



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
IFCE – CAMPUS FORTALEZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

HELLENVIVIAN DE ALCÂNTARA BARROS

ACESSIBILIDADE NO IFCE: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES
SURDOS

FORTALEZA

2019

HELLENVIVIAN DE ALCÂNTARA BARROS

ACESSIBILIDADE NO IFCE: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES
SURDOS

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Fortaleza, como requisito parcial para obtenção de título de mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Linha de pesquisa: Práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- B277a Barros, Hellenvivan de Alcântara.
 Acessibilidade no IFCE: desafios para a inclusão dos estudantes surdos / Hellenvivan de Alcântara
 Barros. - 2019.
 161 f. : il.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Rede Nacional de
Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2019.
 Orientação: Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves.
1. Educação Inclusiva. 2. Pessoas com deficiência. 3. Acessibilidade comunicacional. 4. Educação
profissional. I. Título.

CDD 378.013

HELLENVIVIAN DE ALCANTARA BARROS

ACESSIBILIDADE NO IFCE: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES
SURDOS

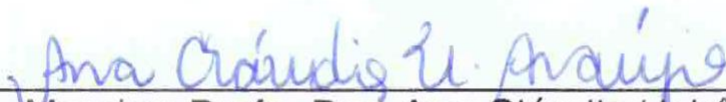
Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus Fortaleza*, como requisito parcial para obtenção de título de mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 28/08/2019

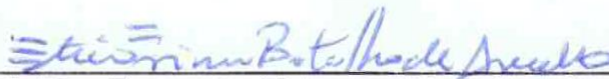
BANCA EXAMINADORA



Presidente Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves
Instituto Federal do Ceará - IFCE



Membro Profa. Dra. Ana Cláudia Uchôa Araújo
Instituto Federal do Ceará - IFCE



Membro Prof. Dr. Estenio Ericson Botelho de Azevedo
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dedico este trabalho primeiramente a Deus.

A todos os sujeitos com deficiência. Em especial as pessoas surdas.

A todos os profissionais da educação que lutam pela Educação Inclusiva.

Aos movimentos sociais por não desistirem de lutar por uma sociedade mais justa.

AGRADECIMENTOS

A Jesus Cristo por manter-me firme na caminhada. A ele, seja dado todo o mérito de mais uma vitória na vida acadêmica, profissional e pessoal.

Ao meu orientador, profº Dr. Francisco Regis por aceitar o desafio de fazer uma pesquisa sobre as pessoas surdas e pelos ensinamentos muitos válidos que levarei para outras vivências acadêmicas.

À Minha avó Ermita (*in memória*), a qual mesmo analfabeta presenteava-me com livros e dizia-me que ali tinham coisas importantes que eu precisava saber para torna-me “sabida” (palavras dela) e para mudar de vida.

Aos meus avós paternos: Antenor e Manuela por dar-me a oportunidade de conhecê-los melhor.

À minha mãe pelo amor e carinho, pela simplicidade e resistência no ser mulher, imagem cravada na minha alma, que levo comigo para todos os momentos da minha vida. Também por me compreender quando deixei de visitá-la para dedicar-me aos estudos.

Ao meu pai pelo acolhimento quando eu mais precisei de amor e de perdão. Sua honestidade, respeito e alegria são atributos que me estimularam a chegar até aqui.

Ao meu filho Vinicius – a quem muito admiro pela certeza de saber os caminhos que precisa percorrer em busca dos seus objetivos – pelo carinho e apoio nos serviços domésticos durante este mestrado.

Ao meu filho João Vitor pelas noites e dias de estudos compartilhados, pela escuta e opinião durante a construção dos parágrafos desta dissertação, assim como pela compreensão durante a minha ausência.

Aos meus 7 irmãos: Sandra, Elifaleth, Elivânia, Regilane, Paulo, Fernando e Franciane pelos momentos únicos eternizados através das brincadeiras, desafios, aventuras, risos, choros, decepções, sonhos e descobertas que atravessaram a infância, a adolescência e boa parte da minha juventude, contribuindo para a pessoa que chega até esta etapa.

À minha tia Expedita pela ousadia de me levar para tão distante e cuidar de mim como se fosse sua própria filha, possibilitando-me de dar continuidade a minha alfabetização, dessa vez numa instituição de ensino mais estruturada.

Aos meus padrinhos, Geraldo e Severa, por todas as vezes que amorosamente me abençoaram. A eles toda a admiração dessa afilhada que sempre se sentiu acolhida.

À minha amiga Patrícia – a quem eu admiro pela luta que trava todos os dias por um mundo mais justo – pela escuta, ao ouvir-me falar sobre as dificuldades e desafios enfrentados

para a efetivação desse trabalho. Pela compreensão e dedicação para a concretização desse sonho.

