de aceitar limites e de aprendizagem. (BISOL, 2008). Nesta mesma direção sobre as dificuldades, Alpendre (2008) reforça que “a perspectiva clínica-terapêutica induz a uma relação direta entre as deficiências auditivas e certos problemas emocionais, sociais, linguísticos e intelectuais como se fossem inerentes à surdez”

(p. 5). Sobre isso, a autora afirma ainda que as dificuldades dos sujeitos surdos eram vistas como problemas pessoais, pela condição do déficit auditivo, sem levar em consideração a dimensão social em que foi exposto ou viveu este sujeito, as experiências educativas, a exposição à língua de sinais e as interações comunicativas e representativas, desde a infância (ALPENDRE, 2008).

A oralidade era um dos principais métodos de ensino utilizados pelos profissionais da época na educação de surdos, buscando a normalização na dificuldade da fala, na comunicação e interação com os ouvintes. “Essa concepção era a orientação principalmente dos seguidores do método oralista, que vislumbravam a aquisição das habilidades de fala pelos surdos” (Oliveira, 2011, p. 88). E após lutas e manifestações das classes minoritárias e também de grupos diferentes das pessoas que se sentiam à margem da sociedade, assim como os surdos onde renegavam a deficiência como um peso, surge um novo modelo conhecido atualmente como modelo socioantropológico.

No panorama socioantropológico a surdez é vista como uma condição singular em meio à uma sociedade ouvinte, onde a pessoa surda possui as suas particularidades, com características próprias que as distinguem das outras, mas que participam e compartilham do mesmo espaço local e global. Diante desta visão, cabe à sociedade contemporânea respeitar o surdo em suas singularidades, como cidadão de direitos, oferecendo a oportunidade de participação com os demais.

Contrapondo o modelo médico terapêutico, na década de 70 ganha força o modelo cultural de surdez. Exatamente nesta época iniciam os estudos surdos sobre os conceitos de identidade, cultura, poder e linguagem (BISOL, 2010). Para a autora, “o modelo socioantropológico propõe que a surdez seja vista como uma diferença cultural que seria basicamente análoga a de outras minorias étnicas e linguísticas” (BISOL, 2010, p. 8). Neste sentido, tornam-se necessárias discussões que abranjam este modelo como condição própria do sujeito surdo.

A experiência pelo mundo visual, o reconhecimento da língua de sinais e a autoafirmação do ser surdo são fatores que incentivam positivamente o sujeito surdo. A pessoa se reconhece como ser participante de uma comunidade distinta da comunidade majoritária, mas que valoriza a sua identidade ao invés de julgá-la como desprivilegiada. E seguindo esta linha de raciocínio, sobre as demandas identitárias da comunidade surda, Kauchakje (2003) afirma que “[...] é um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o (s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. A construção da identidade dos surdos passa pela mudança de paradigma da deficiência para o de minoria linguística e cultural” (p. 58).

São vários os grupos denominados minorias, que passam por situações constrangedoras como desrespeito, preconceito, ou sofrem algum tipo de injustiça social apenas por não fazer parte ou ser considerado fora do padrão de normalidade da classe majoritária; no caso dos surdos, do grupo ouvintista. Desfazer paradigmas requer um novo olhar para o horizonte; o que é inevitável. Morin (2011) nos convida a repensar o conhecimento, a refletir sobre as determinações que nos cercam, seja na política, na educação, ou mesmo social:

O poder imperativo e proibitivo conjunto dos paradigmas, das crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas determinam os estereótipos cognitivos, as ideias recebidas sem exames, as crenças estúpidas não contestadas, os absurdos triunfantes, a rejeição de evidências em nome da evidência, e faz reinar, em toda parte os conformismos cognitivos e intelectuais. (p. 29)

Erradicar com normas preestabelecidas não é tarefa fácil, mas um incentivo a buscar impulsos que nos levem a melhoria da educação, da interação e da vida em sociedade. “O inesperado surpreende-nos” (MORIN, 2011, p. 29) e ao surgir, o que não é impossível, nos oferece um novo caminho a seguir, novos olhares, novas ideias e novos métodos de ensino. Nesta direção, o autor afirma ainda que “quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo” (p. 29).

Diante destas concepções clínica e socioantropológico, ainda bastante discutidas atualmente, Bisol enfatiza que esses modelos são tomados como base para a compreensão do que é a surdez e como ela é vista pela sociedade, porém não podem ser tomados como únicos e absolutos, um não sobrepõe o outro, mas incentivam a discussão e debate sobre as possibilidades e perspectivas de entender o mundo surdo. Sugere ainda que “precisamos constantemente renovar nossos modelos e inventar novas perspectivas de análise” (2010, p. 12).

Buscar novos conhecimentos e refutar o que está imposto é papel de todos os cidadãos. Dessa maneira, cabe aos profissionais da educação incentivar a curiosidade aos nossos alunos, colocar-se no lugar do outro para interagir com a sua realidade, suas dificuldades, seus receios, e reconhecer as habilidades do ser humano. Essas ações devem fazer parte nas atividades do dia a dia. Para Morin, é necessário interrogar as nossas possibilidades de conhecer, “pôr em prática estas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento” (2011, p. 29), aventurar-se nessa viagem é imprescindível para o crescimento das ideias, do conhecimento.

Atualmente, existem leis que amparam a educação de surdos e suas particularidades. Algumas destacadas aqui, como por exemplo: o Decreto Nº 5.296 de 2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de

deficiência, assegurado pelo Decreto Nº 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 de 2002. Há também a Lei Nº 10.098, de 2000, que argumenta que considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; neste sentido, acrescenta ainda que considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

#### **4.1.1 Aspectos Biológicos da Surdez: o sistema auditivo**

É através dos sentidos que o ser humano recebe as informações que formam sua experiência, e na ausência de um desses sentidos é necessário obter outras formas para a percepção de mundo. No caso dos cegos, o canal auditivo torna-se mais aguçado levando-o a novas aprendizagens por meio de experiências auditivas, e no caso dos surdos essa percepção é pelo canal visual (OLIVEIRA, 2011).

Para compreender como se dá essa transformação e como pode ser realizado a mediação do conhecimento dos estudantes surdos, objetivando melhorias e qualidade no processo ensino e aprendizagem é importante ter consciência de como funcionam essas particularidades. O sistema auditivo é responsável pelo equilíbrio do corpo humano e pela audição, um dos cinco sentidos que nos diferencia de qualquer outra espécie da terra. A orelha é dividida em três partes, são elas: orelha externa, orelha média e orelha interna ou labirinto (OLIVEIRA, 2011); (HONORA, 2014).

A orelha externa é possível de ser visualizada do lado de fora. É uma parte flexível, responsável de captar e direcionar as ondas sonoras até o ouvido médio. O ouvido externo segue até a membrana timpânica, que recebe o som e encaminha ao ouvido médio. Na face interna da membrana timpânica temos a orelha média; é como se fosse uma sala cheia de ar onde se encontram os menores ossos do corpo humano: martelo, bigorna e estribo, esses ossos são os únicos que não se desenvolvem (crescem) na fase adulta, permanecendo o mesmo tamanho, desde a infância. Neste mesmo compartimento existe a tuba auditiva que liga o ouvido, o nariz e a garganta (HONORA, 2014). Seguindo, temos a orelha interna ou o ouvido interno. O som que inicia no tímpano segue até o final da orelha interna, formada por duas partes: cóclea, que é responsável pela audição, e o labirinto, que é a estrutura responsável pelo equilíbrio do corpo (RUI, 2007); (HONORA, 2014).

A cóclea tem o tamanho de uma ervilha e recebe esse nome por se parecer com um caracol. Dentro há um líquido que preenche os compartimentos desse espaço, onde há uma

membrana fina em que estão inseridas as células ciliadas, responsáveis pela audição. Essas células ciliadas, uma vez perdidas no percurso da vida no contato com grandes e constantes ruídos, caem ou se deterioram, não sendo possível a sua regeneração, perdendo gradativamente a capacidade de audição.

Assim, a perda auditiva provém de diferentes causas: pré-natais, que ocorrem do primeiro mês de gestação até momento antes do parto; perinatais, podendo ocorrer no momento do parto até um mês após o nascimento; e pós-natais, que pode acontecer até o final da vida. De tal modo, a classificação das deficiências auditivas pode ser quanto à aquisição: congênita ou adquirida; quanto à localização ou quanto ao grau – perda auditiva leve; moderada; severa ou profunda –, sendo possível a diminuição dos efeitos da surdez com o uso de aparelho de amplificação sonora individual ou utiliza-se da língua brasileira de sinais para a sua comunicação com o mundo, e, em alguns casos, até mesmo o uso da leitura labial.

#### **4.1.2 Aspectos Sociais: os direitos como conquista social**

À medida que o tempo passa novas tecnologias são descobertas, a ciência se desenvolve e uma nova realidade, nova concepção de mundo, surge em meio a um novo paradigma. Lutas e reivindicações fizeram com que o surdo saísse de sua redoma e conquistasse um espaço que por direito é seu. Uma luta é constante, mas em termo de acessibilidade e inclusão os ganhos parecem uma grande vitória.

Para o filósofo Morin, somente nestas últimas décadas foi possível dar conta de que a desordem e a ordem, mesmo inimigas uma da outra, contribuem para a organização do universo, “isto é, uma ordem organizacional (turbilhão) pode nascer a partir de um processo que produz desordem (turbulência)” (2015, p. 62). O progresso na vida social e educacional do surdo só é possível devido a reflexões, questionamentos e inquietações por parte dos familiares, da sociedade e dos autores que colaboram direta ou indiretamente para que mais ações sejam possíveis para a efetivação de uma sociedade justa, igualitária em direitos para todos. Os movimentos sociais são os principais responsáveis pelas conquistas de direitos de homens e mulheres como membros de uma sociedade. Conforme Kauchakje, “a história de lutas por direitos vai tanto à direção de sua ampliação (mais direitos, novos direitos), aprofundamento (garantias e condições mais afetivas), como de sua abrangência e universalização (inclusão de mais pessoas e grupos sociais no exercício daqueles.” (2003, p. 68).

Nesta direção, os surdos também vêm construindo bases sólidas em direitos políticos, culturais e sociais. O direito de pertencer e de se expressar, seja individualmente ou em grupo, faz parte em qualquer lugar da vida social. Para Skliar (1999), em vez de pensar a surdez como

um problema médico e terapêutico, denominando-os como deficientes da linguagem, ou mesmo da fala, por que não inverter a ótica, passar a ver os surdos como protagonistas de uma cultura, sujeitos que vivem uma experiência e uma representação visual por meio da língua de sinais? É importante desfazer conceitos e juízos, apresentando à sociedade novas concepções sociais, linguísticas e antropológicas. Deste modo, Skliar propõe “representar aos surdos como sujeitos visuais, num sentido ontológico, permite reinterpretar suas tradições comunitárias como construções históricas, culturais, linguísticas e não simplesmente como um efeito de supostos mecanismos de compensação biológicos e/ou cognitivos.” (1999, p. 24).

Durante muito tempo o surdo foi invisível aos olhos da sociedade, posto à margem de uma vida social plena imposta pela classe majoritária. Essa classe, muitas vezes estigmatizada por não possuir a fala ou a audição ou por não ser entendida pelos ouvintes, eram apenas objetos de estudos clínicos, médicos e indicados à reabilitação. A visibilidade que busca a comunidade surda, hoje, é a de aceitação de sua cultura, de sua identidade, assim como qualquer outra classe minoritária que se sente à margem da sociedade dominante (negros, indígenas, homossexuais, mulheres, idosos, pessoas com deficiência), e tantos outros que buscam aceitação e os seus direitos civis e humanos. Atualmente, os novos contornos desenhados pelos movimentos sociais buscam a valorização e o reconhecimento de suas tradições, de suas construções históricas, culturais e linguísticas. “A surdez passa a ser muito mais que um diagnóstico médico. É um fenômeno cultural no qual padrões sociais, emocionais, linguísticos e intelectuais são compartilhados.” (OLIVEIRA, 2011, p. 90).

#### **4.1.3 Aspectos Culturais do povo Surdo**

“O homem é essencialmente um ser de cultura”, já explanava Cuche (1999, p. 9). A cultura é determinada de acordo com a maneira que apreendemos o mundo, com as experiências ‘desafiadas’ de geração em geração. A cultura ajuda o homem adaptar-se ao meio, assim como a natureza a adaptar-se ao homem (CUCHE, 1999). Cada grupo social adquire a sua forma de ver e interagir com o mundo, não é uma coisa fixada ou imposta, já que a cultura está intimamente ligada a processos complexos e também inconscientes. E com os surdos não é diferente, este grupo possui características culturais que marcam seu jeito de ver e de se relacionar com o mundo. A cultura do povo surdo se traduz de forma visual (GESSER, 2009) e o que não o impossibilita participar da cultura do povo ouvinte, não o tornará mais surdo ou menos surdo, apenas compartilhará de experiências diferentes como a língua portuguesa, a exemplo.

Para Gesser (2012), a cultura surda está fortemente relacionada com a língua de sinais,

compondo uma identidade surda, interpretada pelas possibilidades de convivência com o mundo, sua aceitação e representação sobre a surdez, de sua formação educacional, as narrativas familiares, os discursos políticos, as participações em manifestações e grupos sociais; enfim, de sua legitimidade da língua de sinais.

Em sua tese de doutorado, Strobel, pesquisadora surda, cita que

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das 'almas' das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. (2008, p.22).

Mediante o citado, entende-se que a cultura surda parece ser mais um problema para a cultura ouvinte do que para os próprios surdos. A dificuldade de se enquadrar e aprender um novo modo de interagir com o mundo mostra apenas a fragilidade para lidar com o desconhecido, com o novo (GESSER, 2009). E nestes termos, Cuche (1999) contribui que em um dado espaço social, existe sempre uma hierarquia cultural, o autor utiliza os grandes filósofos Karl Marx e Max Weber quando diz que a cultura da classe dominante é sempre a cultura dominante, tomando para si como uma espécie de superioridade frente às outras culturas; o que é um belo engano pensar desta forma, assim como não seria a intenção destes afirmar que a cultura majoritária dominasse “naturalmente” as outras culturas.

O autor afirma ainda que, dependendo da sua evolução, uma cultura não pode desconsiderar a cultura dominante, mas pode resistir à imposição cultural que predomina no momento:

Como é recomendado pelos dois sociólogos, o rigor metodológico impõe o estudo de que as culturas dominadas devem ao fato de serem culturas de grupos dominados, e, conseqüentemente, ao fato de se construírem e se reconstruírem em uma situação de dominação; mas isto não impede de estudá-las em si mesmas, isto é, como sistemas que funcionam segundo uma certa coerência própria, sem o que não faria mais sentido falar em cultura. (CUCHE, 1999, p. 146).

Entender a surdez como um problema está diretamente ligado à concepção médica. Entender e compartilhar das experiências visuais, tanto surdos quanto ouvintes, assumem uma postura positiva diante da surdez (GESSER, 1999). A surdez vai além dos diagnósticos médicos, o que era antes somente objeto de estudo da área da medicina e da fonoaudiologia hoje é reconhecido como um “fenômeno cultural, no qual padrões sociais emocionais, linguísticos e intelectuais são compartilhados” (OLIVEIRA, 2011, p. 90).

#### 4.1.4 Aspectos Linguísticos das Línguas de Sinais

O uso da língua de sinais seria o que define a identidade surda (OLIVEIRA, 2011). Por meio da língua visual, os surdos interagem com a comunidade ouvinte e outras comunidades surdas, trocando experiências que contribuem para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da cultura surda brasileira.

Ainda hoje, muitas pessoas remetem a língua de sinais brasileira como uma contrafação da língua oral portuguesa; um português sinalizado, sem conhecer a legitimidade da Libras e suas especificidades (GESSER, 2012). E referem-se, ainda, à língua de sinais como mímica, gestos, o que incute ideias ou valores ultrapassados, uma visão torpe da realidade. Para Quadros (2004), as línguas de sinais apresentam uma riqueza de expressividade que diverge das línguas orais, constituindo uma configuração sistêmica de uma nova modalidade de língua.

Igualmente, as línguas de sinais são “consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (QUADROS, 2004, p. 30). Nesta direção, Gesser (2009, p. 21), também contribui afirmando que “a língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural”, apenas o que diferencia da língua oral dos ouvintes é o canal comunicativo, que para os surdos é visual-gestual (ou espaço-visual), já que, se tratando de linguística, a informação é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos, utilizando das mesmas características presentes em qualquer língua oral, possuindo uma gramática própria com estrutura em todos os níveis, da fonologia, morfologia, sintático-semântico (QUADROS, 2004).

Na obra de Sacks; *Vendo Vozes* (1989), que traz à luz reflexões pertinentes na questão antropológica e linguística da surdez, expõe situações que nos levam a pensar a comunicação em língua de sinais no sentido pleno como uma língua natural. Somente em 1950 William Stokoe se configurou como o primeiro linguista a se dar conta de um dos meios linguísticos mais extraordinários do mundo: a língua de sinais. Percebeu que esta possuía todas as especificidades de uma língua genuína, no léxico e sintaxe, podendo formar um número infinito de proposições. Em 1965, depois de um bombardeio de críticas, o linguista William Stokoe, juntamente com outros autores estudiosos, publicou “*A Dictionary of American Sign Language*” que foi o primeiro dicionário americano em língua de sinais (com o registro de 3 mil sinais radicais) em que é apresentado os resultados de um longo estudo, afirmando que os sinais não eram simples figuras e sim complexos símbolos com uma estrutura interna complexa. O primeiro gênio a causar uma dupla revolução: uma revolução científica e uma revolução cultural e política, naquela época (SACKS, 1989).

Assim, inferimos que a comunicação em língua de sinais permite ao surdo expressar

sentimentos, emoções e quaisquer outro conceito abstrato, assim como é possível discutir filosofia, política, literatura, contar e inventar histórias, como qualquer falante que utiliza de línguas orais (GESSER, 2009). Observar o surdo pela ótica da sua cultura, pela complexidade de sua história até a formação e aceitação de sua identidade é romper com paradigmas antes constituídos pela sociedade e até mesmo pela ciência, é aceitar uma nova percepção de conceber a própria surdez, constituir um novo olhar, uma nova forma de narrar e interpretar a diferença surda.

Como diz Prigogine (1991), um cientista não é obrigado a comportar-se como um sonâmbulo Kuhniano, mas pode tomar a iniciativa através de suas pesquisas e inquietações, integrando nas ciências perspectivas e questões novas. Como toda história social, a história das ciências é um processo complexo, já que é através do processo histórico, cultural, político e social de um povo, seu modo de agir, de pensar e interagir individualmente, em consenso com os acontecimentos determinados por interações locais, podem interagir com o contexto global, estimulando a tarefa da ciência e a ambição por novos conhecimentos.

#### 4.2 DEFICIÊNCIA AUDITIVA VERSUS SURDEZ

Segundo o site Agência de Notícias, do IBGE, e conforme dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), em 2019 o país apresentou um quantitativo de 2,3 milhões de pessoas com deficiência auditiva, com certo grau de dificuldade, ou que não conseguem ouvir de modo algum. A presente pesquisa foi realizada com crianças de 2 anos ou mais e conforme a idade avança o quantitativo de pessoas com dificuldades de audição é maior.

Considerando os dados da Organização Mundial de Saúde, até 2050 estima-se que 1 em cada 4 pessoas apresentarão problemas auditivos, o que chama atenção para as medidas preventivas e intervenções, o que ainda não é realidade nos sistemas de saúde de todos os países. Muitas pessoas desconhecem a forma de prevenção e cuidados da perda auditiva e doenças do ouvido, o que dificulta o tratamento precoce dessas doenças (OPAS/OMS, 2021).

Diante aos documentos oficiais que hoje conhecemos (Decreto Nº 5.296/2004, Decreto Nº 5.626/2005, Lei Nº 13.146/2015), considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Em se tratando de visão médica, políticas públicas e outros aportes jurídicos, o termo utilizado é *deficiência auditiva* para aqueles com impedimento ou limitação da audição, sendo considerada uma pessoa com deficiência, olhando pela ótica clínica de reabilitação, o que hoje muitos surdos consideram como um termo pejorativo que indica preconceito com a comunidade que utiliza de formas distintas para se comunicar e

interagir com qualquer outra pessoa.

Atualmente, a narrativa discutida na ciência sobre o campo da surdez diz respeito ao processo de construção da cultura e identidades do povo surdo, de como foi produzida perante o momento histórico e social. O estudo passou do campo da psicologia, da medicina, da literatura para ingressar e estimular pesquisas na área da antropologia, da linguística, da sociologia e outras áreas que buscam contemplar aspectos relevantes sobre o tema.

Muitos autores como Carlos Skliar, Ronice Quadros, Harlan Lane, Debora Diniz, defendem a cultura surda pelo enfoque socioantropológico, enfatizando como uma minoria linguística e cultural que possui uma maneira diferente de se comunicar com os demais através de uma língua própria: a Língua Brasileira de Sinais. Enquanto que na visão clínica, o surdo possui uma deficiência comparada à classe majoritária, pois falta-lhe o sentido da fala, comparado pelo viés da normalização. O que para Padden e Humphries (1988, p. 44),

A deficiência é uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos. Essa marca sugere autorrepresentações, políticas e objetivos não familiares ao grupo. Quando os surdos discutem sua surdez, usam termos profundamente relacionados com sua língua, seu passado, e sua comunidade.

Vários estudos indicam que para os surdos constituírem uma representação identitária é necessário fazer uso da língua de sinais e se reconhecer como membro de uma comunidade distinta das dos ouvintes, configurando-se importante a participação de grupos sociais surdos, uma vez que só assim será possível uma troca de conhecimento, de interação e de aprendizagem.

Neste sentido, Lane (2008, apud BISOL; SPERB 2010, p. 8), corrobora que,

Ser Surdo (com “S” maíusculo) é reconhecer-se por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam língua de sinais e não vêem a si mesmas como sendo marcadas por uma perda, mas como membros de uma minoria linguística e cultural com normas, atitudes e valores distintos e uma constituição física distinta.

Nesta direção, independentemente do nível da perda ou limitação da audição, se considerar Surdo é o suficiente para se reconhecer como tal, com uma identidade e cultura própria. Conforme Skliar (1997), “a construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais” (apud GESSER 2009, p. 46).

#### 4.3 HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: MOVIMENTOS SOCIAIS

As narrativas apresentadas em torno das experiências de vida dos surdos são retratadas desde a Idade Antiga com relatos apresentados desde 476 d.c. Diante deste fato, nos

embasaremos em pesquisas feitas e apresentadas por duas doutoras surdas, pesquisadoras, professoras e autoras de grandes obras na área: Gladis Perlin e Karin Strobel (2008).

Os primeiros relatos constam na Bíblia, exatamente no livro de Marcos 7: 31-37: “então, lhe trouxeram um surdo e gago e lhe suplicaram que impusesse as mãos sobre ele [...]. Maravilharam-se sobremaneira dizendo: tudo ele tem feito esplendidamente e; não somente faz ouvir os surdos, como falar os mudos”. Já em Roma, os surdos eram rotulados como amaldiçoados, sendo jogados no rio Tiber ou obrigados a viverem escondidos, sendo eternos escravos. Na Grécia os surdos eram condenados à morte por serem considerados um peso para a sociedade.

Na Idade Média (476 a 1453), os surdos não tinham um tratamento digno. Não possuíam os mesmos direitos que as outras pessoas, não podiam receber herança, nem casar com outra pessoa surda, assim como também não tinham direito ao voto. Seus direitos enquanto cidadãos eram negados. Foi somente na Idade Moderna (1453 a 1789) que iniciaram os primeiros ensinamentos à surdos, com o médico Girolamo Cardano, que teve um filho surdo, e viu a possibilidade de instrução pelo método da língua de sinais e principalmente a escrita. Logo após, outro destaque é o professor Pedro Ponce de Leon, reconhecido como pioneiro na educação de surdos, que ensinava a dois irmãos surdos pelo método da datilologia, da escrita e da oralização. Só assim os irmãos puderam ter direito de receber herança e o outro de se tornar padre. Ponce de Leon fundou a primeira escola para professores surdos.

Juan Pablo de Bonet foi o primeiro escritor a publicar um livro sobre a educação de surdos, em 1620, segundo relatos. Bonet defendia que o ensino por meio do alfabeto manual fosse empregado na educação das crianças desde a infância. Somente em 1754 foi fundada a primeira escola pública de surdos na Alemanha, por Samuel Heinecke, e seu método de ensino era a escrita e o incentivo da oralização. Heinecke ficou conhecido como o “Pai do Método Alemão”, utilizando do oralismo puro. Enquanto que a seis anos depois foi criada, em Paris, a primeira escola pública para surdos pelo Abade L’Epee utilizando um método diferente do modelo alemão: a escrita e a língua de sinais; conhecida como “Sinais Metódicos”.

Foi somente a partir dos métodos educacionais de Charles Michel de L’Epee que a história da educação de surdos tomou um novo norte, centralizando-se no uso da língua de sinais no processo de ensino das pessoas surdas, nas escolas, nas famílias ou em organizações, nos países da Europa e dos Estados Unidos. A partir deste momento, diversos educadores fundaram escolas em outros países utilizando o mesmo método de ensino: a língua de sinais; uma vez que até o momento era o que apresentava melhor resultado na visão dos estudiosos. O Abade Francês ficou conhecido como o “Pai dos Surdos” e foi o primeiro e grande defensor da Língua de

Sinais. Com recursos próprios fundou o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em 1760, hoje conhecido como Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (HONORA, 2014).

No Brasil, a narrativa em torno da educação de surdos se deu por conta da vinda de D. Pedro ao país, que tinha um neto surdo, filho da princesa Isabel. Trouxe consigo Hernest Huet, professor francês, que fundou a primeira Instituição de ensino para surdos, o Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro em 1857, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A escola oferecia instruções baseadas na Língua de Sinais Francesa juntamente com o alfabeto manual. Por isso, hoje, a Língua de Sinais Brasileira é conhecida como origem na Língua de Sinais Francesa (HONORA, 2014). E em comemoração à fundação da primeira escola de surdos no Brasil, dia 26 de setembro comemora-se o Dia do Surdo.

Em toda nova conjuntura existem sempre adeptos e críticos. E nesta situação não foi diferente, já que alguns profissionais da área da filosofia e da medicina repreendiam este tipo de metodologia, julgavam como inadequado ao desenvolvimento da pessoa surda. Muitos ouvintes acreditavam no poder das intervenções clínicas como tentativa de corrigir o surdo, obrigando-lhes ao uso da fala. “O oralismo defendia unicamente a predominância da voz, transformando-a em objetivo único do que consideram ser o “tratamento educativo interdisciplinar” dos sujeitos surdos” (PERLIN, 2002, p. 40). Era o tratamento utilizado como forma de reabilitar o surdo, tentando aperfeiçoar a fala para enquadrá-lo nos moldes exigidos pela sociedade. Sobre o oralismo, Goldfeld contribui que

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (2002, p. 34).

Houve um grande embate entre os métodos educacionais: a língua de sinais e o oralismo. Isto resultou numa crise entre a cultura surda e a sociedade em geral, já que os surdos continuavam a optar pela língua de sinais como um direito linguístico cultural. A proibição pelo uso da língua de sinais, ou qualquer outra prática que incitasse o uso de gestos pela comunidade surda, se deu oficialmente a partir do Congresso de Milão, em 1880. A partir desta data, as instituições de ensino de todos os países tiveram de mudar as suas metodologias educacionais, transformando-as em técnicas terapêuticas, iniciando, assim, uma batalha para que o povo surdo pudesse usufruir de seus direitos linguísticos: o uso de sua língua.

Nenhum outro evento na história de surdos teve um impacto maior na educação de

povos surdos como este que provocou uma turbulência séria na educação que arrasou por mais de cem anos nos quais os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeteram a uma ‘etnocêntrica ouvintista’, tendo de imitá-los. (PERLIN, 2002, p. 6-7).

A partir do Congresso de Milão, muitas escolas tiveram de abolir todas as suas práticas de ensino que defendessem a língua de sinais. Professores eram demitidos se não se encaixassem nos novos métodos. E no Brasil não foi diferente. Em 1911, o Instituto de Surdos Mudos, do Rio de Janeiro, eliminou toda e qualquer prática que levasse ao uso da Língua de Sinais (HONORA, 2014).

Após um longo período utilizando a prática oralista nas escolas, pais, educadores e familiares perceberam o retrocesso na educação de surdos e que muitos, mesmo tendo as melhores condições, não conseguiam progredir satisfatoriamente. Alguns grupos de surdos se encontravam às escondidas em associações ou organizações onde insistiam em se comunicar por meio da língua de sinais. “Somente um século depois, as condições mudam e, apesar de a comunidade surda ainda se encontrar na fase de isolamento, havia, então, novas condições para que ela saísse do isolamento” (Perlin, 2002, p. 51).

Somente a partir de 1960 surge a intenção de resgatar o aprendizado e a comunicação entre surdos e surdos, e surdos e ouvintes. Foi então que se instaurou uma nova filosofia chamada “Comunicação Total”, que nada mais era que um incentivo de realizar qualquer ação que pudesse resgatar a interação e a comunicação entre esses povos. Para Lopes, esta formade comunicação se apresentava como mais flexível no processo de comunicação, ela “não se oporia à diferença surda, mas que possibilitaria aos indivíduos acesso a várias formas de aprendizagem e de interlocução linguística” (2011, p. 63); ou seja, o surdo utilizaria da língua portuguesa e da Língua de Sinais.

Lopes (2011) enfatiza que este método de ensino, que utilizava de duas línguas para a comunicação, facilitava mais para os ouvintes do que para os próprios surdos. Considerando um alto índice de rejeição dessa modalidade por parte dos especialistas e até dos próprios surdos, surge uma nova filosofia: o bilinguismo. Este termo, para Skliar, “na área da educação dos surdos deveria aludir à sua aceção pedagógica, isto é, à ideia de educação bilíngue, ao direito dos sujeitos que possuem uma língua minoritária de serem educados nessa língua” (1998, p. 54). Essa é uma escolha dos próprios surdos para reconhecer e valorizar a sua língua, a sua cultura; reconhecendo como facilitadora no processo de ensino e aprendizagem da comunidade surda. De tal forma, este método consiste em trabalhar duas línguas simultaneamente: a língua majoritária do país na modalidade escrita e a língua de sinais nacional.

Referente a este pensamento, Goldfeld (1997, p.38, apud PERLIN 2008, p. 16),

caracteriza o bilinguismo da seguinte forma:

O Bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngüe, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

Goldfeld (1997) assegura que a criança no primeiro contato como processo educacional deve ser inserida no contexto de sua língua materna, seja em casa, na escola, ou em ambientes que utilizem a língua de sinais como primeiro meio de instrução. Nesta direção, Skliar também corrobora que

As comunidades de surdos que estão refletindo e debatem sobre esse tema defendem a proposta do bilingüismo, em primeiro lugar, com o objetivo de lhes ser reconhecido o direito à aquisição e o uso da linguagem de sinais e, conseqüentemente, para que possam participar do debate educativo, cultural, legal, de cidadania etc. desta época, em igualdade de condições e oportunidades, mas sempre respeitando e aprofundando sua singularidade e especificidade. (1998, p.54).

Nas palavras do autor, não cabe somente inserir o aluno na escola ou empregar a língua de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita. Diante deste paradigma que se apresenta, novas concepções devem ser vislumbradas e admitir que ainda há um longo caminho a percorrer até que se encontre e resolva a real problemática social. “Os temas de hoje transcendem ambos os estilos e ideologias dessa descrição e obedecem a múltiplas trajetórias de análise” (SKLIAR, 1998, p. 55). As narrativas decorrem conforme o momento histórico, e o essencial é estar sempre em busca de novas concepções por meio de pesquisas que permitam novas análises, novas representações.

#### 4.4 LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: LIBRAS

Como discutido acima, por muito tempo os surdos foram negados de seus direitos culturais, linguísticos e políticos, porém, hoje, após lutas e os movimentos sociais, essa população começa a ser reconhecida como cidadãos de direitos. No que se refere à legislação sobre a educação de surdos e suas especificidades, no Brasil são reconhecidos apenas três instrumentos legais, que são eles: Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002; Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 e a Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010 (HONORA, 2014).

A Lei nº 10.436 de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua materna da comunidade surda brasileira instituindo como meio legal de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui

um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. “Linguisticamente, pode-se afirmar que a língua de sinais é língua porque apresenta características presentes em outras línguas naturais e, essencialmente, por que é humana” (GESSER, 2009, p. 27).

É importante frisar que a língua de sinais obedece a estrutura gramatical de cada país, assim como as línguas orais. No Brasil é reconhecida como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); na França, Langue de Signaux Française (LSF); Estados Unidos e Canadá, American Sign Language (ASL). Além de cada país possuir a sua própria língua oficial, temos ainda o regionalismo da língua de sinais que é a maneira como as comunidades surdas, os grupos sociais, usam como representação que cada região opta em diferentes formas de reproduzir os seus sinais. Sobre a língua de sinais e sua complexidade, assim como as línguas orais, são línguas vivas e atualizadas a cada minuto em que um novo sinal é criado, ou um velho sinal reformulado (HONORA, 2014).

Tem-se registro de que no Brasil o primeiro livro sobre a língua de sinais brasileira foi escrito por Flausino da Gama, um ex-aluno do Instituto de Surdos, publicado na data de 1875, com o título “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos”. E em 1969, a partir da publicação de um artigo de J. Urubu Kakumusu “Sign Language”, foi constatado que haveria pelo menos outra língua de sinais no Brasil, utilizada pelos índios Urubus-Kaapor (FELIPE, 2000).

Vale enfatizar que, segundo Brito (1993, apud LOPES 2011), a Língua Brasileira de Sinais Kaapor não tem semelhanças ou trocas com a língua brasileira de sinais usadas nos centros urbanos e que esta é utilizada somente dentro desta região e por pessoas deste grupo, tanto pelos ouvintes que utilizam a língua falada e a sinalizada como pelos surdos que utilizam apenas a língua de sinais. Porém, quanto à oficialização da língua, cabe aqui destacar que “[...] uma língua não pode ser criada artificialmente” (BRITO, 1993, apud LOPES, 2011, p.57), enquanto que a Língua de Sinais Brasileira “KAAPOR” foi criada dentro da tribo dos Urubus-Kaapor, uma vez que não foi feita por educadores ou por padres, como a língua de sinais dos centros urbanos que sofreram influências através de educadores franceses modificando-se conforme os tempos.

Nas palavras de Gesser, “a língua de sinais tem estrutura própria, e é autônoma, ou seja, independentemente de qualquer língua oral em sua concepção linguística” (2009, p. 33). Para ilustrar o que Gesser diz, serão apresentadas algumas diferenças entre a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais no quadro abaixo.

LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
Presença de conjugação verbal	Ausência de conjugação verbal: quando necessário é usado somente passado, presente ou futuro.
Presença de concordância de gênero	Ausência de concordância de gênero: quando necessário é usado somente os sinais de homem e mulher.
Presença de artigo e preposições	Ausência de artigos e poucos usos de preposições.
Presença de um alfabeto fonêmico	Presença de um alfabeto manual: conjunto de sinais que representam cada letra da Língua Portuguesa
Soleturação	Datilologia

Fonte: HONORA (2014).

Desde 2005, a partir do Decreto Nº 5.626 que dispõe sobre os direitos das pessoas surdas à educação, à saúde e aos meios de acesso à comunicação, institui que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de fonoaudiologia e de magistério em nível médio e superior nos sistemas de ensino dos Municípios, Estados e Distrito Federal. Já a Lei nº 12.319 de setembro de 2010 regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, aumentando assim a possibilidade de acesso e garantia aos direitos das pessoas surdas referente à comunicação em língua de sinais como sua primeira língua, o que, na concepção de Gesser (2012), já é um grande passo. Porém, outros tipos de lutas e movimentos são necessários para garantir aos surdos igualdade em oportunidades e participação na vida social.

#### 4.5 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA, VISANDO A INCLUSÃO DE SURDOS, NO SÉCULO XXI

Considerando a carta mãe que orienta todas as outras normativas legais em território nacional, a Constituição Federativa Brasileira assegura o exercício dos direitos individuais e coletivos dentro de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos que rege sobre a liberdade, segurança, o bem-estar de cada cidadão, a igualdade e a justiça promovendo o bem de todos, sem exceção. Diante desta prerrogativa, assegura como direito social, no artigo 6º, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, e um fator primordial tão importante quanto essas: a educação.

Referente à educação, a Constituição Federal garante como um direito de todo e um dever do Estado e da família com a participação da sociedade, visando o seu desenvolvimento, autonomia e sua qualificação para o mercado de trabalho, conforme apresentado no Artigo 205. Porém, diante desta orientação, não isenta que a organização dos sistemas de ensino seja

partilhada de forma colaborativa entre as esferas governamentais: a União, os Estados, o Distrito Federal juntamente com os Municípios, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório (BRASIL, 1988).

Desde 1988 já se pensava na organização, no planejamento, no acesso às escolas e na melhoria da qualidade do ensino em busca da formação de cada indivíduo:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

As políticas educacionais brasileiras asseguram a educação básica gratuita e de qualidade a todos os cidadãos, e todos os bens e direitos que lhe competem. Seguindo o que rege a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Artigo 3º, I). A Lei é bem clara quando estabelece um ensino que alcance a todos, sem distinção, não apenas para uma minoria, ou um grupo de pessoas que apresentem padrões exigidos por uma sociedade elitista. Por décadas prevalece uma seleção que estabelece que apenas os alunos mais dotados de capital econômico, cultural e social, como cita Bourdieu, se sobressaem no sucesso escolar; ascendendo, assim, as desigualdades sociais.

Pierre Bourdieu, ao refletir sobre as questões que envolvem as ciências sociais da educação, destaca que a escola é um espaço de reprodução de valores dominantes perpetuados de geração a geração. O filósofo ressalta ainda que

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que - sob as aparências da equidade formal - sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. (BOURDIEU, 1998, p. 58).

Enquanto os sistemas de ensino utilizarem de seleção para o ingresso às escolas de ensino básico e às universidades, muitos alunos ficarão fora destes ambientes por não congregarem as mesmas regras, dos mesmos valores e das mesmas posições sociais que os demais, principalmente as pessoas com deficiência. Não basta somente impor condições num regimento político, mas abrir espaços para a democratização do ensino, de fato, com participação dos agentes que integram essa realidade, alunos, professores, família, associações partícipes que defendem a realidade como tal, a escola como um ambiente pluralista, de classes heterogêneas,

constituída por diversos saberes, culturas e singularidades sociais.

No que tange a inclusão de alunos surdos nas instituições de ensino, após um longo caminho percorrido as políticas públicas educacionais têm apresentado um grande avanço, rompendo com uma educação tradicional baseada em valores segregacionistas. A própria LDB passou a vigorar acrescentando em seu texto que seja dado o devido respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, assegurando “serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos” (artigo 60-A, §1). Reconhecer o surdo e suas potencialidades arraigado em sua cultura é abrir espaço para a condição linguística, identitária e humana deste sujeito.

Nesta direção, outro avanço na área das políticas educacionais está no reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, desde 24 de abril de 2002. Certamente, esses novos instrumentos legais direcionam para uma nova forma de educação escolar, assim como o Decreto 5.626 de 2005 que instrui sobre a LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, assim como implementar em salas de aulas de instituições públicas e privadas o profissional tradutor e intérprete de Libras para garantir aos surdos o acesso à comunicação, à informação e à educação de qualidade, o que preconiza a legislação brasileira.

Durante um longo percurso histórico, vem se discutindo sobre as legislações brasileiras na área da educação e, nesta direção encontram-se as inclusivas, objetivando reduzir as desigualdades educacionais no país. Diante a atual conjuntura, nota-se que a educação é muito mais além do que é empregado dentro dos muros das escolas, como citado por Morin (2011), “existe um problema capital”, uma vez que além de inserir os conhecimentos parciais e locais é necessário reconhecer a magnitude do aprendizado além do que nos mostramos disponíveis, da nossa ‘bolha’, mas reconhecer e poder trabalhar com problemas macros, complexos, globais, bem como as relações sociais e humanas que integram o nosso cotidiano. “É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (MORIN, 2011, p. 16).

Na educação de surdos não é diferente, compete a Estados e municípios agilizarem e prepararem um ambiente inclusivo a esses estudantes com possibilidades e condições de acesso, permanência, aprendizado e sucesso escolar. O poder público deve ofertar a educação bilíngue em escolas e classes bilíngues em escolas inclusivas que ofereçam o mínimo exigido em lei, que é o acompanhamento do tradutor e intérprete de Libras para auxiliar na comunicação, assim como institucionalizar o atendimento educacional especializado e prover as salas de aula com

equipamento visual e demais serviços e adaptações necessárias, visto que para o surdo o canal de percepção é visual.

#### 4.6 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO LOCAL

Especificamente no Estado do Amazonas, buscando literaturas sobre a escolarização de surdos, encontramos poucos documentos que se debruçam diretamente ao ensino de surdos, porém, encontramos diversos trabalhos na área da deficiência, em geral. Corrêa(2013), afirma que é possível encontrar diversos trabalhos que relatem o processo de inclusão de pessoas com deficiência na cidade de Manaus. Nesta direção, Vicente; Galvani (2020) asseveram que “poucos estudos têm se debruçado a narrar a história desses serviços, de modo a contextualizar os aspectos nacionais da política com a conjuntura local” (p.4). Para os autores, o que é possível encontrar são estudos na área do AEE, na cidade de Manaus e até mesmo em âmbito estadual.

Para uma melhor contextualização sobre a Educação Especial em Manaus, que trata sobre o acesso, a inclusão, e o processo escolar das pessoas com deficiência, é importante conhecer a pesquisa de Vicente; Galvani (2020) que apresentam um percurso histórico entre 1892 a 2016<sup>12</sup>. Entretanto, seguindo o tema a que este trabalho se propôs, delinearemos a nossa pesquisa para o início do atendimento escolar com estudantes surdos em Instituições do Amazonas. Corrêa (2013), em sua Dissertação apresentada à UFAM, relata que

A SEDUC, percebendo o aumento da demanda de alunos com deficiência, principalmente surdos e cegos, criou pelo decreto n. 6331, de 13 de maio de 1982 as Escolas Especiais: Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos para o atendimento de surdos, a Escola Estadual Joana Rodrigues Vieira para o atendimento de cegos e visão subnormal e ainda a Escola Estadual Diofanto Vieira Monteiro para o atendimento de deficientes intelectuais. (p. 43).

A autora menciona que a primeira escola especializada para o público de estudantes surdos foi a Escola “Augusto Carneiro”, fundada em 1982. Na época, a escola iniciou com um público de 50 alunos surdos, da educação infantil ao ensino fundamental, até o 6º ano. Dois anos depois, outra escola foi inaugurada em Manaus, em meados de junho de 1984, o “Instituto Filippo Smaldone” que atende o público surdo com questões referentes à assistência social, educação e saúde, prestando serviço na cidade de Manaus até os dias atuais. Seguindo esta linha de pensamento, Galvani; Vicente (2020) acrescentam ainda que o “Instituto Filippo Smaldone” tem como missão prestar atendimento às crianças e adolescentes surdos em idade

---

<sup>12</sup> Notas Sobre a História dos Serviços de Educação Especial em Manaus, Amazonas, Cadernos de História da Educação, v.19, n.3, p.979-998, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v19n3-2020-19>; acesso em: 08 de novembro de 2021.

escolar, em questões humanas, psicológicas e sociais, utilizando como meio de instrução a modalidade bilíngue.

Em 1984, na cidade de Parintins, também é criada a Escola de “Áudio Comunicação Padre Paulo Manna”, que iniciou os seus atendimentos somente com alunos surdos. Após a grande demanda e a repercussão positiva da escola, ampliou-se o local e o seu atendimento a pessoas com dificuldade de aprendizagem e com problemas de linguagem. Sobre este atendimento, a Amoêdo (2017) enfatiza que

No contexto histórico educacional das crianças surdas na Educação Infantil no Município de Parintins, a Escola “Padre Paulo Manna” considerada escola “Especial”, tem fundamental importância, visto que foi a primeira a abrir as portas para este público, atendendo crianças, jovens e adultos surdos. (AMOÊDO, 2017, p. 51).

Os profissionais da escola participam constantemente da formação na área específica de atendimento a esse público. Os cursos são ofertados pela SEMED e SEDUC. São profissionais qualificados para lidar com o processo de ensino e aprendizagem destes alunos. A escola oferta atendimento educacional, psicológico e social e dá apoio aos familiares, ofertando cursos de Libras e um atendimento que contemple a família como um elo importante da escola no processo de escolarização e socialização.

Sá (2011) afirma que a Escola “Padre Paulo Manna” é a única escola especializada no interior do Estado do Amazonas a ofertar atendimento educacional a alunos surdos a partir de três anos de idade, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental do primeiro ciclo. Sá (2011) enfatiza que, além das atividades educacionais oferecidas ao público de estudantes surdos, a escola também “se configura num espaço que permite pensar o fazer estatístico não desvinculado dos processos de ensino e de aprendizagem, porque insere o teatro no currículo, e desenvolve outras atividades artístico-culturais, tais como: dança, artes plásticas etc., integrando os corpos docente ediscente da escola” (apud PINTO, 2013, p. 40). Experiências como estas são necessárias para a evolução de cada estudante surdo ou não, assim como a interação, o envolvimento com outras atividades e pessoas; preceitos que agem como um elo na socialização e conhecimento de novas práticas.

Especificamente em Parintins já é possível notar transformações no processo escolar de estudantes surdos. A cada ano surgem novas oportunidades de crescimento acadêmico na vida desses alunos, sejam em encontros em associação de surdos, ou em cursos de qualificação profissional oferecido pelo SENAI e CETAM. Cursos livres ou formação artística, atualmente ofertados pelo Liceu de Artes e Ofícios Cláudio Santoro, ou o ingresso em cursos de formação profissional nível técnico no Instituto Federal, e o ingresso deste público em cursos de

graduação e pós graduação, em Universidades Federal e Estadual no município.

Para Sá (2011, p. 13), “a impressão que se tem, é a de que os surdos foram reposicionados na sociedade”, e o que levou a esse nível de evolução são os principais documentos normativos que oficializaram as políticas públicas educacionais em território brasileiro, como: a Lei de Libras (10.436/2002); o Decreto (5.626/2005) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008.

Antes categorizados como portadores de deficiência e, incluídos sem questionamento no grupo dos deficientes, os surdos e os profissionais que com eles trabalham, têm vivenciado questionamentos sobre o seu lugar na sociedade, bem como sobre o lugar de sua “inclusão” (social e educacional). (SÁ, 2011, p. 13).

Acrescenta-se também a Lei Nº 13.146, o atual Estatuto da Pessoa com Deficiência, sancionada e publicada no ano de 2015 pela presidente Dilma Rouseff. O referido documento garante os direitos dessas pessoas, visando a sua inclusão social e cidadania, educação bilíngue, atendimento educacional especializado, acessibilidade para todos os estudantes, disponibilização de tradutores e intérpretes de Libras, assegurando uma educação de qualidade em todos os níveis, num processo constante de aprendizado por toda vida. Resumindo, o respeito à igualdade de direitos como todo cidadão (BRASIL, 2015).

Nesta perspectiva, algumas políticas educacionais brasileiras condizem na mesma direção, quando orientam que todas as crianças devem aprender juntas, convivendo e desfrutando do mesmo espaço escolar com outras pessoas desde os primeiros anos de vida. Os sistemas de ensino devem garantir o acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2008).

#### 4.7 ESCOLAS BILÍNGUES NA VISÃO DOS SURDOS

Até hoje a questão da inclusão causa inquietação e motiva discussões entre pesquisadores da área, estudantes e autores surdos quando enfatizam que todos os alunos devem ter acesso à equidade e possibilidade de oportunidades com outras pessoas. Contudo, deve ser levado em consideração a sua subjetividade enquanto sujeitos que possuem uma cultura e esta, baseada na sua língua de origem, é a Língua Brasileira de Sinais.

A incapacidade da escola regular em atender da forma mais adequada à criança surda congênita está no fato de que jamais ela será um ambiente linguístico natural para os surdos, pois numa escola onde predomina a língua oral, o ambiente linguístico é naturalmente oral – ao qual a criança surda não tem acesso de modo normal. (SÁ, 2011, p. 47).

Para a criança surda, no início de sua vida escolar é primordial ter contato com a língua

brasileira de sinais, a sua língua natural, ou inserida em uma escola de ensino bilíngue como defendida pela própria comunidade surda. E como isso será possível se a legislação brasileira recomenda que sejam matriculadas em uma escola regular, um espaço linguístico, cultural e social totalmente estrangeiro ao seu, com professores sem o conhecimento das condições específicas desse público? Ou, sem garantir, de fato, os direitos que estão preconizados nos documentos oficiais? Diante deste pensamento, a ONU (2011) enfatiza que

As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores, por exemplo, no ensino médio e superior, bem como na vida profissional. O apoio dos pares é necessário. (apud CAMPELLO, 2014, p. 88).

Atualmente, ainda é possível perceber a mobilização desta classe em favor das escolas bilíngues de surdos. Para Campello (2014), o maior marco na história de todo Movimento Surdo Brasileiro é datado no ano de 2011, quando foi negado o direito das pessoas surdas em optarem pela modalidade de ensino de educação bilíngue, o que visa contrariar o recomendado nas políticas educacionais inclusivas:

Os dispositivos legais da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelo Decreto 6.949/2009 (com base no Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e conforme o que prevê o § 3º do art. 5º da Constituição Federal), dizem claramente que as pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda (Artigo 30, § 4). O artigo 24, da mesma Convenção, diz que cabe aos estados-parte (governo) garantir a facilitação do aprendizado da língua de sinais, a promoção da identidade linguística da comunidade surda; e a garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdo cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados a elas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (CAMPELLO, 2014, p. 79).

A experiência que os alunos surdos vivenciaram num determinado momento histórico ainda causa dor e revolta. A determinação por parte de imposições ouvintistas, quanto a proibição do uso da língua de sinais na comunicação dos surdos e a negação de uma cultura surda, causaram defasagens na qualidade do ensino. Perlin; Strobel (2008) narra que o povo surdo traz na memória esse trauma vivenciado pela proibição da língua de sinais, porém, prosseguem num prélio árduo para a emancipação dos direitos surdos, da construção de uma nova história cultural e valorização de sua língua.

Mediante as literaturas, em 2011, chegaram a cogitar o fechamento da maior escola na educação de surdos do Brasil, o “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES) e que os alunos seriam remanejados para escolas comuns, causando uma grande revolta na

comunidade surda. Sobre o INES, Campello (2014) acrescenta ainda que

O Instituto Nacional de Educação de Surdos é uma escola centenária, a primeira escola de surdos no País, que abrigou e educou vários dos líderes surdos de todo o País, representando o berço e resistência da língua de sinais e da cultura surda. Alunos surdos, formados no INES, no retorno às suas cidades de origem, fundaram associações de surdos, o que propiciou a formação da Identidade Linguística da Comunidade Surda aflorada por todo o país. Por isso, consideramos o INES como o berço da nossa língua de sinais e da nossa cultura surda. (p. 77).

Diante do exposto, houve uma grande mobilização por parte da comunidade surda, o que mobilizaram surdos e adeptos de todo o país e até mesmo incitando as comunidades surdas do mundo a fora, em favor da defesa da educação de surdos no INES:

Nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes. Somente nós, surdos, que sabemos o que é melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender, que é pela instrução direta em nossa língua de sinais, língua soberana da comunidade surda, que ajuda na formação da “Identidade Linguística da Comunidade Surda” [...]. (CAMPELLO, 2014, p. 78).

“O fato de que o surdo é um sujeito que produz cultura baseada na experiência visual requer uma educação fundamentada nesta sua diferença cultural” (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 28). E para isso, nada mais certo que respeitar a cultura surda e suas especificidades. Um marco que ficou fundamentado na história de lutas do povo surdo é comemorado até hoje, que foi a movimentação em defesa das Escolas Bilíngues de Surdos, ocorrida em 2011 que ocasionou a inclusão de emendas que foi incorporada no Plano Nacional de Educação (PNE), Meta 4:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014).