Ao Guilherme, a quem muito admiro pelo profissionalismo impecável de traduzir e interpretar a Libras. Gratidão por ele aceitar fazer as interpretações durante a realização das entrevistas junto aos estudantes surdos.

À Zandra (Pró-reitora de extensão do IFCE) pelo apoio e pela compreensão dos desafios durante esta fase da minha vida e pelos consentimentos de liberações que foram fundamentais para a conclusão do mestrado.

À equipe da CAD, a qual sou muito feliz em fazer parte, e, mesmo diante das dificuldades enfrentadas para a conquista de uma Educação Inclusiva, a equipe mantém-se muito integrada.

Aos amigos e companheiros da Proext, Kelma, Daniel, Pedro, André e Flaviana, pelas dicas e escutas durante o mestrado.

Ao coordenador do PROFEPT, Solonildo, que tem minha admiração pelo esforço e dedicação de tomar para si a responsabilidade de coordenar este programa de pós-graduação repletos de desafios.

À Ana Uchoa, exímia Pedagoga, que a todos ensina com muita humildade. Pelas conversas e apoio durante esta pesquisa. A quem sou muito grata por aceitar o convite de participar dessa banca.

À Natal Lânia pela oportunidade de ser minha professora neste mestrado, na qual ensinou a todos com segurança e profundidade de conhecimento, de forma simples como todo bom docente deveria ser.

Às minhas amigas da igreja pela compreensão, força e oração quando eu mais precisei. Admiro a coragem, sabedoria e senso de humor de cada uma.

Aos amigos Agebson, Aliny e Jucilene pelas palavras de incentivo, pelos encontros regados por risadas.

As minhas amigas da graduação: Maria Regina, Thalita, Karine, Rosinete e Heloisa.

Aos professores João Neto e Maria Izaete pela maravilhosa participação no curso de Libras, produto educacional deste trabalho.

A todos os sujeitos da pesquisa, que, gentilmente, dispuseram-se a participar e me passar informações tão importantes para elucidar os resultados desta investigação.

Aos professores (a) da Educação Básica à Educação Superior que ensinaram com compromisso, ética e amor.

"Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a Língua de Sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta. É a sociedade que me torna excepcional..."

(LABORRIT)

RESUMO

A Educação Inclusiva trabalha na perspectiva de atender as necessidades educacionais com vistas à aprendizagem de todos os estudantes dentro das instituições de ensino regulares, incluindo as pessoas com deficiência. No Brasil, as discussões sobre a educação inclusiva tiveram início a partir de 1990, momento em que se passou a questionar o modelo predominantemente excludente, iniciado na época do imperador Dom Pedro II. Apoiados pela Constituição Federal de 1988 e posteriormente pela LDB de 1996, outros documentos foram sendo criados em busca de viabilizar a Educação no viés inclusivo, requerendo das instituições de ensino a adoção de medidas atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, entre outras, a fim de tornar os espaços acessíveis para um número bem significativo de pessoas com deficiência existente no Brasil. Dentro desta perspectiva, o objetivo desta pesquisa é analisar a atuação do IFCE para a inclusão educacional dos estudantes surdos na referida instituição de ensino. Na efetivação deste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa e fez-se uso da pesquisa descritiva exploratória. Para a coleta de dados, utilizaram-se análise de instrumentos normativos do IFCE e aplicação de entrevistas com sete estudantes surdos oriundos dos *campi* Fortaleza, Crateús e Juazeiro do Norte. Os entrevistados são estudantes de cursos técnicos subsequentes e dos cursos superiores de graduação em licenciatura, bacharelado e tecnólogo do IFCE. Como resultado das entrevistas, obteve-se que os estudantes surdos necessitam do intérprete de Libras e que a ausência desse profissional em sala de aula impossibilita a aprendizagem dos conteúdos, visto que os professores desconhecem a Língua de Sinais. Além disso, os estudantes pesquisados revelaram que são raras as adaptações metodológicas promovidas pelos docentes, requerendo para isso uma formação contínua desses profissionais pelo IFCE. Contudo, os entrevistados foram unânimes em dizer que gostam de estar no *campus* e que jamais desistirão do curso. Parte desse resultado deve-se ao acolhimento desses sujeitos pela equipe do NAPNE e por outros setores do IFCE. Ademais, este trabalho resultou em um produto educacional exigido pelo os mestrandos profissionais, a saber; um curso básico de Libras de 40h com vistas a contribuir com a acessibilidade educacional desses sujeitos nas instituições de ensino, de modo a cumprir o Decreto nº 5.626 de 2005.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Pessoas com deficiência. Acessibilidade comunicacional. Educação profissional.