Por esse fato ocorrido em 2011, exatamente no mês de setembro de cada ano, comemora-se o Dia Mundial da Língua de Sinais, o Dia Mundial do Surdo e o Dia Nacional do Surdo, no mesmo mês é comemorado também o “Setembro Azul”, em homenagem à data de criação do INES. Para melhor compreensão do que dita a Lei Nº 13.005 de 2014 (PNE) sobre os espaços educacionais, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) apresentada por Campello (2014) contempla que

[...] 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 contra turno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula). (PNE, 2014, p. 85).

Pesquisadores surdos brasileiros, que atuam nas áreas da educação e linguística em diferentes instituições de ensino, defendem o bilinguismo como a melhor opção na educação de surdos. Instrução que é dada em escolas bilíngues para surdos, cujo desenvolvimento e formação educacional são a Libras, como primeira língua desse povo, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua.

No atual cenário mundial, muitas questões ainda são debatidas sobre as políticas públicas educacionais vigentes; o que abre um leque para análises e reflexões a partir da escolarização de surdos. É importante conhecer a história em determinados momentos, sejam sociais, econômicos, políticos e culturais, refletir sobre eles e suas constituições revelam uma base para definir o ser humano, em sua diversidade, suas singularidades e assim constituir um mundo melhor para todos.

Conforme Morin, “a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino” (2011, p. 16). É a partir de inquietações que a vida se desenvolve, progride, segue um novo rumo e nas ciências sociais não é diferente. São necessárias ações que desafiem a forma tradicional de ser e de estar no mundo, de conviver com o outro, de interagir, de pensar e conseqüentemente, agir. Essa prática pode ter como ponto de partida o ensino nas escolas baseado na democracia, no respeito, na justiça, na equidade e participação ativa de todos, independentemente da condição linguística, da cor da pele, orientação sexual, nacionalidade, entre outras.

## **CAPÍTULO V**

### **5 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PARINTINS: UM ENFOQUE SOBRE A REALIDADE DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS**

Entre as diversas escolas no município de Parintins optamos por estudar o IFAM, buscando compreender de que maneira tem sido efetivada a política de inclusão de alunos surdos, refletindo sobre as práticas inclusivas adotadas pelo campus, assim como a importância do papel do professor no processo ensino e aprendizagem destes alunos. Existem conceitos na teoria que estão para ser seguidos. Assim, de nada adianta uma lei bem improvisada se a sociedade não arregaa as mangas para desenvolvê-la na prática diária.

Neste caso, referimo-nos ao acesso, a permanência e a participação do estudante com deficiência nas instituições de ensino. Estas perspectivas se configuram como direitos alcançados através de muita dificuldade por essa classe minoritária. É uma conquista intermediada por movimentos sociais, que os trouxeram ao devido reconhecimento como sujeitos ativos e participantes de uma sociedade.

Sobre isso, Miranda (2019, p. 12) discorre que

O que ocorre, no atual momento histórico, é que a sociedade, antes pautada por processos de segregação e exclusão amplamente difundidos, agora defende a inclusão e, para tanto, cria documentos, políticas e leis que assumem um papel conceitual na sociedade, que visam a garantir direitos e igualdade de todos perante a lei.

Além do que está garantido como objetivo nos documentos oficiais, existem outras necessidades que só se apresentam nas atividades e ações do dia a dia, e que precisam ser reconhecidas e atendidas para a real inserção destes indivíduos no sistema de ensino regular e

convívio no meio social como, por exemplo, as características subjetivas dos alunos e as peculiaridades de cada região.

### 5.1 A REALIDADE EDUCACIONAL DE ALUNOS SURDOS EM PARINTINS

Parintins é conhecida por ser uma pequena ilha à margem direita do grandioso rio Amazonas. Foi descoberta em 1796 pelo Capitão José Pedro Cordovil em uma de suas viagens de exploração pela Amazônia, que escolheu a ilha para fazer morada e assentou-se com seus escravos e agregados, utilizando da pesca e da agricultura como modos de subsistências. Logo então, inicia-se a produção de outras atividades relacionadas ao plantio. Inicialmente, a ilha recebeu o nome de Tupinambarana, denominada por Cordovil em homenagem às tribos que já viviam no local ante a chegada dos colonizadores<sup>13</sup>.

Segundo relatos históricos, após desentendimentos com o missionário católico Frei José das Chagas, responsável por catequisar os índios que viviam naquele local, José Cordovil entrega Tupinambarana à Rainha D. Maria I, transferindo-se para outra localidade. Em 1848, ao ser elevada à categoria de Vila, Tupinambarana recebe o nome de Vila Bela da Imperatriz, sendo esta denominada através da Lei nº 146 do mesmo ano, documento oficial estabelecido pela Província do Pará. Somente em 15 de outubro, de 1852, após a criação da Província do Amazonas (Lei Nº 592, de 05 de setembro de 1850) foi que instaurou-se a criação do município.

Quase 30 anos posteriormente, foi que o município recebeu o nome de Parintins, no ano de 1880:

A cidade de Parintins teve várias denominações: primeiro chamou-se Tupinambarana, depois Vila Nova da Rainha, mais tarde voltou novamente a Tupinambarana, depois Vila Bela da Imperatriz e, por último, quando elevada à comarca de cidade, passou a chamar-se Parintins. (SOUZA, 2013, p. 32).

Segundo o Censo de 1950, Parintins ocupava o sexto lugar em números de habitantes, comparado aos 43 municípios amazonenses com um total de 15.799 pessoas. E preenchendo o segundo lugar em densidade demográfica, perdendo somente para a capital do Amazonas.

---

<sup>13</sup> Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1957. v. 14, p. 220-226. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=227295>. Acesso em: 6 jan. 2021.

Figura 1 – Vista aérea de Parintins, 1953.



Fonte: IBGE-Biblioteca.

Passados 70 anos, a cidade de Parintins, hoje, possui uma população estimada em 116.439 habitantes, segundo informações do IBGE<sup>14</sup>. Conhecida, atualmente, como uma das maiores cidades do Amazonas, em número populacional. Parintins localiza-se distante da capital, Manaus, a 368,80km em linha reta e 420km por via fluvial; este último se configura como um dos principais meios de transporte utilizado pela população parintinense.

Figura 2 – Vista aérea da cidade de Parintins/Am.



Fonte: portalamazonia.com.

O município é conhecido mundialmente pela festa dos bois bumbás Garantido e Caprichoso, que acontece no último final de semana do mês de junho, atraindo visitantes de todos os países. A cidade também possui outros atrativos, como os festejos em comemoração a Nossa Senhora do Carmo, uma festa religiosa que ocorre durante 10 dias no mês de julho. Estas e outras festas populares preenchem o calendário de eventos da cidade, que vai de janeiro a dezembro (SOUZA, 2013).

---

<sup>14</sup> IBGE; Parintins/Amazonas/Brasil. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/parintins/panorama>.

Figura 3 - Garantido e Caprichoso



Fonte: acritica.com.

Figura 4 - Festa em honra à Padroeira Parintins.



Fonte: amazoniaacontece.blogspot.com.

Além das belezas e riquezas da fauna e flora, Parintins é uma cidade hospitaleira, de povo humilde, que aproveitam a época das festividades para produzirem seus artesanatos, apresentarem suas artes, utilizando-se dos conhecimentos passados de geração em geração, respaldados na cultura amazônica. Diante deste relato, inferimos que Parintins vem se desenvolvendo dia após dia, e transformações são vistas no meio rural e nos centros urbanos, no meio ambiente e no processo de urbanização; ambos impactam de forma profunda, por vezes positiva, e outras negativas, a vida econômica, cultural e social desta pacata cidade.

Segundo Souza (2013), um dos fatores que impulsionou a grande demanda populacional foi a vinda de estudantes das cidades vizinhas ou da zona rural para a cidade. Parintins possui uma ampla rede de escolas, tanto na sede do município quanto na zona rural, sendo que o maior número está concentrado na área urbana com instituições de ensino infantil, médio e superior, de tal maneira pública ou privada, a nível federal, estadual ou municipal.

Em nível superior, vale ressaltar que a primeira instituição implantada na cidade foi a Universidade do Amazonas (UA), no ano de 1987, ofertando no início o curso de Letras. Anos depois, devido à demanda, outros cursos foram implantados sendo impossível atender a clientela de estudantes de Parintins; fator que impulsionou que muitos se deslocassem para a capital ou outros estados em busca de formação educacional.

Ao que concerne à educação, Parintins, atualmente, dispõe de diversas opções no setor educacional. Souza (2013) destaca algumas instituições de ensino ofertadas dentro da cidade:

No setor educacional, Parintins dispõe de uma ampla rede de escolas estaduais, municipais, confessionais e privadas, Campus da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), e algumas faculdades privadas com diversos cursos superiores ofertados. Dispõe ainda do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SESI (Serviço Social da Indústria), SESC (Serviço Social do Comércio) e SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). (p. 84).

Entre estas, acrescentamos também o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) que oferece cursos de qualificação profissional e formação técnica; o Liceu de Artes e Ofícios Cláudio Santoro (LAOCS), inaugurado em Parintins no ano de 2013 e desde então oferta diversos cursos de iniciação artística à população parintinense, entre eles o coral em libras e percussão para surdos.

Apesar do grande número de escolas estaduais e municipais na cidade de Parintins, o que se infere é que essa quantidade ainda não é o suficiente para atender a demanda da população ou o sistema de matrícula dificulta este processo, já que é notório perceber a dificuldade de pais, responsáveis ou dos próprios estudantes em busca de matrículas no início de cada ano, principalmente nos anos iniciais do primeiro ciclo.

Um dos principais fundamentos da Constituição Brasileira (1988) abrangem a educação como um direito de todos ao ensino básico, obrigatório e gratuito, oferecendo garantia de padrão de qualidade, assim como a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Para isso, é necessário estudar estratégias que facilitem o acesso desde a matrícula, que busquem a garantia de acessibilidade física, pedagógica, de pessoal capacitado e de comunicação nas escolas públicas, conforme a necessidade de cada aluno. É na escola que as pessoas aprendem a socializar-se, a interagir com outras pessoas; é a primeira experiência no convívio social que garante o desenvolvimento pessoal e a inclusão social, permitindo autonomia às crianças e adolescentes com deficiência (SÁ, 2019).

No que tange à educação especial, o município de Parintins se destaca como referência em meio a outros municípios da região. Desde a década de 80, com a implantação da “Associação Pestalozzi”, alunos da cidade e de outras localidades puderam ter um atendimento mais especializado nesta área. A escola especial atende alunos com síndrome de down, cegueira, baixa visão, alunos com deficiências múltiplas, paralisia cerebral, entre outras. Nesta linha, também podemos destacar a atuação da Escola de “Áudio Comunicação Padre Paulo Manna”, com a inclusão de alunos surdos, prestando atendimento aos educandos de 1ª a 4ª série, atualmente 1º ciclo do ensino fundamental, entre outros cursos na área, para educandos e familiares.

Sobre a escola, Teixeira (2021, p. 20) pontua que

Os níveis e modalidades que a escola atende são: Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º ao 5º Ano do ciclo, preparando os alunos para o Ensino Regular. A escola oferta atividades em tempo integral, e os alunos participam de diferentes

atividades como: terapia da fala, libras para ouvintes, libras para pais, educação física e formação profissionalizante.

Vale ressaltar que o educandário que protagonizou o início da inclusão de alunos surdos em salas comuns do ensino regular foi a Escola Estadual “Brandão de Amorim”, que na época contava com o apoio de professores itinerantes que atuavam como intérpretes de Libras nas salas de aula. Foi a partir desta iniciativa que outras escolas da rede pública de ensino foram gradativamente abrindo as portas e se adequando ao processo de inclusão (TEIXEIRA, 2019). De certo que ainda se tem muito a fazer pela educação especial, porque alguns alunos ainda são obrigados a estudar nas escolas indicadas a eles e não nas que eles sentem vontade; ou por falta de incentivo dos órgãos públicos ou por falta de iniciativa dos próprios alunos em exigir que seus direitos sejam garantidos.

Observando o caminho traçado e cujas políticas de inclusão orientam para a melhoria da qualidade de ensino, não há como negar a matrícula de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, o que cabe é o compromisso dos órgãos públicos e da sociedade em geral reverter as suas práticas no que diz respeito ao atendimento destes educandos.

De acordo com Teixeira (2019, p. 25), “a partir de 2001, inicia no município o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a construção de um Sistema Educacional Inclusivo, firmando parcerias com as Escolas de Educação Especial em Parintins”. Após essa solidificação, o município assume o compromisso voltado para o olhar diante às diferenças:

No ano de 2003, o Município adere a Política Educacional Inclusiva, através da adesão ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, assumindo o compromisso com a formação completa dos profissionais, garantindo não somente o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, mas garantindo uma inclusão com qualidade no atendimento. (Op. cit., p. 23).

Desde então, visando à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a Coordenação de Educação de Parintins busca capacitar os profissionais da área; tanto da sede, quanto nas comunidades vizinhas. Teixeira (2021) enfatiza que

Diante da necessidade de a sociedade conhecer a inclusão educacional, as formações envolveram não somente profissionais e instituições, mas todos os que de forma direta e indireta participam do processo de mudanças no que diz respeito à inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. (2021, p.57).

Todo e qualquer cidadão tem direito à participação e progresso escolar desde a educação básica ao nível superior. E para os estudantes surdos não é diferente, uma vez que cabe aos órgãos públicos e às instituições de ensino implementarem ações que promovam a participação

destes alunos. Nesse sentido, Mantoan (2003) acrescenta que incluir todas as crianças na escola perpassa pelo tradicionalismo, exigindo uma mudança de atitude, de reconhecimento e valorização das diferenças.

Quando se trata de ensino a nível superior, conforme destacado por Silva (2020), apesar de ter relatos de ingresso de acadêmicos com deficiência desde o ano de 2006 no Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), pouco era pensado para a permanência destes no âmbito universitário. Precisamente, o processo inclusivo no Centro de Estudos Superiores de Parintins teve início no ano de 2010 com a implementação da Libras como disciplina obrigatória na grade curricular, cumprindo ao Decreto Nº 5.626 que assinala a obrigatoriedade da inclusão da disciplina nos cursos de formação para o magistério. Neste mesmo ano a instituição recebe a primeira aluna surda no Curso de Pedagogia, através do Programa de Formação de Professores (PARFOR). Até o ano de 2018, o Centro de Estudos Superiores de Parintins contabilizava 11 acadêmicos surdos matriculados em diferentes cursos (NOGUEIRA, 2018).

Com o passar dos anos, mais alunos surdos adentram o ensino superior em busca de uma formação educacional e profissional. Neste sentido, ações são realizadas para tentar suprir as demandas dos estudantes. Atualmente, o CESP conta com um Núcleo de Acessibilidade para atender as necessidades dos acadêmicos surdos no contra turno, além da seleção e contratação de monitores e intérpretes de Libras para atuar em sala de aula ou em ambientes que exijam a presença deste profissional.

Sobre isto, Nogueira destaca que

A criação do Núcleo de Acessibilidade foi de suma importância para atender a esses deficientes, pois ajuda os surdos diante de suas dificuldades. A parceria entre professores, intérpretes e monitores possibilitou aos surdos mais conhecimentos e visão de mundo. (2018, p. 20).

É necessária a ampliação de recursos, de estratégias que formalizem a inclusão de alunos com deficiência no âmbito universitário, gerando uma visão de mundo diferenciada, pró ativa, articulando ações que promovam cada vez mais a participação e autonomia destas pessoas tanto na universidade, quanto em sociedade.

Em nível de Ensino Profissional e Tecnológico, o Instituto Federal de Parintins oferece, desde 2008, formação profissional técnica de nível médio ou subsequente e educação profissional tecnológica (graduação e pós-graduação). O primeiro contato com estudantes surdos no campus Parintins foi exatamente no segundo semestre do ano de 2015, com duas alunas ingressantes no curso de Administração. No ano seguinte, mais quatro alunos foram aprovados, sendo dois para o curso de Meio Ambiente, 1 para Administração e 1 aluno para o

curso de Informática. No ano de 2017, outra aluna adentrou para Recursos Pesqueiros, ambos em Nível Técnico Subsequente.

Assim, Freitas (2019) ressalta que nos últimos anos houve uma grande procura pelos cursos profissionais e essa realidade não é só no campus Parintins, mas em toda rede; o que requer um tratamento diferenciado:

Como observamos, tem ocorrido um crescimento da procura das pcds pelos cursos oferecidos pela rede federal de ensino, situação que requer uma atenção maior no que se refere às acessibilidades seja ela arquitetônica, comunicacional, pedagógica, atitudinal, questões sobre a formação e capacitação dos docentes e técnicos administrativos que atuarão no processo de inclusão destes durante a sua formação acadêmica, independentemente do nível ou forma de ensino, pois os institutos possuem esse diferencial de atender diversos níveis e formas de ensino. (FREITAS, 2019, p. 38).

A autora destaca ainda que o que impulsionou a procura de matrículas destes alunos à cursos na Rede Federal foi a disposição de reserva de vagas para pessoas com deficiência nos Cursos Técnicos de Nível Médio e Superior das Instituições Federais de Ensino, conforme preconizado na Lei nº 13.409 de 2016, que altera o documento de 2012, a Lei 12.711. Sob esta ótica, vale ressaltar que os alunos surdos do campus Parintins também adentraram por meio de cota/reserva de vagas para PCDs.