ABSTRACT

Inclusive Education works to meet the educational needs for learning for all students within mainstream institutions, including people with disabilities. In Brazil, discussions about inclusive education began in 1990, when the predominantly exclusionary model started at the time of the emperor Dom Pedro II. Supported by the Federal Constitution of 1988 and later the LDB of 1996, other documents were created in order to make Education viable inclusive, requiring educational institutions to adopt attitudinal, architectural, communicational measures, among others, in order to make the accessible spaces for a very significant number of people with disabilities in Brazil. Within this perspective, the objective of this research is to analyze IFCE's performance for the educational inclusion of deaf students in the referred educational institution. In the completion of this study, we opted for the qualitative approach and made use of descriptive exploratory research. For data collection, we used analysis of IFCE normative instruments and interviews with seven deaf students from Fortaleza, Crateús and Juazeiro do Norte campuses. Respondents are students from subsequent technical courses and undergraduate undergraduate, baccalaureate and technologist undergraduate courses. As a result of the interviews, it was found that deaf students need the Libras interpreter and that the absence of this professional in the classroom makes it impossible to learn the contents, since the teachers do not know the Sign Language. In addition, the students surveyed revealed that the methodological adaptations promoted by the teachers are rare, requiring an ongoing training of these professionals by the IFCE. However, respondents were unanimous in saying that they enjoy being on campus and will never drop out of the course. Part of this result is due to the reception of these subjects by the NAPNE team and other IFCE sectors. Moreover, this work resulted in an educational product required by the professional masters, namely; a basic 40h Libras course to contribute to the educational accessibility of these subjects in educational institutions in order to comply with Decree No. 5,626 / 2005.

Keywords: Inclusive Education. Disabled people. Communication accessibility. Professional education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Número de escolas de aprendizes e artífices em 1909.....	40
Figura 2- Expansão dos Institutos Federais de Educação depois da Lei nº 11.892 de 2008....	43
Figura 3- Temas estratégicos, objetivos e metas da PROEXT PDI de 2019 a 2023.	70
Figura 4 - Fases da aquisição da Língua de Sinais por uma criança surda.	80
Figura 5 - AEE para estudantes surdos.	92

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1- Número de estudantes surdos e de TILs no IFCE – 2019.	21
Tabela 2- Número de estudantes surdos e de TILs no IFCE – 2019.	99
Quadro 1- Pessoas com deficiência: da antiguidade a contemporaneidade.	28
Quadro 2- Dimensões da acessibilidade e ações requeridas pelas instituições de ensino.	48
Quadro 3 - Diretrizes e indicadores para implantação de educação inclusiva no IFCE (PPI, 2018).	62
Quadro 4 - Dimensões e ações propostas voltadas as PcD no PPE do IFCE.	65
Quadro 5 - Perfil, o curso e o período dos estudantes entrevistados.	72
Quadro 6 - Número de vagas reservado às PcD nas empresas.	73
Quadro 7 - Ingresso dos estudantes surdos no IFCE.	75
Quadro 8 - Comunicação entre os estudantes surdos e seus familiares.	80
Quadro 9 - Divulgação dos cursos do IFCE, motivos da escolha e intenção de fazer outro curso.	95
Quadro 10 - Apoio dado aos estudantes em sala e/ou em casa para resolução das atividades.	101
Quadro 11 - Sugestões de ações ao IFCE para contribuir com a permanência dos estudantes surdos.	112
Quadro 12 - Expectativas iniciais sobre o curso Libras.	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Números de estudantes com deficiência matriculados IFCE - 2018.	19
Gráfico 2 – Tipo de deficiência dos estudantes matriculados no IFCE em 2018.....	20
Gráfico 3 - Período da criação da Rede Federal em 1909 à criação do Instituto em 2008.	34
Gráfico 4 - Experiência de trabalho ou estágio.	73
Gráfico 5 - Meios de transportes utilizados pelos estudantes para ir e voltar do IFCE.	75
Gráfico 6 -Nasceu com deficiência auditiva.	77
Gráfico 7 - Proficiência em Libras.	78
Gráfico 8 - Idade em que aprendeu Libras.	78
Gráfico 9 - Proficiência em leitura.....	82
Gráfico 10 - Idade da aprendizagem da leitura.....	83
Gráfico 11 - Escolaridade da mãe ou pessoa do sexo feminino responsável.	84
Gráfico 12 - Escolaridade do pai ou pessoa do sexo masculino responsável.	85
Gráfico 13 - Quantidade de pessoas residentes na casa.	85
Gráfico 14 - Classificação da moradia.	86
Gráfico 15 - Início da escolarização.	87
Gráfico 16 - Origem das escolas dos estudantes.	87
Gráfico 17 - Estudos cursados em salas especiais ou regulares.	88
Gráfico 18 - Presença de TIL na instituição de ensino.	89
Gráfico 19 - Frequência no AEE durante a educação básica.	91
Gráfico 20 - Preconceito dos colegas.....	92
Gráfico 21 - Preconceito dos docentes.....	93
Gráfico 22 - Reprovações no Ensino Fundamental e/ou Médio.....	94
Gráfico 23 - Conhecimento acerca de algum núcleo/ setor de apoio ao estudante do IFCE. .	96
Gráfico 24 - Avaliação do núcleo/setor.	97
Gráfico 25 - Presença ou ausência de TILs em sala de aula no IFCE.	98
Gráfico 26 - Capacidade de fazer as atividades sem o TIL.....	100
Gráfico 27 - Adaptação do conteúdo.	103
Gráfico 28 - Adaptação da avaliação.	103
Gráfico 29 - Satisfação em estar no campus do IFCE.	105
Gráfico 30 - Pensamento de desistência do curso.....	106
Gráfico 31- Interação/comunicação com os professores.....	107
Gráfico 32 - Interação/comunicação com os colegas.....	107
Gráfico 33 - Ocorrência de eventos sobre a pessoa surda.....	108
Gráfico 34 - Ocorrência de evento a diversidade e aceitação das diferenças.....	109
Gráfico 35 - Percepção de preconceito no campus.	110
Gráfico 36 - Participação em ações de pesquisa e extensão.....	111
Gráfico 37 - Divulgação e mobilização do curso de Libras.	121
Gráfico 38 - A infraestrutura de realização do curso.....	121
Gráfico 39 - Organização e atividades do curso.....	122
Gráfico 40 - Didática dos professores.....	123
Gráfico 41 - Adequação da carga horária de cada atividade.	124

Gráfico 42 - Horário das aulas.....	124
Gráfico 43 - Duração do curso.....	125
Gráfico 44 - Interação entre grupo de estudantes e dos estudantes com os docentes.....	125
Gráfico 45 - Dentre os assuntos tratados, algum não ficou claro?	126
Gráfico 46 - As expectativas do curso foram alcançadas.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAÇA	Associação Brasileira para ação da Pessoa com Deficiência
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAD	Coordenadoria de Acessibilidade e Diversidade Étnico-racial
CAE	Coordenadoria de Assuntos Estudantis
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CTP	Coordenadoria Técnico Pedagógica
DAE	Diretoria de Assuntos Estudantis
DGTI	Diretoria de Gestão da Tecnologia da Informação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
E-Tec	Escola Técnica Aberta do Brasil
FICs	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileiras de Sinais
MA	Mestrado Acadêmico
MP	Mestrado Profissional
NAPNE	Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas
PAA	Plano de Ação Anual
PcD	Pessoas com deficiências
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLOA	Planejamento do Orçamento Anual

PPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
PPE	Plano de Permanência e Êxito
PPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROAP	Pró-reitoria de Administração e Planejamento
PROEN	Pró-reitoria de Ensino
PROEXT	Pró-reitoria de Extensão
PROGEP	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
PRPI	Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação
PUDs	Planos de Unidades Didáticas
ROD	Regulamento de Organização Didática
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SIGPROEXT	Sistema Gerenciamento da Pró-reitoria de Extensão
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEC NEP	Tecnologia e Profissionalização das pessoas com necessidades específicas
TILs	Tradutores e Intérpretes de Libras
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS	17
1.1 Contextualização sobre o objeto de estudo e elementos justificadores desta pesquisa.....	17
1.2 Caminhos metodológicos e <i>Lócus</i> de investigação	29
2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A ACESSIBILIDADE NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA	38
2.1 Percurso histórico da EPT.....	38
2.2 A Educação Profissional e Tecnológica e a interface com a Educação Inclusiva ...	43
2.3 A acessibilidade comunicacional como forma de garantir a plena participação do surdo na educação	47
3 A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS SURDAS NO IFCE	51
3.1 As principais abordagens de ensino na educação dos estudantes surdos	51
3.2 A acessibilidade no IFCE: instrumentos normativos e práticos	61
3.3 Análise a partir da percepção dos estudantes surdos do IFCE.....	71
4 O MESTRADO PROFISSIONAL NO BRASIL E O PRODUTO EDUCACIONAL COMO RESULTADO DOS ESTUDOS	114
4.1 O produto educacional como proposta para o IFCE enfrentar as barreiras comunicacionais dos estudantes surdos	115
4.2 Descrição e execução do Produto educacional.....	116
4.3 Avaliação do Produto Educacional pelos participantes	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES	142
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	142
APÊNDICE B – INSTRUMENTAL DE ENTREVISTA	145
APÊNDICE C – FICHA DE INSCRIÇÃO DO CURSO DE LIBRAS	149
APÊNDICE D – CARTAZ DO CURSO DE LIBRAS.....	150
APÊNDICE E – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPC DO CURSO BÁSICO DE LIBRAS.....	151
APÊNDICE F – PROGRAMAÇÃO DO EVENTO NA ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS	159
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE LIBRAS	160