Inferrimos, portanto, que o IFAM entende que é de extrema relevância assumir a responsabilidade que hoje já se apresenta como realidade dentro de seus campi, e compreende a urgência de ações e projetos que atendam e contribuam de forma satisfatória na inclusão destes alunos. Mediante a esta nova realidade, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, desde 2015, se faz presente no campus, realizando diversas atividades, procurando desenvolver ações inclusivas que potencializem o atendimento e inclusão desta clientela, instigando o debate, a reflexão e mudança de postura frente à nova realidade educacional.

Figura 5 – IFAM Campus Parintins.



Fonte: amempauta.com.br.

Figura 6 – II Ação Inclusiva – NAPNE/2017.



Fonte: a autora.

Diante deste processo de transformação mundial que emerge lentamente com o ingresso de alunos surdos nas classes comuns do ensino regular, algumas práticas educacionais precisaram de reformulação para ajudar na acessibilidade, no convívio com o outro e principalmente nas atitudes frente a esse novo segmento; não somente em nível de ensino básico, mas durante todo o processo acadêmico e profissional dos estudantes.

Diante desta perspectiva inclusiva, traçaremos um percurso imerso na realidade que norteia o processo de inclusão dentro do IFAM, as possibilidades e desafios mediante relatos de docentes do ampus e informações apresentadas pelos próprios discentes surdos que estudaram no IFAM durante o período de 2015 a 2017.

## 5.2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO IFAM: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) se apresenta como um ambiente de ensino profissional e tecnológico. E como tal, se configura como referência em território nacional, haja vista que sua missão é promover com excelência a Educação, Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento sustentável da Amazônia, além da busca pela formação social do indivíduo. Estabelece como valores: a acessibilidade e inclusão social; valorização das pessoas; cidadania e justiça social; ética e transparência; excelência na gestão educacional; gestão democrática e participativa; inovação e empreendedorismo; respeito à diversidade; responsabilidade socioambiental e solidariedade<sup>15</sup>.

Desde 2008 o IFAM está em constante processo de expansão e desenvolvimento, tanto organizacional, espacial e de pessoal. Atualmente conta com 15 campi, onde 3 funcionam em Manaus (Centro, Distrito Industrial e na Zona Leste) e os demais estão distribuídos pelos interiores do Estado. Segundo a plataforma ‘Nilo Peçanha’, até o primeiro semestre de 2018 o IFAM contava com 25.768 matrículas, distribuídas em 162 cursos técnicos presenciais, 68 cursos em EAD, 15 tecnólogos, 7 licenciaturas, 5 bacharelados, 2 especializações Lato Sensu e 3 mestrados profissionais<sup>16</sup>. O ensino profissional e tecnológico visa à formação integral do aluno, preparando para o mercado de trabalho, para a vida e para a convivência em sociedade.

Diante desta perspectiva, vale destacar o processo desde a entrada nos portões da escola, a interação e a socialização diante de todos os participantes na execução do trabalho, desde a formalização da matrícula, as atividades integradoras durante a permanência e o almejar do

---

<sup>15</sup> IFAM – Portal do Instituto Federal do Amazonas; Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/instituicao/missao-e-visao>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

<sup>16</sup> MEC, Ministério da Educação; Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ifam>. Disponível em: 22 de julho de 2021.

sucesso escolar destes estudantes. Para Mantoan (2013, p. 63), “escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam, portanto, uma ressignificação e uma reorganização completa dos processos de ensino e de aprendizagem”. A educação é obrigação de todos e um direito da pessoa com deficiência. Mas, para essa idealização é necessário traçar estratégias de forma que alcance o máximo desenvolvimento dos talentos e habilidades dos estudantes, segundo suas características individuais, interesses e necessidades de aprendizagem (LBI, 2015).

Nas palavras de Dall’Alba (2016), a atual política de educação propõe a reestruturação do nosso local de trabalho, onde devem ser implementadas ações, debates e formações que contribuam no crescimento acadêmico, profissional e social de todos os envolvidos neste processo; sejam profissionais da educação, alunos, familiares e a participação da comunidade em geral, objetivando estimular o convívio e a socialização entre escola, família e sociedade.

No município de Parintins, o Instituto Federal iniciou as suas atividades educacionais em maio de 2010 por meio da Portaria nº 687, do Ministério da Educação, localizado à rua Paraíba, Palmares, iniciando com um quadro de 27 colaboradores e 280 alunos. No momento atual, o grupo de trabalho é composto por 53 docentes, sendo 52 professores efetivos e 01 professor substituto, além de 36 técnicos administrativos<sup>17</sup>.

Atualmente, o IFAM CPA está localizado à Estrada Odovaldo Novo, na Comunidade Aninga/Parananema, situado em seu prédio próprio. O IFAM oferece cursos na modalidade integrado ao nível médio, subsequente; ensino superior: graduação e pós-graduação, nas modalidades presencial ou à distância, e oferece ainda o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de jovens e adultos (PROEJA), além disso, tem desenvolvido atividades de pesquisa e extensão, conforme mostram os quadros a seguir.

Tabela 7 – Cursos Técnicos ofertados pelo Campus Parintins.

EIXO TECNOLÓGICO	CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM	FORMA DE OFERTA
Recursos Naturais	Agropecuária	Integrada e Subsequente
	Recursos Pesqueiros	Subsequente
Ambiente e Saúde	Meio Ambiente	Subsequente
Informação e Comunicação	Informática	Integrada

<sup>17</sup> Informação prestada pela Coordenação de Gestão de Pessoas (CGP/IFAM) campus Parintins, no dia 04 de fevereiro de 2022.



contraturno escolar, oferecendo todo o suporte necessário para a promoção educacional do indivíduo como: equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos, pessoal qualificado com conhecimento na área, objetivando eliminar barreiras que impossibilitem a plena participação dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Segundo Sonza *et al.* (2020), com a impossibilidade e falta de profissionais capacitados na área da educação especial, algumas instituições já trabalham com o Plano Educacional Individualizado (PEI), que surge de um trabalho coletivo não apenas sob a responsabilidade do NAPNE, mas envolve todos os profissionais da educação, assim como estudantes e seus familiares. Sobre o PEI ainda tem muito que se planejar, e apesar de já estar em alguns Estados ainda não contemplam todas as necessidades estabelecidas pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Pensando na atuação da Rede Federal de EPCT, entende-se que além de remover as barreiras específicas da escolarização do ensino técnico e tecnológico, há, muitas vezes, o desafio de suprir as lacunas de escolarização anterior ao ensino médio e superior. Percebe-se, neste cenário, que a sociedade e a escola têm potencializado a deficiência ao atribuir a esta (e apenas a ela) as dificuldades no processo de escolarização dos estudantes, constituindo assim a chamada “deficiência social”. Essa situação impõe uma série de desafios que também precisam ser pensados de maneira coletiva no PEI, priorizando sempre a flexibilização de tempo em detrimento à supressão de conteúdo ou de objetivos, além de considerar que as instituições também precisam se reinventar e enxergar suas fragilidades. (SONZA *et al.*, 2020, p. 7).

O trabalho conjunto, a colaboração e coletividade são essenciais para a transformação da educação. Por isso, é importante pensar em estratégias, dinâmicas e ações que eliminem barreiras existentes em prol do bem-estar do aluno e no desenvolvimento da capacidade de cada um. Especificamente no IFAM, o NAPNE foi criado no ano de 2002, “com o objetivo de desenvolver na instituição a cultura da educação para a convivência, a aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais” (SOUZA, 2014, p. 22).

Entretanto, foi somente em 2015 que houve a aprovação do Regimento Interno do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE)<sup>18</sup>. Conforme este documento, cada campus possui um núcleo local ligado ao núcleo da reitoria, e busca fomentar ações de inclusão no ambiente interno da instituição. É crível mencionar que os princípios da Política da Diversidade e Inclusão do IFAM estão em consonância com as Políticas Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

---

<sup>18</sup> RESOLUÇÃO Nº. 45 -CONSUP/IFAM, de 13 de julho de 2015. Aprova as Normas que trata do Regimento Interno do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/ensino/conteudo-ate-16-07.2020>.

Todavia, buscar mudanças no contexto educacional e, por conseguinte, no contexto social requer ações emergenciais. Tarefa que exige a participação de toda a equipe escolar e de uma reformulação nas práticas de ensino. Superar visões tradicionalistas e ultrapassadas que o aluno é somente responsabilidade do professor de sala de aula, e pensar que o aluno com deficiência, e/ou necessidades educacionais especiais, são somente responsabilidades dos NAPNES, requer uma drástica ruptura no conceito do que é a educação na prática do trabalho realizado em prol ao aluno. Este é o grande desafio do século XXI: reconfigurar o sentido da educação à luz das transformações que atualmente são exigidas.

### 5.3 IMPLEMENTAÇÃO DO NAPNE NO IFAM CAMPUS PARINTINS

Diante do cenário educacional proposto pelas políticas de inclusão, é importante o debate e a reflexão do papel dos NAPNES no contexto das Redes Federais. Neste sentido, é necessário discutir as propostas que deram certo, assim como as dificuldades apresentadas em cada campus. Somente assim conseguiremos ajustar as arestas que carecem para uma verdadeira efetivação da inclusão de alunos com deficiência.

Segundo estudos de Dall'Alba até o ano de 2016, no Instituto Federal do Amazonas, existiam 11 Núcleos, todos ligados à Coordenação sistêmica do IFAM<sup>19</sup>. No entanto, o NAPNE de cada campus possui as suas próprias atribuições de coordenação e planejamento. O núcleo atua como o potencializador da cultura de educação para a convivência, da aceitação, da diversidade e da eliminação de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais em prol do atendimento às pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais, encontrando-se ligado à diretoria de cada campus (DALL'ALBA, 2016).

Infelizmente, até os dias atuais o NAPNE do IFAM Parintins, assim como a realidade de outros campi no Estado do Amazonas, ainda não possui uma sala de recursos multifuncionais própria, que contenha em sua estrutura materiais de apoio, pedagógico, acessibilidade, recursos de tecnologia assistiva, e também conta com a falta de uma equipe profissional ou multiprofissional que atue diretamente em ações ligadas a este setor.

O que orienta o regimento interno do NAPNE, do IFAM, é que em cada campi o núcleo seja constituído por no mínimo dois servidores efetivos do IFAM, um coordenador e um secretário, uma vez que fica a critério de cada campus agregar membros colaboradores que

---

<sup>19</sup> Conforme Regimento Interno do NAPNE do IFAM, aprovado pela RESOLUÇÃO Nº 45 - CONSUP/ IFAM, de 13 de julho de 2015. Art. 4º – O NAPNE Sistêmico é um órgão de direção, planejamento, assessoramento e de monitoramento das ações de inclusão nos Campi, em prol, especificamente, do atendimento às pessoas com deficiência em suas necessidades educacionais especiais e encontra-se vinculado à Coordenação de Assistência Comunitária e Ações Inclusivas/Pró-Reitoria de Extensão.

queiram contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas, e solicitar direção geral a formação de uma equipe de profissionais da educação e da saúde para ações em avaliação, diagnóstico e intervenção em necessidades educacionais especiais.

Conforme estudos, nota-se que em alguns campus a maioria das equipes formadas para atuar no núcleo são compostas por pedagogos, psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais, técnicos administrativos e poucos professores. Alguns ainda contêm em suas equipes, discentes e familiares, e é possível notar uma ausência, ou em quantidade menor, de profissionais capacitados na área da educação especial, docentes da educação especial, docentes de Libras, tradutor intérprete de Libras, transcritor de Braille, revisor de Braille, guia-intérprete, etc. (SONZA *et al.*, 2020).

A respeito da necessidade da participação e colaboração das equipes, e a disposição de alguns serviços obrigatórios por lei, as autoras acrescentam ainda que

A existência do Núcleo, entretanto, no contexto da educação básica, profissional e tecnológica, não pode suprimir a necessidade e a garantia legal que os estudantes possuem de contar com os outros Serviços de Apoio da Educação Especial, sendo eles o AEE, o Tradutor Intérprete de Libras, Audiodescritor, Ledor, equipe multidisciplinar, dentre outros. Isso significa que lutar pela garantia dos outros serviços não enfraquece a força do Núcleo, ao contrário, fortalece sua composição e seus objetivos, ao complementar e ampliar os outros serviços garantidos. (SONZA *et al.*, 2020, p. 20-21).

Compartilhar experiências exitosas entre os campus, ou ações que estimularam de forma positiva o acesso e a escolarização de pessoas da educação especial e apontar as dificuldades e desafios encontrados diante deste contexto, contribui para o crescimento e fortalecimento das práticas inclusivas dentro das instituições da Rede Federal de Ensino. Assim, o NAPNE do campus Parintins, desde 2015, busca implementar ações baseadas nas políticas de inclusão que asseguram desde o acesso, a permanência e a conclusão exitosa dos estudantes público alvo da educação especial.

O NAPNE do IFAM Parintins desenvolve a implementação de diversas ações como: I e II Ação Inclusiva “Viva a diferença”, que teve como objetivo sensibilizar a sociedade para a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, destacou temas como: autismo, para conviver é preciso conhecer; acessibilidade como direito humano; atividades práticas pedagógicas; transtorno do espectro autista; deficiência visual: informação e orientação. Tais ações objetivam levar orientações sobre as temáticas destacadas. Foram realizados cursos de capacitação para docentes, e o curso de Libras para discentes do campus e público externo.

Como experiência exitosa podemos destacar também os projetos “Discente Amigo” e “O ensino da Libras mediado por alunos surdos” (discentes do próprio campus); atividades

que incentivaram a socialização e interação entre alunos ouvintes e surdos. Com a execução destes trabalhos, os surdos se sentiram valorizados no instituto e um pouco mais preparados para lidar com a comunidade ouvinte em situações do dia a dia, elevando a sua autoestima, desmistificando conceitos e preconceitos em relação à cultura, comunidade e identidade surda.

Os projetos foram desenvolvidos em resposta à percepção de que muitos alunos da turma não interagem com os estudantes surdos por não conhecer a sua forma de comunicação, o que acarreta a falta de interação entre a comunidade acadêmica ouvinte e surda, ocasionando a segregação dentro das turmas. Ações como estas só originam benefícios para a escola, independentemente do público alvo a ser atendido, uma vez que todos aprendem com a prática, a interação com os pares, pelo clima sócio afetivo das relações estabelecidas entre todos, por meio de um ensino colaborativo, espírito solidário e sem tensões competitivas. Nestes espaços de ensino todos os alunos aprendem juntos, frequentando a mesma e única turma (MANTOAN, 2003).

A proposta de uma instituição inclusiva, orientada pelo NAPNE do IFAM Parintins, é pautada na relação de solidariedade, de sociabilidade, no respeito e na construção do saber em que todos os envolvidos neste processo têm a sua parcela de contribuição. O atual Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) deixa bem claro quando dispõe sobre a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, e a inclusão do surdo e a acessibilidade a todos os direitos que lhe são conferidos. Desenvolver atividades disciplinares, mas também inter, trans e multidisciplinar necessita do envolvimento, da participação, da colaboração e do diálogo entre os profissionais que atuam nas instituições de ensino, incentivando a interação e formalização do papel da família, do Estado e da sociedade em geral.

#### 5.4 FORMAÇÃO E INFORMAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM PROCESSO CONTÍNUO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Mediante um exame mais detalhado da atuação do IFAM no município de Parintins, frente à inclusão de alunos surdos, com base nas políticas de educação inclusiva, buscamos por meio desta pesquisa apresentar o resultado do estudo de caso que tem como objetivo: compreender por meio das práticas docentes como se desenvolvem as políticas de inclusão de alunos surdos no IFAM/CPA. Diante desta investigação, após pesquisa realizada e posterior análise das respostas, buscamos propor o diálogo sobre a importância e a necessidade da formação e informação no contexto educacional na perspectiva inclusiva, que regulamenta e orienta para efetivação de uma proposta educacional que contemple o discente surdo e suas especificidades, propondo ações inovadoras para essa efetivação.

É importante ressaltar que este estudo não se limita a esta simples investigação, mas abre um leque de possibilidades para discussão sobre o tema, proporcionando diferentes olhares em relação ao processo de inclusão empregados em cada instituto.

#### 5.4.1 Estudo de Caso: relatos de experiências no IFAM Campus Parintins

Frente às incertezas e complexidade do mundo contemporâneo, nada mais perfeito do que uma pesquisa científica para comprovar dados diante à realidade dos fatos. Mediante ao colapso pandêmico da covid-19 que o Brasil, e o planeta, vivencia desde março de 2020, a o campo de análise desta pesquisa só foi possível por meio de questionário online, via plataforma do *Google forms* ou por e-mail. Vale destacar que foi necessário o apoio de um tradutor intérprete de Libras para auxiliar nas respostas dos alunos.

Constituem-se participantes da pesquisa 6 (seis) professores que atuaram diretamente com alunos surdos, em diferentes cursos e níveis de ensino. E para complementar esta investigação, fez-se necessário a participação dos discentes surdos que estudaram no campus durante o período de 2015 a 2017; dos 7 alunos, foram pesquisados 6. E após as questões respondidas, os dados foram transcritos e analisados conforme apresentados posteriormente.

##### 5.4.1.1 Resultado dos professores

As informações solicitadas foram relacionadas ao tempo de serviço; ao tempo de atuação no IFAM e o curso em que atuou com os discentes surdos. As 10 primeiras perguntas foram de forma objetivas (fechadas) e as 5 demais foram questões subjetivas (abertas), com o intuito de compreender o posicionamento de cada docente em relação à atuação profissional com os alunos surdos.

Para a identificação dos docentes e em acordo com os mesmos em manter sigilo quanto ao nome, preferimos identificá-los de acordo com o descrito na tabela abaixo. Após apresentação das respostas, é realizada a devida análise de acordo com os objetivos propostos.

Tabela 10 – Perfil dos professores participantes.

Professores	Tempo de Profissão	Tempo de Atuação no IFAM
P1	30 anos	9 anos
P2	15 anos	15 anos
P3	10anos	10 anos
P4	9 anos	7 anos
P5	7 anos	7 anos
P6	4 anos	4 anos

Fonte: a autora.

Buscamos investigar professores de diferentes áreas/cursos e diferentes tempos de profissão, de tal modo como o tempo de atuação dentro do IF, já que, a nosso ver, o tempo de experiência também contribui para a compreensão dos elementos investigados e, o tempo de atuação *in loco* da pesquisa fornecerá a base para o estudo. São professores que tiveram a presença de alunos surdos em sala de aula em um dos cursos ofertados pelo campus (Meio Ambiente, Recursos Pesqueiros, Informática e Administração), no período entre 6 a 18 meses, sendo que o tempo de atuação interfere no modo de olhar e, conseqüentemente, no agir em relação ao atendimento deste aluno.

A partir das tabelas abaixo apresentaremos o resultado das informações relacionadas às dez primeiras perguntas do questionário. Posteriormente, é feita a análise das respostas restantes, ponderando de forma conjunta por meio de categorias que apresentaremos a seguir.

Tabela 11 – Questão 1.

Você já havia tido experiência com alunos surdos em sala de aula?	P1	P2	P3	P4	P5	P6
SIM	X	X	X		X	
NÃO				X		X

Fonte: a autora.

Quanto à primeira questão, é possível perceber que a maioria dos docentes pesquisados já tiveram a oportunidade de exercer as suas atividades com a presença de alunos surdos em sala de aula. Portanto, diante desta concepção podemos inferir que já possuem algum conhecimento prático sobre o tema em questão e como possibilitar melhor conhecimento e estratégias de ensino que alcance o sujeito surdo e suas peculiaridades.

Desde a década de 90 muito se tem debatido sobre a inclusão escolar, e desde então todas as escolas e professores devem levar em consideração que em sala de aula pode haver a presença de um aluno com necessidades especiais. Para isso, as aulas devem ser planejadas de acordo com facilidades para a efetiva participação em todas as atividades. Reconhecer que o surdo possui uma língua diferente da língua majoritária é reconhecer que eu, enquanto orientadora do conhecimento, preciso adaptar as minhas aulas para que alcance esses alunos.

Foi somente a partir de 2005, por meio do Decreto 5.626/2005, que a Libras passou a integrar-se como componente curricular obrigatório dentro das universidades na formação de professores. O que apresenta que, para muitos docentes, antes dessa obrigatoriedade pouco ou nada era conhecido sobre a Libras e, conseqüentemente, nada era debatido sobre a cultura surda.

Tabela 12 – Questão 2.

Você recebeu alguma orientação ou capacitação ao receber um aluno surdo?	P1	P2	P3	P4	P5	P6
SIM					X	X
NÃO	X	X	X	X		

Fonte: a autora.

Diante das informações, fica evidente que a maioria dos professores não tiveram orientação, instrução ou capacitação ao receber um aluno surdo em sala de aula, o que pode ocasionar um grande déficit no processo de inclusão deste estudante. Com a intenção de minimizar os impactos ou surpresas dos professores ao receber um aluno surdo em sala de aula, deveriam ser ofertadas orientações prévias sobre a turma que irão trabalhar, para que sejam planejadas as aulas de acordo com as necessidades individuais dos alunos. É importante destacar que a formação inicial dos professores inicia-se na graduação, e nesta poderia ser explorado ainda mais a possibilidade de receber em sala de aula alunos com necessidades especiais, visto que é onde se produz os primeiros passos para a consolidação de uma educação de qualidade que alcance a todos, sem distinção.

Em relação à educação escolar numa perspectiva inclusiva, cabe aos diretores, professores e toda equipe escolar um planejamento estratégico que possibilite o debate, a reflexão e construção do pensamento sobre a temática e sobre os alunos envolvidos neste processo. De certo que cada um ocupa um papel específico dentro das escolas, porém todos participam na construção da cidadania. Criar possibilidades de adaptações de aprendizagem, mudanças no espaço escolar e nas práticas de ensino são necessidades básicas quando se fala de inclusão. “Por outro lado, torna-se essencial que esses agentes deem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria do sistema educacional” (NASCIMENTO, 2009, p. 7).

De acordo com as políticas públicas, os programas de capacitação devem ser de forma contínua, que orientem o trabalho dos professores na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, com foco não somente nos alunos com necessidades especiais, mas que alcance a todo público escolar (NOGUEIRA; GLAT, 2002). Nesta formação inclui-se a Libras como instrumento de trabalho com alunos surdos e as diversas possibilidades para atendimento deste público.

Tabela 13 – Questão 3.

Você conhece a Libras?	P1	P2	P3	P4	P5	P6
SIM	X	X	X		X	
NÃO				X		X

Fonte: a autora.

Considerando as respostas a essa questão, podemos afirmar que a maioria dos professores entrevistados conhecem a Língua Brasileira de Sinais. Um ponto positivo é que ao conhecer a Libras o professor pode interagir com o aluno surdo, utilizando a forma de comunicação dessa comunidade. Já os professores que afirmaram não conhecer a Libras, são os mesmos que na questão 1 afirmaram que, antes do IFAM, nunca tiveram a experiência com alunos surdos em sala de aula. O desconhecimento da língua materna dos surdos impossibilita a comunicação entre professor e aluno, ou vice-versa; por mais que utilizem de outros instrumentos que auxiliem na interação entre sujeitos, podemos afirmar, mediante estudos, que essa dificuldade na comunicação pode causar uma defasagem no processo de ensino.

Tabela 14 – Questão 4.

Você tinha formação inicial na área antes de ministrar aula para estudantes surdos? Em caso afirmativo, especifique qual a área. Se a resposta for negativa, responda se a experiência o levou a buscar alguma formação na área.	P1	P2	P3	P4	P5	P6
SIM	X	X			X	
NÃO			X	X		X

Fonte: a autora.

A questão 4 foi elaborada com a intenção de explorar se a experiência prática ocasiona a busca pelo conhecimento e se o desafio e a dificuldade apresentada em sala de aula incentivaram a necessidade da formação docente na área. Este resultado evidenciou também que os professores da formação profissional, talvez por não ter tido a Libras em sua graduação, desconhecem a forma de comunicação da comunidade surda brasileira, enquanto que a informação dos professores que responderam positivamente leva em consideração a sua formação para o exercício do magistério.

Quanto à necessidade da constante busca pelo conhecimento, referente ao desenvolvimento e crescimento profissional, na Carta de Paulo Freire aos Professores<sup>20</sup> o autor assinala que

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de

<sup>20</sup> Freire, Paulo. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados. 15. 10.1590/S0103-40142001000200013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>. Acesso em: 24 de fev de 2022.

sua prática. (FREIRE, 2021, p. 259 - 260).

Sabendo da real demanda, vista sob o foco da inclusão de alunos com necessidades especiais dentro das instituições de ensino, cabe salientar que o processo de formação docente deve ser sistêmico e contínuo em busca de aperfeiçoamento na prática escolar. Porém, por mais vontade que o profissional possa ter, cabe aqui ressaltar a falta de investimento e incentivo por parte do poder público e dirigentes responsáveis pelo processo educacional.

Tabela 15 – Questão 5.

Você conhece o papel do tradutor e intérprete de Libras?	P1	P2	P3	P4	P5	P6
SIM	X	X	X	X	X	X
NÃO						

Fonte: a autora.

Na questão 5 indagamos sobre o conhecimento do papel do tradutor e intérprete de Libras; o que aponta que 100% dos participantes tem conhecimento das atribuições deste profissional. O intérprete de Libras tem como papel mediar na comunicação de forma simultânea ou consecutiva entre ouvinte e surdo, ou surdo e ouvinte. Em sala de aula, sua atribuição é traduzir e interpretar da língua portuguesa para a língua de sinais ou vice-versa, auxiliando no processo inclusivo do estudante surdo.

Tabela 16 – Questão 6.

Você teve a companhia do tradutor e intérprete de Libras em sala de aula?	P1	P2	P3	P4	P5	P6
SIM		X	X	X	X	X
NÃO	X			X	X	

Fonte: a autora.

A questão 6 tem como objetivo averiguar se em sala de aula contiveram a presença do intérprete de Libras, visto que por força de Lei, onde tiver um surdo, é necessário a presença deste profissional para apoiar na comunicação e interação. O que é possível perceber é que nem todos os professores obtiveram o apoio do intérprete em sala de aula. Os docentes que marcaram as duas opções assinalaram que pelo campus possuir apenas um intérprete de Libras, não era possível a assistência dele em todas as aulas, até porque no mesmo horário/turno haviam estudantes surdos em cursos diversos; o que impossibilitava o apoio para todos ao mesmo tempo.

É importante afirmar que desde a promulgação da Lei nº 10.436 de 2002, o surdo tem direito ao apoio do intérprete de Libras em espaços institucionais onde a língua predominante não é a de sinais. Então, cabe as escolas, universidades, repartições públicas, hospitais ou qualquer outro ambiente público atender essa população específica, assegurando-lhe o seu

direito linguístico. “O surdo tem direito a ser tratado linguisticamente com respeito e em condições de igualdade” (GESSER, 2009, p. 83).

Tabela 17 – Questão 7.

Na sua opinião o aluno surdo sentiu dificuldades em seu processo de escolarização?	P1	P2	P3	P4	P5	P6
SIM	X	X	X		X	X
NÃO				X		

Fonte: a autora.

De acordo com a questão 7, os professores foram quase unânimes ao confirmar que os surdos sentiram dificuldades no processo de escolarização. Alguns fatores que podem ter contribuído para esse problema podem estar relacionados às questões acima, como a falta de orientação prévia e a necessidade de uma formação inicial e continuada por parte dos professores para atendimento ao público escolar, em geral. O desconhecimento da Libras acaba gerando uma barreira na comunicação entre docente e aluno e, principalmente, a ausência do intérprete de Libras em sala de aula.

Por mais que os professores afirmem conhecer a Língua de Sinais, a falta de prática e o desconhecimento das particularidades linguísticas ocasionam um déficit acentuado na comunicação e interação entre sujeitos ouvintes e surdos.

Tabela 18 – Questão 8.

Ao ministrar aulas para surdos, houve adaptações quanto à sua didática ou metodologia no processo de ensino e aprendizagem e quanto aos critérios de avaliação?	P1	P2	P3	P4	P5	P6
SIM	X	X		X	X	
NÃO			X			X

Fonte: a autora.

Em relação às respostas da questão 8 é possível notar que, mesmo diante a um desafio contemporâneo em sala de aula, alguns professores não revisam as suas práticas de ensino. Dos seis pesquisados, apenas quatro afirmaram que, ao ministrar aulas para surdos, buscaram adaptar a sua didática ou metodologia, de tal modo os critérios de avaliação. Sabemos da complexidade de uma sala de aula, porém, é necessário que haja entendimento e compreensão por parte dos professores das dificuldades de cada aluno para que possam ser estudadas estratégias que auxiliem na prática escolar diária, buscando minimizar os desafios relacionados a este processo.

Tabela 19 – Questão 9.

Qual o aproveitamento acadêmico dos estudantes surdos em sua disciplina?	P1	P2	P3	P4	P5	P6
--	----	----	----	----	----	----

Ótimo						
Bom	X	X		X	X	
Razoável			X			
Péssimo						X

Fonte: a autora.

A partir da questão 9 notamos que o aproveitamento acadêmico dos estudantes surdos se apresenta na média ou abaixo dela, o que pode indicar um aspecto negativo no processo de ensino e aprendizagem destes educandos. Porém, diante deste resultado, é preciso refletir sobre o que cada um tem feito para aderir ao processo de inclusão, tanto quanto instituição quanto profissional, e quanto agente social diante desta nova realidade.

Tabela 20 – Questão 10.

Após a experiência com alunos surdos em sala de aula, houve alguma mudança em sua prática pedagógica?	P1	P2	P3	P4	P5	P6
SIM	X	X	X	X	X	X
NÃO						

Fonte: a autora.

Na questão 10 é possível notar que os professores foram unânimes em suas respostas quando afirmam que, devido a experiência com alunos surdos, as suas práticas pedagógicas foram reformuladas. Esperamos que os efeitos desta socialização tenham sido positivos, visando uma mudança ou transformação nas práticas de ensino, olhando um todo, mas não generalizado, e sim observando que dentro deste coletivo há diversidades, diferenças na forma de agir, pensar, de fazer e de se comunicar, para que assim, de fato, todos se sintam peças fundamentais neste tabuleiro chamado escola.

Somente após a análise das informações podemos compreender como ocorre o processo de inclusão dentro das salas de aula e se realmente diante às respostas dos envolvidos pode ser considerado um ambiente inclusivo, pautado nas políticas públicas de inclusão. Seguindo com a nossa investigação, as demais perguntas do questionário serão analisadas por meio de categorias apresentadas a seguir.

#### 5.4.1.2 Desafios e/ou expectativas ao receber um aluno surdo

A partir da análise das respostas dos seis professores, inferimos que todos demonstraram medo, preocupação ou receio ao receber um aluno surdo em sala de aula. O que foi possível obter mediante as respostas é que a dificuldade acentuada está na forma de comunicação com esses estudantes. O fato de não saber como se comunicar com o estudante surdo, por desconhecer ou saber bem pouco a Libras, é uma das dificuldades apresentadas pelos professores.

O processo de integração dos alunos surdos em sala de aula também pode significar aos professores certa insegurança quanto ao seu papel. Aquela pessoa que se apresentava como um profissional qualificado, plenamente competente de suas funções, apresenta dificuldades, inseguranças e certo desconforto ao saber que terá em sala de aula um aluno com necessidades especiais. Este sentimento está atrelado ao desafio de proporcionar um ambiente acolhedor, que procure estabelecer a conexão entre alunos ouvintes e surdos, entre professor e aluno surdo, e o acesso a um ensino de qualidade que atenda às necessidades educativas destes alunos.

Considerando o tempo de docência dos professores entrevistados, cabe uma ponderação. Alguns professores ainda tiveram em sua formação inicial a disciplina Libras, e outros, por terem concluído a licenciatura há mais tempo, não tiveram essa oportunidade. Foi somente a partir de 2005 que a língua de sinais passa a ser obrigatória nos cursos de formação para professores. Destacamos também que alguns docentes da formação profissional, com qualificação técnica, não tiveram como base a formação em didática, muito menos em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como destacado na resposta de um docente:

Pelo fato de trabalhar com disciplinas da área técnica, fiquei preocupado, pois não tive formação em didática e tenho buscado melhorar a forma de ministrar as aulas, mas com alunos surdos o desafio foi maior, devido termos alunos surdos em salas e cursos diferentes e não termos intérpretes na instituição para atender a demanda. (PROFESSOR 4, 2022).

Ratificamos aqui a necessidade da formação inicial e continuada para professores, o diálogo e a participação de todos os agentes da escola, assim como a construção de projetos interdisciplinares que auxiliem nas atividades do dia a dia. É no ambiente escolar, especificamente na educação, que as fronteiras entre os distintos campos de conhecimento se entrecruzam e, muitas vezes, se tornam difusas solicitando cada vez mais dos profissionais que nela atuam a capacidade de dialogar e transitar por caminhos insólitos e desconhecidos (ARANTES, 2006).

#### 5.4.1.3 A forma de comunicação/linguagem utilizada em sala de aula

Analisando as respostas a esta questão, é possível perceber que para os professores que não tiveram a presença do intérprete de Libras em sala de aula assinalaram que arriscavam no pouco de sinais que sabiam, ou na oralização contando que o aluno poderia fazer a leitura labial<sup>21</sup>. Outro ponto a destacar foi a participação dos alunos ouvintes da sala na mediação da

---

<sup>21</sup> Na concepção de Gesser (2009), nem todos os surdos fazem a leitura labial, o desenvolvimento da fala vocalizada e a leitura labial precisam de treinos árduos e intensos (treinamentos fono-articulatórios) para serem desenvolvidos. A leitura labial é utilizada somente como recurso em situações comunicativas emergenciais com os surdos, o

comunicação entre professor e aluno ou aluno e professor. Ao perguntar de que forma eram sanadas as dificuldades dos alunos, caso houvesse, a maioria dos professores foram enfáticos em responder que solicitavam a ajuda do intérprete; porém, em uma das respostas cabe uma discrição:

Bom, geralmente essas dificuldades eram sanadas com a ajuda do intérprete. Eu pedia para perguntar sobre os pontos de dificuldade e tentava explicar melhor para o intérprete. Talvez não seja a melhor forma ou a correta, mas a questão da minha limitação em não dominar a Libras me levava a isso. Melhorar o entendimento do intérprete para repassar ao aluno, mas sabendo que a dificuldade era específica do aluno e não do intérprete. Acontece de alguns alunos terem dificuldades em entender certos conteúdos mesmo não sendo surdos, mas aí eu busco melhorar a linguagem, simplificar, repetir. No caso com o aluno surdo, geralmente expõe mais a minha limitação em atendê-lo do que a capacidade dele em entender, pois já tive uma aluna na época da SEDUC, que entendia os conteúdos muito melhor do que os alunos não-surdos. Eu via isso pelas atividades, exercícios. (PROFESSOR 2, 2022).