1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

1.1 Contextualização sobre o objeto de estudo e elementos justificadores desta pesquisa

O trabalho ora exposto é representativo dos achados da pesquisa intitulada *Acessibilidade no IFCE: desafios para a inclusão dos estudantes surdos*.

Segundo o Decreto nº 5.626/2005, a deficiência auditiva consiste na perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais. Mas para ser considerado uma pessoa surda, é preciso que, além da perda auditiva, o sujeito compreenda e interaja com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

O indivíduo surdo, assim como outras pessoas com deficiência de acordo com a Lei de Diretrizes e Base nº 9.394 de 1996, deve estudar no ensino regular, ou seja, junto com outros estudantes sem deficiência aparente. Cabe aqui destacar que um dos princípios norteadores da referida Lei diz que todas as pessoas devem ser dadas a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Não há dúvidas dos avanços quanto ao acesso das pessoas com deficiência no ensino regular. Contudo, o mesmo não pode ser dito sobre a permanência e aprendizagem desses sujeitos, seja na educação básica e ou na educação superior. Desse modo, quando os estudantes com deficiência não aprendem ou não permanecem na instituição, isto configura que a escola é excludente.

Para Mantoan (2003), a exclusão escolar ocorre das mais diversas e perversas maneiras e, na maioria das vezes a culpa recai sobre o aluno, considerado ignorante frente aos padrões de cientificidade do saber escolar. A escola ao invés de encarar como desafios a dificuldade de aprendizagem dos estudantes, acaba por excluir, então, os que não alcançam o conhecimento que ela valoriza.

Contudo, vale salientar que passos importantes já foram e vêm sendo dados na luta pela defesa de uma educação inclusiva. Para Mantoan educação do viés inclusivo faz-se na medida em que a escolas inclui a todos no sistema regular de ensino, fazendo as devidas mudanças em busca de aprendizagem de todos os estudantes.

A partir de 1990, alguns países passaram a discutir os problemas de aprendizagem dos alunos com e sem deficiência. Naquele momento, chegou-se à conclusão de que, para a inclusão escolar efetivar-se, era necessário que as instituições de ensino desenvolvessem

estratégias com vistas a eliminação das barreiras¹ atitudinais, arquitetônicas, metodológicas, comunicacionais/ informacionais, uma vez que afetavam diretamente a permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino.

De acordo com o Decreto nº 3.298 de 1999, deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Dessa forma, o referido decreto considera portador de deficiência² aquele que se enquadra nas seguintes categorias: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual; deficiência mental e deficiência múltipla³ (BRASIL, 1999).

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº 13.146 de 2015 considera uma pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, por a qual em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Assim, para ser considerada uma Pessoa com Deficiência (PcD) é preciso apresentar impedimentos de longo prazo entre as categorias supracitadas, que serão evidenciados frente às barreiras existentes na sociedade. Tais barreiras impedem ou dificultam a plena participação desses indivíduos no desempenho de atividades.

O Estado brasileiro desempenha um papel importantíssimo na promoção de uma sociedade inclusiva. Principalmente quando vemos os dados do último censo do IBGE de 2010 no qual se apresenta que dos 190.755.799 habitantes brasileiros, 45.606.048 (23,9% da população) têm algum tipo de deficiência. As deficiências, nesta pesquisa foram divididas da seguinte forma: 18,60% Visual, 7% Motora, 5,10% Auditiva. Pode-se observar que a maior incidência de deficiência ocorreu nos estados do Rio Grande do Norte, da Paraíba e do Ceará com taxas, respectivamente, de 27,76%, 27,58% e 27,69% (BRASIL, 2010).

¹ As barreiras são definidas como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas. De acordo a Lei nº 10.098 de 2000 as barreiras podem ser classificadas como: arquitetônica, comunicacional; informacional; pedagógica; atitudinal, dentre outras (BRASIL, 2000).

² A expressão “pessoa portadora de deficiência” apareceu no Brasil na Constituição Federal de 1988. Mais tarde foi adequada para “pessoa com deficiência”, expressão usada até os dias atuais. A verdadeira constitucionalização do conceito de deficiência no Brasil se deu a partir da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2006.