Na escola torna-se mais presente o julgamento de que o aluno público alvo da educação especial possui mais limitação que os demais alunos, transferindo a responsabilidade da reprovação ou retenção escolar a este. Mesmo em tempos atuais, diante a tanto conhecimento, “vivenciar a diferença não é uma experiência aceitável para a nossa cultura” (OLIVEIRA, 2009, p. 125). Este é um pensamento que foi se estabelecendo ao longo da história. Reconhecer as limitações enquanto educadores impulsiona a rever e avaliar as nossas ações diárias, muitas vezes baseadas em práticas conservadoras, engessadas no modelo tradicional.

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. (UNESCO, 1994, p. 61).

Para firmar uma mudança na escola é preciso reconhecer que cada aluno é diferente dentro deste espaço de múltiplas características. O olhar reprovativo, muitas vezes, não vem somente dos professores, mas também de alguns colegas de turma como é possível perceber diante do relato do professor:

Eu buscava interagir bastante com eles para que não se sentissem excluídos... tentava falar devagar e sempre de frente pra eles pra fazerem leitura labial já que meu conhecimento em Libras é pouco. Alguns colegas tentavam interagir cada um de sua forma, outros colegas eram indiferentes... arrisco dizer que havia alguns contrariados pela presença desses alunos, como se os julgassem incapazes e que seriam aprovados por pena. (PROFESSOR 5, 2022).

Erradicar com práticas que estabelecem pré-conceitos diante a este ou aquele aluno requer uma postura inovadora de todos diante da realidade educacional contemporânea. O conceito figuracional *outsiders* se conecta perfeitamente à concepção dos alunos surdos quando são inseridos nas classes comuns do ensino regular; ambiente em que é recorrente o uso de estereótipos, não por suas características individuais, mas por não pertencerem à classe dominante. A deficiência não está no ser humano, mas na capacidade do outro de classificá-lo, nomeá-lo mediante a um preconceito coletivo, formalizado pela maioria dos alunos da classe: “os estabelecidos”<sup>22</sup>.

Quanto à socialização em sala de aula e à interação em atividades em equipe, com exceção da resposta acima, os demais professores afirmaram positivamente que em todas as situações houve a interação entre alunos surdos e colegas de turma, tanto por meio de sinais, pelo pouco que conheciam quanto pela intermediação da intérprete de Libras, como pode ser comprovada no depoimento a seguir:

Sim. No caso das atividades de apresentações orais, o aluno surdo não ficava foradas apresentações. A apresentação do aluno em questão era feita em Libras normalmente e geralmente na sala isso estimulava os demais a aprenderem também. Esse interesse sempre fazia com os demais alunos se aproximassem mais do universo do aluno surdo. As atividades de listening que não dava para adaptar ao aluno surdo com a utilização de legendas e que poderia deixá-lo de fora na hora da aplicação eu preferia não utilizar. (PROFESSOR 2, 2022).

Para comprovar que todos os alunos têm a capacidade de interação e aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, emocionais, culturais e sociais, cabe ao docente, por meio de ações práticas, descobrir o caminho certo. E quando perguntados sobre a convivência em sala de aula, um professor respondeu:

Sim, inclusive, durante um seminário proposto, o grupo em que os surdos estavam, conseguiu a melhor nota. Outra atividade que eles participaram, foi numa visita técnica, na cidade de Terra Santa no Pará, em que os surdos ministraram uma palestra, com o auxílio da intérprete, em uma escola municipal e foram muito elogiados pelos alunos e professores da escola local. (PROFESSOR 4, 2022).

Ao se fazer uma análise dos depoimentos acima se verifica a importância do papel do professor nesta caminhada, uma vez que a partir do conhecimento e experiências deste profissional é possível incentivar nos ambientes escolares uma abertura para o exercício do diálogo e cidadania, onde todos são aprendizes, discutindo, inovando, errando, acertando,

---

<sup>22</sup> Conceito figuracional retirado da obra de ELIAS, Norbert.; SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os Outsiders. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução: Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã Pedro Sussekind; apresentação e revisão técnica: Federico Neiburg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

orientando, trocando ideias e ajustando o mundo de forma que eliminem barreiras de acessibilidade, de comunicação, de comportamentos que prejudiquem a participação e o convívio com o outro, seja na roda de amigos, na escola ou no meio social. “A educação inclusiva não é aquela que apenas aceita as diferenças e é condescendente em trabalhar com elas, mas aquela que faz da diferença uma maneira distinta de expressão e de vivência do mundo” (OLIVEIRA, 2009, p. 151).

#### 5.4.1.4 Necessidade de adaptação curricular, física e/ou de pessoal

A presente questão buscou indagar a partir da opinião individual dos docentes, se há a necessidade de adaptação curricular, física e/de pessoal para a inclusão de alunos surdos dentro do campus onde todos foram unânimes em afirmar que “sim”, como destacado na resposta: “atualmente, não sei se há algum discente surdo estudando no campus, mas seria interessante o campus estar preparado para receber pessoas com deficiência, não só surdos, mas outras deficiências que limitam o processo de aprendizagem do aluno”. (PROFESSOR 4, 2022).

É necessário que se reivindique o comprometimento real no que tange às obrigações das repartições de ensino federal, estadual e municipal, sejam elas de natureza públicas ou privadas, retirar do papel e converter em ações práticas de acordo como estão desenhadas nas políticas públicas, exigir o que rege a Constituição Federal sobre a educação como um direito de todos com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o que hoje ainda se apresenta como utopia diante da realidade brasileira, em relação à educação inclusiva.

Destacamos a importância de dar ouvidos ao profissional que está na linha de frente, que convive diariamente com as situações de sala de aula, sejam agradáveis ou desagradáveis, sejam por falta de estrutura física, pela ausência de profissionais de apoio escolar – no caso dos surdos, intérpretes de Libras, disponibilização de recursos de tecnologia assistiva ou ajuda técnica, entre outros suportes e ferramentas que são necessárias para viabilizem o atendimento do público alvo da educação especial, assim preconizados no Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015.

Igualmente, destacamos também mais uma resposta quanto à necessidade de modificação escolar: “sim. Acredito que em todos os aspectos há a necessidade de adaptação para melhorar o atendimento ao aluno surdo e conseqüentemente a inclusão.” (PROFESSOR 2, 2022). E diante do atual paradigma da educação, as questões pertinentes precisam ser amplamente debatidas, além de sustentadas por referenciais teóricos específicos, já que necessitam de tradução para uma linguagem que mostrem suas diferentes possibilidades de implantação (PRIETO, 2006). Os desafios atuais nos apresentam a complexidade da era

contemporânea, logo, devemos pensar o problema do ensino como a necessidade de uma reforma do pensamento, conforme Morin (2021), em que todos têm uma parcela de contribuição. É preciso reorganizar os modos e preceitos que regem a educação para efetivar a equidade.

#### 5.4.1.5 Resultado dos Alunos Surdos

As perguntas direcionadas aos alunos surdos tiveram como intenção abordar desde o acesso no campus as dificuldades e expectativas, o processo de escolarização e sugestões para a efetivação da inclusão de surdos. A partir das questões levantadas, analisamos por meio de critérios as respostas dos discentes. Em acordo com os participantes, conforme foi feito com os professores, será mantido sigilo quanto aos nomes dos alunos entrevistados. De modo que serão apresentados de acordo com o quadro abaixo:

Tabela 21 – Perfil dos discentes participantes.

Alunos	Ano de ingresso	Concluiu o curso
D1	2016	Sim
D2	2015	Sim
D3	2015	Não
D4	2016	Sim
D5	2016	Não
D6	2016	Não

Fonte: a autora.

Como apresentado acima, alguns discentes conseguiram concluir o curso de forma satisfatória. Portanto, cabe aqui destacar as suas dificuldades, desafios e os fatores que contribuíram de forma positiva no processo de escolarização, e também cabe uma análise sobre os impedimentos que impossibilitaram aos demais concluírem os cursos de forma exitosa.

#### 5.4.1.6 A primeira percepção ao ingressar no instituto

Nesta questão, buscou-se investigar o que levou os discentes surdos a ingressarem no campus e quais as suas expectativas quanto aos cursos escolhidos. Alguns optaram estar ali porque queriam fazer um curso técnico profissional. Relataram que no início houve muita ansiedade e perspectiva quanto ao curso, porém, logo após vieram as aflições, as dificuldades por não haver o intérprete de Libras e, por conseguinte, não haver comunicação, conforme mencionado pela discente: “eu queria muito estudar administração, quando ingressei no IFAM foi bem difícil para mim, os professores se assustaram, pois, ainda não tinham outra aluna surda,

chamaram a professora de Libras para ajudar.” (DISCENTE 3, 2022).

Esta situação inquieta também os professores, causando uma tensão e preocupação em como lidar com essa realidade. E, assim, são feitos questionamentos relacionados à metodologia de ensino, aos métodos de avaliação e como transmitir conhecimento a esses alunos? Visto que muitos professores foram tradicionalmente acostumados com uma sala de aula composta por alunos relativamente homogêneos, e quando deparados nesta nova configuração, deixam transparecer, muitas vezes nitidamente, a preocupação e o receio em não conseguir realizar significativamente o seu papel docente. Daí a necessidade da orientação, da informação antecipadamente sobre a presença do surdo em sala de aula, o que a maioria dos professores pesquisados afirmaram que, na ocasião, não tiveram.

Como já exposto acima, a maioria dos docentes participantes não possuíam formação inicial na área, desconhecendo as particularidades linguísticas dos sujeitos surdos. A falta de comunicação e interação entre docentes e discentes pode acarretar prejuízos ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem do aluno com surdez.

Não podemos deixar de citar o que prevê a LDB (1996), em seu artigo 58, quando trata sobre a educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” (BRASIL, 1996). Diante desta prerrogativa, cabe às repartições de ensino prover as condições necessárias para o atendimento destes educandos, assim como propor uma educação eficaz que leve em consideração às particularidades dos alunos. Onde houver um aluno surdo caberá às instituições oferecer o intérprete de Libras para mediar na comunicação.

Outra resposta se destaca diz respeito à vergonha que o surdo sente em não poder se comunicar com outras pessoas diante da sua singularidade, já que não há mediador neste processo e nem o conhecimento de Libras por parte de algumas pessoas.

Eu estudava à noite, cheguei no IFAM e fiquei olhando o campus, em seguida fomos para o auditório, eu não escutava, então a dificuldade era grande ali, não havia intérprete. Eu sou surda, como é que vou me comunicar com essas pessoas? Eu ficava com vergonha, aflita e pensando como eu vou conseguir me formar? (DISCENTE 5, 2022).

Por muito tempo, os surdos foram excluídos do convívio social, extinguindo toda e qualquer prática educacional que viesse a dar autonomia para as pessoas desta classe. Como ratificado em diversos estudos, somente após muitas batalhas travadas, os surdos puderam ser reconhecidos como sujeitos de direitos, direito à saúde, à cidadania e à educação. Portanto, é

compreensível que se sintam sozinhos e indiferentes em lugares onde a maioria das pessoas são usuárias da língua oral, falantes da língua portuguesa.

Para ajudar o discente surdo a não se sentir excluído, ou sentir-se um ser estranho neste meio, cabe várias alternativas para desenvolver a comunicação. O importante é que haja interação, a socialização e a busca pela boa convivência entre as pessoas. Apesar de existirem barreiras que dificultam a interação entre surdos e ouvintes, há também avanços educacionais, linguísticos, tecnológicos e até comportamentais que permitem, atualmente, uma melhor integração deste grupo à sociedade (BRASIL, 2009).

#### 5.4.1.7 O processo de escolarização

Diante desta questão, os surdos afirmaram veemente quanto a dificuldade enfrentada no processo de escolarização, novamente, pela falta de comunicação por não haver intérprete de Libras na época, no campus: “para mim particularmente, foi muito difícil, porque eu não entendia, ficava em silêncio, alguns alunos tentavam me ajudar, mas não conseguiam, eu tentava ouvir, mas não dava, fiquei impaciente e com vontade de desistir, pois não havia intérprete.” (DISCENTE 3, 2022). Diariamente, os surdos enfrentam barreiras de comunicação, acessibilidade, de socialização, entre outras, o que dificulta no seu desenvolvimento pessoal, profissional ou acadêmico.

Conforme disposição do Decreto nº 5.626/2005,

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Referente a estas orientações, toda e qualquer repartição de ensino deve oferecer os recursos necessários para uma educação que contemple o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e intelectual dos estudantes; sem essas condições, não há uma educação de qualidade baseada nos princípios da educação inclusiva. Com base no relato discente acima, além de outras carências que comprometem o desenvolvimento educacional dos alunos dentro das instituições de ensino a falta de atendimento às especificidades dos alunos surdos pode ser um fator que contribui para a desistência ou evasão escolar, como assinalado, ainda, por

outra discente: “[...] foram muitas as barreiras, pela demora para conseguir o intérprete, eu ficava preocupada, com medo de ser prejudicada e ficar dependente nas disciplinas.” (DISCENTE 5, 2002).

O projeto “Discente Amigo” desenvolvido pelo NAPNE teve uma contribuição positiva para o processo de escolarização dos alunos surdos, uma vez que o apoio dos colegas de sala e a interação afetiva possibilitou a ajuda nas atividades acadêmicas, tanto de sala de aula, quanto nas atividades de campo. Como enfatiza o discente abaixo, esse apoio foi fundamental, pois a maior dificuldade encontrada no campus “era com a falta de comunicação, porém eu tinha um colega que me ajudava, com calma”. Quando se pergunta sobre os fatores que contribuíram neste processo, o aluno afirma que “o apoio de colegas me ajudou a entender os experimentose conteúdo” (DISCENTE 4, 2022).

A participação e apoio de colegas e professores no processo educacional dos alunos surdos são de suma importância para o desenvolvimento escolar. Sentir-se aceito sob todas as óticas é essencial para o crescimento acadêmico dos alunos. A partir desta colocação, é importante ressaltar o que descreve Nogueira (2009) sobre as demandas escolares atuais:

A necessidade de se organizar e de se lidar com demandas escolares, antes não tão evidentes, tem feito com que espaços que atendem alunos com especificidades, escolas e seus interlocutores como alunos, professores, gestores e comunidade, se questionem sobre como melhor atender às necessidades educacionais de alunos que apresentam processos de aprendizagens diferenciados do previsto pela cultura escolar. (p. 134).

Cabe aqui um diálogo entre membros da comunidade escolar para o planejamento de ações e estratégias que minimizem as dificuldades enfrentadas no dia a dia da escola, ou que anulem com práticas segregadoras, objetivando uma aprendizagem efetiva e de qualidade a todos.

#### 5.4.1.8 Atendimento educacional especializado e intérprete de Libras

De acordo com a resposta dos alunos, todos afirmaram ter recebido atendimento educacional especializado no contra turno escolar. No início das atividades com os alunos (2015 e 2016) o campus não possuía intérprete de Libras, o que dificultou muito o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. No entanto, os surdos eram convidados a participarem de atividades extraclasse no horário da tarde, na sala onde atuava o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE). Desde 2015, o NAPNE atua no campus Parintins com o objetivo de sensibilizar, divulgar e estimular práticas inclusivas, planejando

ações e atividades que busquem romper com modelos escolares segregacionistas.

Ao sentirem dificuldades em algumas disciplinas ou atividades escolares, os alunos procuravam o núcleo com o objetivo de sanar as suas dúvidas. Porém, por não haver intérprete de Libras, na época, o núcleo contava apenas com a professora de Libras que ao mesmo tempo atuava como subcoordenadora local, que buscava auxiliar os surdos em determinadas tarefas. Para minimizar as dificuldades de atendimento escolar, o discenteamigo atuava em colaboração com o núcleo, com o apoio de professores que, sempre que necessário, colaboravam com as atividades extraclases.

Dificuldades existiam, uma vez que o Núcleo na época não contava com o apoio de uma equipe de multiprofissional ou multidisciplinar efetiva, e o trabalho e colaboração da equipe institucional poderia ter ajudado nas ações e intervenções dentro do campus, o que ficava somente a cargo da professora de Libras que também atuava como subcoordenadora, além de exercer outras atividades como servidora pública. Às vezes, quando requisitado, tinha apoio da equipe multiprofissional. No entanto, para que haja efetividade nas ações do núcleo é necessária uma equipe disposta em tempo integral para planejamento, diálogo, treinamento, troca de conhecimentos, etc. E apesar dos obstáculos encontrados no percurso do caminho, uma aluna surda concluiu curso com êxito, realizando o estágio curricular no NAPNE, efetivando a proposta educativa que lhe confere o título de Profissional Técnica de Nível Médio em Administração.

Projetos como o “Discente Amigo” e “O Ensino da Libras ministrado por Alunos Surdos” ajudaram no processo educacional dos discentes surdos. O apoio de colegas de sala, e de professores foi fundamental em atividades que exigiam a participação e colaboração de uma equipe. As atividades dos projetos eram planejadas dentro da sala do NAPNE com o apoio de monitores (discente amigo) que atuavam sempre que necessário. Sobre as possibilidades de estratégias educativas que facilitem a construção do conhecimento, Silvestre (2007) orienta que:

Como se sabe, grande parte dos conhecimentos é adquirida em interação social não apenas com os professores, e sim com colegas da mesma idade, que são também uma fonte importante de construção de conhecimentos. Portanto, é útil planejar na escola inclusiva atividades cooperativas que estimulem não somente as capacidades comunicativas, mas também o progresso cognitivo, tanto para surdos como para ouvintes. (p. 73).