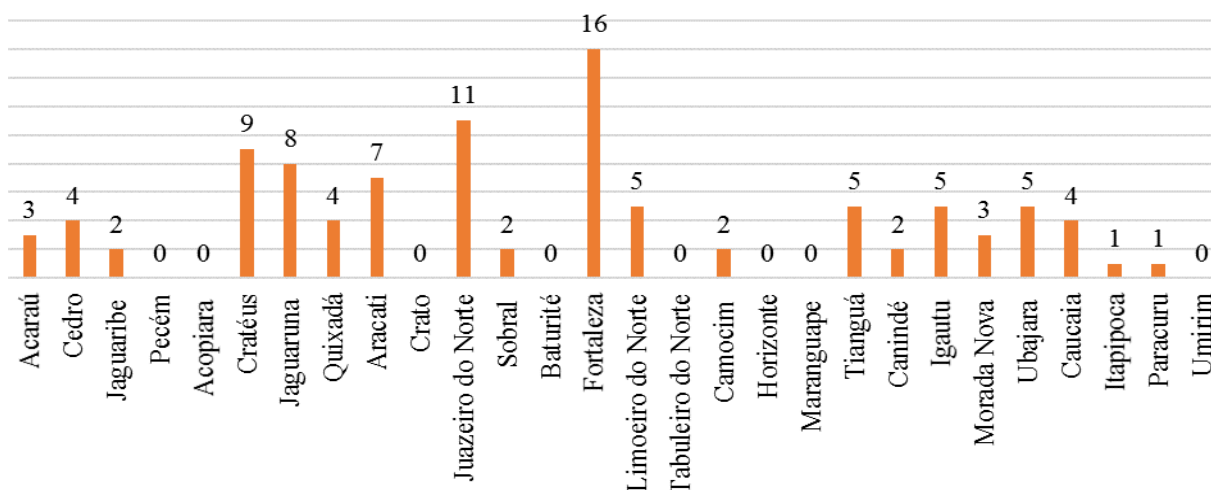
³ Associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 1999).

Além disso, em 2018 foi realizado pela Coordenadoria de Acessibilidade e Diversidade Étnico-racial-CAD da Pró-reitoria de Extensão (PROEXT) do IFCE em parceria com a Comissão Técnica de Acessibilidade⁴ e os Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE dos *campi* uma pesquisa nos *campi* do IFCE para identificar o número de estudantes com deficiências, os tipos de deficiências, os cursos em que estavam matriculados e as condições arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais, comunicacionais oferecidas.

O resultado da pesquisa constatou que em 2018 havia 109 estudantes com deficiência matriculados nessa instituição de ensino. Contudo, este resultado foi diferente do apresentado no mesmo período no Q'acadêmico⁵, pois no sistema constavam-se 580 discentes autodeclarados com algum tipo de deficiência. Uma das possíveis justificativas para a diferença entre os dados do Q'acadêmico e os dados da pesquisa é que os estudantes ainda têm dúvidas sobre as definições de deficiência, tanto é que, por usarem óculos e ou estarem imobilizados temporariamente, acreditam ser uma PcD.

Quanto aos cursos, dos 109 estudantes com deficiência, 65 deles estão matriculados em cursos de graduação e 44, em cursos técnicos. Os gráficos a seguir apresentam respectivamente o número de estudantes com deficiência matriculados no IFCE⁶ e o tipo de deficiência apresentada por esses estudantes.

Gráfico 1 - Números de estudantes com deficiência matriculados IFCE - 2018.



Fonte: Elaborado pela autora.

⁴ Esta comissão foi criada no IFCE e tem como objetivo implantar a política de Acessibilidade do IFCE.

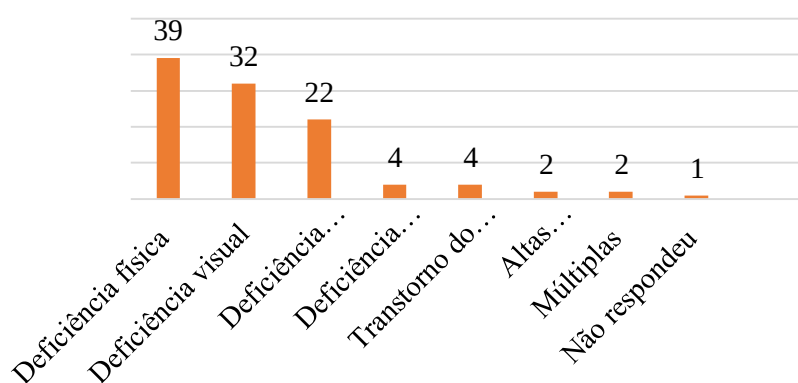
⁵ Sistema de Matrícula nos cursos de ensino regular do IFCE, gerenciado pela Pró-reitoria de Ensino por meio da Empresa Qualidata.

⁶ O gráfico aparece 28 *campi*, por dois motivos: o primeiro que alguns *campi* não participaram da pesquisa e o segundo motivo é porque depois da pesquisa já surgiram novos *campi* no IFCE

Quanto aos tipos de deficiência, a pesquisa identificou que em 2018 havia 39 estudantes com deficiência física e que, de acordo com alguns relatos de servidores atuantes dos NAPNE, a deficiência física é resultado de membros amputados, ausência de um dedo, encurtamento de perna, entre outras que têm requerido ajustes e adaptações para atender a esses sujeitos.

O outro dado que chama atenção é o número de estudantes com deficiência visual (32 casos), os quais, em geral, estão no grupo de baixa visão. O terceiro tipo de deficiência a aparecer é a deficiência auditiva (22), sendo (18) surdos.

Gráfico 2 – Tipo de deficiência dos estudantes matriculados no IFCE em 2018.



Fonte: Elaborado pela autora.

Cada tipo de deficiência vai exigir uma quebra de barreira específica. No caso dos estudantes com deficiência visual, os servidores dos *campi* onde estudam esses discentes dizem que as maiores necessidades são aquelas arquitetônicas, como a garantia de sala de aula no térreo do *campus*, construção de rampas e instalação de elevadores.

Em se tratando dos estudantes surdos, os servidores relataram que as maiores dificuldades enfrentadas por esses sujeitos é a falta dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras (TIL). Isso significa que o IFCE, para atender as necessidades comunicacionais dos estudantes surdos, precisa fazer a contratação de mais profissionais para atuar na tradução e interpretação de Libras nos *campi*.

A contratação desses profissionais é urgente, pois a cada semestre tem aumentado o número de matrículas de estudantes surdos no IFCE, pois de acordo com o último levantamento feito pela CAD, em 2019.1 já havia 24 discentes surdos matriculados e apenas 13 TIL, conforme pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 1- Número de estudantes surdos e de TILs no IFCE – 2019.

<i>Campus</i>	Estudantes surdos	Tradutores e intérpretes de Libras
Aracati	1	1
Acaraú	-	1
Camocim	-	1
Canindé	-	1
Cedro	-	1
Crateús	7	1
Fortaleza	1	2
Juazeiro do Norte	3	1 ⁷
Limoeiro do Norte	3	1
Maracanaú	1	1
Quixadá	-	1
Jaguaruana	3	-
Iguatu	6	-
Reitoria	-	1
Total	24	13

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme demonstrado na tabela acima, os *campi* do IFCE estão vivendo situações bem diversas relacionadas ao número de surdos para quantidade de intérpretes para atendê-los. Há *campus* em que existe apenas um profissional para atender a demanda de mais de um surdo, a exemplo do *campus* de Crateús. Enquanto isso, existe outros *campi* com intérpretes e tradutores, mas não existem estudantes surdos, a exemplo da reitoria e dos *campi* Acaraú, Camocim, Cedro, Canindé e Quixadá. Além disso, os *campi* de Jaguaruana e Iguatu estão diante de uma situação ainda mais crítica, pois existem estudantes surdos e nenhum profissional para atendê-los.

As discussões até o momento sobre a Educação Inclusiva, os dados de 2010 fornecidos pelo IBGE de que aproximadamente 45.606.048 (23,9%) da população têm algum tipo de deficiência, sendo 5,10% auditiva. Assim como o resultado da pesquisa sobre a acessibilidade do IFCE em 2018, de 109 estudantes com deficiência, somando-se aos dados recentes apresentado na tabela nº 1, no qual 24 estudantes do IFCE são surdos. São elementos suficientes para considerar esta pesquisa, intitulada Acessibilidade no IFCE: desafios para a inclusão dos estudantes surdos, relevante para os dias atuais, uma vez que pretende discutir aspectos gerais relacionados à educação inclusiva das pessoas com deficiência em especial dos sujeitos surdos.

A temática inclusão educacional para surdos remete a uma inquietação pessoal oriunda das minhas experiências em sala de aula, em uma escola da zona rural do estado do

⁷ No período aplicação da entrevista 2018 TIL lotada no *campus* de Juazeiro do Norte estava de licença e sem previsão de retorno. Diante da solicitação dos estudantes surdos, o *campus* tinha contratado temporariamente 1 TIL.

Maranhão, ainda na década de 1990. Requerendo da minha parte, a superação da falta de infraestrutura adequada, ausência de formação pedagógica para atuar na alfabetização com crianças entre 7 a 10 anos.