A partir de 2017, com a substituição da coordenação do NAPNE, outros projetos foram realizados, além do ingresso do profissional intérprete de Libras por meio de Concurso Público, o que ajudou no trabalho com os educandos como descreve o aluno: “a tarde tinha uma monitora que me auxiliava com os conteúdos e com os estudos para prova, ela ia para o quadro e tirava

nossas dúvidas juntamente com a intérprete.” (DISCENTE 1, 2022).

Através de ações educativas na perspectiva da educação inclusiva e com o apoio de colegas de sala de aula e a atuação de profissionais do campus como intérprete de Libras, professora de Libras e a importante contribuição dos professores de sala de aula, foi possível a construção do Projeto de Conclusão de Curso Técnico (PCCT) de dois alunos surdos que conseguiram concluir o curso de forma satisfatória, habilitando-os como Profissionais Técnicos de Nível Médio em Meio Ambiente.

Por fim, são necessárias ações que envolvam a coletividade, o trabalho em equipe, a parceria que apresentem como alvo a construção do conhecimento. O Atendimento Educacional Especializado nada mais é que uma obrigação imposta pelas políticas públicas para romper com barreiras que impossibilitem uma efetiva educação de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais e para que esse direito seja alcançado, as escolas devem estar preparadas para que ofereçam o suporte necessário para a aprendizagem dos educandos. No caso dos surdos, um ambiente propício para a comunicação nas duas línguas, na língua de sinais e na língua portuguesa com a imprescindível atuação do intérprete de Libras.

#### 5.4.1.9 Sugestões para uma melhor inclusão, dentro do campus

Buscamos indagar dos próprios alunos surdos que estudaram no IFAM quanto às suas opiniões, quais as sugestões para uma melhor inclusão no Campus. Todos foram unânimes em responder que alunos e professores precisam aprender Libras para se comunicar com os alunos surdos, como podemos comprovar na resposta: “na minha opinião os professores precisam aprender Libras para interagir com os alunos surdos, desse modo haverá harmonia e poderão conviver como comunidade.” (DISCENTE 3, 2022).

Diante da concepção socioantropológica, a surdez é vista como uma diferença linguística que precisa ser respeitada. “O respeito à surdez significa considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito à língua e cultura própria.” (STROBEL, 2008, p. 36). Sobre fazer parte da comunidade surda, a literatura orienta que não precisa ser necessariamente um sujeito surdo. Porém cabe a valorização e o respeito à sua cultura, já que são sujeitos que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns; sejam professores, intérpretes, amigos, familiares, etc. Conhecer a cultura surda e suas particularidades linguísticas são essenciais no processo de transformação da realidade que em vez de segregar contribui para a sociabilidade.

Apesar do grande avanço em construção teórica e prática no que se refere à inclusão dos

alunos surdos em ambientes educacionais de ensino regular, cabe às instituições de ensino, seus gestores e líderes uma organização e uma readequação a começar pelo planejamento escolar, instigar de sua equipe uma reflexão sobre o compromisso educacional e o público alvo atendido na escola. Será que a educação está alcançando a todos de modo que favoreça o seu crescimento acadêmico, profissional e social?

Daí a importância de estudos voltados para a área, dar vez e voz aos protagonistas dessa história que são professores e alunos que, diariamente, lidam com as dificuldades e desafios em sala de aula. Compreender como têm sido efetivadas as políticas de inclusão dentro do IFAM Campus Parintins e de que maneira esta tem contribuído no processo educacional dos discentes surdos, são fatores essenciais para instigar o debate e a reflexão que promova a sensibilização, a conscientização e a proposta de projetos que possam favorecer as condições necessárias para uma real inclusão dentro da instituição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar as conquistas alcançadas até aqui em se tratando de processos inclusivos na área da educação, desde a garantia da matrícula na disponibilização de verbas públicas e nas atitudes frente a esse público. Porém, “não significa, contudo, dizer que os nossos problemas históricos quanto à garantia do direito à educação aos estudantes com deficiência foram resolvidos” (MANTOAN, 2015, p. 10). Estabelecer uma nova concepção do que é estar inserido em um grupo ou fazer parte do mesmo processo educacional e das mesmas políticas públicas de ensino, assim como incentivar e valorizar as potencialidades de cada aluno é papel de todos os agentes sociais que se importam com a educação.

Diante de tal contexto, para que haja desenvolvimento e progresso de base no século XXI, deve-se olhar o círculo que envolve cada pessoa/aluno, se despir de ilusões e conceitos preconcebidos por uma sociedade excludente, antissocial. Em se tratando de deficiência, os modelos clínicos terapêutico e socioantropológico tiveram, e continuam tendo, a sua importância para o desenvolvimento do conhecimento em determinados momentos históricos, políticos e sociais. Assim, também é necessário buscar novos elementos que sobreponham as antigas ideias e pensamentos, conforme Morin: “o dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez.” (2011, p. 31). Com isso, precisamos conhecer nossos alunos em suas particularidades e com o surdo não é diferente. Para desenvolver um trabalho pedagógico que alcance satisfatoriamente cada discente em suas singularidades é necessário conhecer as suas características biológicas, sociais, culturais e linguísticas (HONORA, 2014).

Sobre a criação de espaços inclusivos, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, um importante documento que contribui para o acesso de todos os alunos nas salas comuns do ensino regular, orienta em seu artigo 2º que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (BRASIL, 2001).

Apesar de delegar a responsabilidade do atendimento de alunos com necessidades especiais aos professores das escolas do ensino regular, pouco é realizado mediante a orientação, capacitação dos profissionais de educação, em relação a organização dos espaços escolares para acomodar a todos.

Somente a partir da conscientização de que a escola é, em grande parte, responsável pelas limitações ou progressos dos alunos com necessidades educacionais especiais será possível uma reflexão crítica que conduza a uma reavaliação do que lhes é

ensinado e como lhes é ensinado. (NOGUEIRA; OLIVEIRA; SÁ, 2009, p.101).

O IFAM, enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão busca desenvolver uma proposta educacional baseada nos princípios fundamentais da Constituição Federal, segundo o PDI (2019 - 2023). Porém, para essa efetivação é necessário um trabalho interdisciplinar com formações contínuas, reuniões periódicas entre os profissionais da educação, formação de grupos de estudos com professores de outras áreas em busca de alternativas para a construção de um saber sólido. Diante desta concepção destacam-se as palavras de Mantoan:

Tal proposta de formação visa incentivar os professores a se encontrar regularmente com os colegas de escola, a fim de estudarem juntos e colaborarem com seus pares, trocando ideias, dirimindo dúvidas, buscando opiniões com outros especialistas internos e externos à escola. Enfim, descobrindo os caminhos pedagógicos da inclusão. (2015, p. 82).

Por meio desta pesquisa de mestrado acreditamos ter alcançado os objetivos do que foi proposto neste projeto. Mediante leituras aprofundadas sobre a temática, a compreensão do papel dos IFs em território nacional, mediante a análise das informações prestadas pelos docentes do IFAM/Parintins, e também pelos discentes surdos podemos inferir que: i) sob o ponto de vista sociológico, por muito tempo os surdos viveram à margem da sociedade, sendo proibidos do convívio social, muito menos do educacional. No Brasil, somente a partir da década de 90 foram implantadas políticas públicas afirmativas, no sentido de assegurar a estas pessoas os seus direitos humanos e à dignidade, visando à participação educacional, política e social; ii) referente às políticas para inclusão e diversidade no Instituto Federal do Amazonas nota-se, de acordo com a pesquisa, que ainda há um longo caminho a percorrer no que se refere à efetividade de um ambiente inclusivo. De acordo com a fala dos professores e alunos houve muita dificuldade no processo de escolarização dos alunos surdos, a dificuldade, o medo de lidar com o novo em sala de aula, diferente do habitual, causa diversas reações; seja nos docentes ou discentes; iii) para oferecer uma educação de excelência como proposto pelo Instituto Federal do Amazonas cada campus precisa estar preparado para esta nova realidade, capacitar seus professores, desenvolver práticas que envolvam a participação do coletivo, pensar novas organizações, adaptações, prezar pelo diálogo entre os parceiros da escola; enfim, prover as condições necessárias para o real atendimento dos estudantes surdos.

Este trabalho também nos possibilitou uma maior clareza sobre a importância dos NAPNEs dentro dos Ifs. Porém, cabe exemplificar que o Núcleo precisa de uma equipe que trabalhe conjuntamente, de forma significativa, discutindo, debatendo, propondo ideias, elaborando estratégias de forma que contemple as necessidades individuais dos alunos.

Acredita-se que após o ingresso do intérprete de Libras, no campus, algumas ações podem ser modificadas, principalmente ao acesso, à comunicação, à interação e à sociabilidade entre estudantes surdos e professores, alunos ouvintes e alunos surdos.

Como destacado no Plano de Desenvolvimento Institucional com metas para os próximos cinco anos, a começar de 2019, são desenhados novos objetivos e estratégias para o fortalecimento do ensino e o desenvolvimento de ações inclusivas, seguindo o que dita o marco regulatório da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Um dos princípios básicos para contemplar a educação na perspectiva inclusiva é romper com práticas segregadoras que não contribuem para o desenvolvimento educacional dos indivíduos. Elias; Scotson utilizam o termo à categoria reflexividade (Cf. Dicionário de A Guiddens) para instigar o pensamento sobre questões da ciência social contemporânea, como aqui descrita, em busca de avaliar as situações que acontecem nos sistemas educacionais brasileiros e se estas estão sendo sanadas conforme as especificidades e necessidades básicas dos estudantes (2000).

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos (MANTOAN, 2015). Superar os medos e enfrentar os desafios diários, criar, recriar, questionar, criticar, planejar, estudar, este cenário em que nos encontramos pode e deve constantemente ser modificado. Formar uma sociedade que seja voltada ao respeito, à coletividade e que estejam aptos a conviverem sem preconceitos é a missão das instituições de ensino na era moderna.

## REFERÊNCIAS

Agência IBGE Notícias. **PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-denoticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia>. Acesso em: 20, setembro, 2021.

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin. **Concepções sobre surdez e linguagem e o aprendizado em leitura.** Curitiba: PDE, 2008.

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

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

\_\_\_\_\_. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, IFAM. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2019 - 2023.** Manaus, 2019. 419p.

AMOÊDO, Francisca Keila de Freitas. **Ensino das ciências: diálogo na educação infantil e a aprendizagem da criança surda, na cidade de Parintins/AMParintins:** UEA, 2017. vx, 128p. : il color ; 30 cm.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, XI (21). 2001.

\_\_\_\_\_, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

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

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien/Tailândia: UNESCO, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.**

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098,** de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm). Acesso em 27 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS** e dá outras

providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

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

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

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 27 ago. 2019

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **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, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU.

Brasil. Secretaria Nacional de Justiça. **A Classificação Indicativa na Língua Brasileira de Sinais**. Organização: Secretaria Nacional de Justiça. – Brasília: SNJ, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 1º de setembro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010**, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE. PORTARIA SEDH Nº 2.344, DE 3 DE NOVEMBRO DE 2010 DOU 05.11.2010. Disponível em: [https://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port\\_2344\\_pcd.pdf](https://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf). Acesso em: 27 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em 27 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação profissional e Tecnológica Inclusiva: um caminho em construção**. Franklin Costa do Nascimento, Girlane Maria Ferreira Florindo, Neide Samico da Silva (orgs.). Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, **Diversidade e Inclusão: A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016.**

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico.** Brasília, 2020.

BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Jan-Mar 2010, Vol. 26n. 1, pp. 7-13.

BOURDIEU, P. A. Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

BUENNO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira – Integração/Segregação do Aluno Diferente.** São Paulo: Educ. 1993.

CAMPELLO, A. R., & Rezende, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, (2, ed. esp.), 71-92. doi:10.1590/0104-4060.37229. 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

CORRÊA, Roseane Modesto. **A formação continuada do professor para a educação de surdos da rede municipal de Manaus: repercussões na prática pedagógica.** Manaus: UFAM, 2013.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DALL'ALBA, Jacira. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM – Campus Manaus Zona Leste.** Manaus: IFAM, 2016. 103 f.: il.; 30 cm. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Campus Manaus Centro, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 27 ago. 2019.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Editora Brasiliense. 2007.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009.

FELIPE, T. A. De Flausino ao Grupo de Pesquisas da FENEIS. In: **Seminário nacional do ines: surdez - desafios para o próximo milênio**, 5., 2000, Rio de Janeiro: INES, 2000. P. 87-89.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'gua, 1997. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acesso em: 14 de fev.de 2022.

GALVANI, M. D.; VICENTE, S. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MANAUS: do Instituto Montessoriano Álvaro Maia (1943) ao Instituto Filippo Smaldone (1984). **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 4, n. 2, p. 180-197, 28 jun. 2020.

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

\_\_\_\_\_. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva**. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2008.

JANNUZZI, G. de M. Políticas Públicas de Educação Especial. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 9, p. 8-10, 1992.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**; 2. Ed. Ver. Ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Abordagens Qualitativas: Temas Básicos de Educação e Ensino**. São Paulo: EPU, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza E. **Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. Maria Tereza E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. Maria Teresa. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. 96p.

MATOS, M. A. de S. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. 229 f.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas**. 3.

ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 4<sup>a</sup>.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Concepções Atuais sobre Educação Inclusiva e suas Implicações Políticas e Pedagógicas**. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; AMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Elza Dieko. 2014.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2.ed.rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NASCIMENTO, Rosângela Pereira de. **Preparando Professores para Promover a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Londrina. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>, Acesso em: 06 de fev. 2022.

NOGUEIRA, Mário Lucio de Lima; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. **Legislação e Políticas Públicas em Educação Inclusiva**. 2.ed – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 184 p.

NOGUEIRA, Carlina de Souza. **Educação inclusiva no ensino superior: desafios e perspectivas para os acadêmicos surdos dos cursos de humanas no CESP – UEA**. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br//handle/riuea/1453>. Acesso em: 08 de janeiro de 2022.

OLIVEIRA. L. A. / **Fundamentos Históricos, Biológicos e Legais da Surdez**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012. p. 152.

OPAS/OMS. Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde. Disponível em <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2021-oms-estima-que-1-em-cada-4-pessoas-terao-proble-mas-auditivos-ate-2050>. Acesso em: 15, setembro, 2021.

OREAL/UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

PARINTINS/AM. In: **ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1957. v. 14, p. 220-226. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=227295>. Acesso em: 6 jan. 2021.

PERLIN, Gladis T.T. **História dos Surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

PRIGOGINE, Ilya. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Tra. De Miguel Faria e Maria Joaquina Machado Trincadeira. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1991.

REDONDO, Maria Cristina da Fonseca. **Deficiência auditiva**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escola: a escola comum inclusiva** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

ROSA, Suely Pereira da Silva; DELOU, Cristina Maria Carvalho; OLIVEIRA; Eloíza da Silva Gomes de. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008. 320p.

RUI, Laura Rita **A física na audição humana**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, 2007. 74p.

SÁ, Nelson Pereira de: **Escolas de surdos: avanços, retrocessos e realidades**. Manaus: UFAM, 2011. 223 f.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SAMPAIO, Cristiane T. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009. 162 p.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: Da Concepção à Ação. *In: O desafio das diferenças nas escolas*. /MANTOAN, Maria Tereza Eglér (organizadora). 5.ed.-Pétrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SASSAKI, R. K. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. 2002. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf>. Acesso em 27 ago. 2019.

\_\_\_\_\_, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. In: VIVARTA, Veet (coord.). *Mídia e deficiência*. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10155001-Terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao-romeu-kazumi-sasaki.html>. Acesso em 27 ago. 2019.

\_\_\_\_\_, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

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

SILVA, Janaina Pereira da; RIBEIRO, Simone dos Santos; AMOEDO, Francisca Keila de Freitas. O PROCESSO INCLUSIVO DENTRO DO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS: UM ESTUDO SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO DOS ÚLTIMOS 10 ANOS NO ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO AMAZONAS CESP/UEA NA CIDADE DE PARINTINS. **Extensão em Revista**, [S.l.], n. 5, p. 47-52, ago. 2020. ISSN 2525-5347. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/extensaoemrevista/article/view/1860>. Acesso em: 09jan. 2022.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade** v.24 n° 2. UFRGS, jul. /dez. 1999.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e69/ 1–24, 2020. DOI: 10.5902/1984686X52842. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/52842>. Acesso em: 3 fev. 2022.

SOUZA, Dalmir Pacheco de. **Políticas Públicas e a Visibilidade da Pessoa com Deficiência**: Estudo de Caso do Projeto Curupira. Manaus: UFAM, 2014.

SOUZA, Regina Maria de. **Educação de Surdos**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

TEIXEIRA, Chayse Pinheiro. **Os Paradigmas do Ensino da Matemática para surdos incluídos no Ensino Médio na Escola Estadual Dom Gino Malvestio na cidade de Parintins**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal do Amazonas. 2019.

TEIXEIRA, Danilza de Souza. **O surdo**: entre o real e o imaginário. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) Universidade Federal do Amazonas. 2021.

VICENTE, S.; GALVANI, M. D. Notas sobre a História dos Serviços de Educação Especial em Manaus, Amazonas. *In* **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 3, p. 979-998, 21 ago. 2020.