Durante as aulas ministradas percebeu-se que havia uma aluna “diferente” dos demais estudantes, a qual não respondia às atividades propostas em sala, por mais simples que fossem, ou por mais que ela se esforçasse. Embora sem diagnóstico médico, a referida estudante parecia ter comprometimentos cognitivos, visuais e de audição. Essas limitações causavam rejeição por parte dos colegas em sala, e, sem as devidas intervenções educacionais, a estudante desistiu de frequentar a escola.

Em 2013, ainda no Maranhão, retornei as atividades docentes. Dessa vez, a prática profissional veio após a graduação em pedagogia e outras formações complementares, principalmente na aquisição da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Nesse momento, as maiores dificuldades da minha atuação profissional advinham da falta de compreensão das particularidades do sujeito surdo quanto à aquisição da Língua Portuguesa. Contudo, pode-se dizer que, mesmo com algumas dificuldades ainda pedagógicas, o desejo de contribuir com a formação desses indivíduos foi motivador para fazer uma especialização em Libras e, conseqüentemente, pela escolha do objeto de estudo desta investigação. Atualmente, trabalho como pedagoga do Instituto Federal do Ceará (IFCE) e na equipe da CAD além de ter outras atribuições do cargo.

Quanto ao objetivo geral desta investigação, far-se-á uma análise da atuação do IFCE para a inclusão educacional dos estudantes surdos nesta instituição de ensino. Entendendo e defendendo que a inclusão escolar está para além do direito à vaga nas instituições de ensino, como ocorrido no período da integração, no qual os espaços de ensino permaneciam inertes frente às necessidades desses sujeitos. Promover inclusão educacional das PcD requer adoção de medidas que eliminem as barreiras impeditivas para a plena participação desses sujeitos.

Vislumbra-se que este estudo, além de apontar alguns caminhos para a acessibilidade comunicacional da pessoa surda, contribua ainda para a reflexão sobre a temática da inclusão educacional na sua totalidade e em suas contradições, podendo, ainda, colaborar com novos estudos acadêmicos motivadores de maior articulação para constituir uma educação mais equânime.

O aumento do número de estudantes matriculados no IFCE com alguma deficiência (embora ainda seja um número pequeno) é resultado da luta pela educação inclusiva, no tocante ao direito de todos frequentarem e aprenderem na escola regular. Essa foi uma decisão tomada pelo Estado brasileiro ao participar de eventos internacionais que versavam sobre a

implantação de uma educação inclusiva. O primeiro deles ocorreu em Jomtiem na Tailândia em 1990, o qual teve como principal objetivo discutir sobre a satisfação e as necessidades básicas de aprendizagem e educação para todos. Estiveram presentes nas discussões os organismos internacionais e as organizações não governamentais – ONGs (UNESCO, 1998).

Durante o referido evento foi apresentado à situação educacional das crianças e adultos em países periféricos, e a conclusão foi de que a educação escolar desses indivíduos estava aquém do esperado. As discussões se seguiram em torno da solução para o problema. Os representantes presentes elegeram alguns objetivos com vistas a mudar a situação educacional da população desses países. Em comum acordo, construíram um documento intitulado Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem; o qual elenca algumas ações urgentes a serem feitas para erradicação do analfabetismo (UNESCO, 1998).

A ênfase para o art. 3º da Declaração supramencionada versa sobre a universalização do acesso à educação de forma a promover a equidade. Para isso o documento afirma que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras⁸ de deficiências requerem atenção especial, sendo necessária a adoção de medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1998).

Outro marco histórico importante para a discussão sobre a educação inclusiva no Brasil e no mundo foi a Conferência em Salamanca. O evento aconteceu de 7 a 10 de junho de 1994 e contou com a participação de mais de 300 representantes, 92 governos e 25 de organizações internacionais. O referido evento tinha como principal objetivo fornecer as diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social das crianças com necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994).

Um dos pontos da Declaração de Salamanca expressou claramente o direito das crianças com necessidades educativas de frequentar as escolas regulares e direciona atuação da escola para constituir-se num espaço de todos, ou seja, escolas abertas a diversidade em busca de comunidades solidárias.

Isso posto, para implantação de uma escola inclusiva, as instituições educacionais necessariamente deveriam repensar uma pedagogia mais humanista; a avaliação, o currículo,

⁸ Este termo não é mais utilizado, foi substituído por pessoa com deficiência. Contudo o termo portador de deficiência foi utilizado aqui apenas para respeitar a escrita original do documento.

os prédios, a organização escolar; o pessoal; a filosofia da escola e as atividades extraescolares (BRASIL, 2006).

As discussões oriundas das conferências em Jomtiem (1990) e Salamanca (1994) seguramente deram maior impulso aos movimentos e associações de pais e educadores que já vinham lutando por uma educação inclusiva no Brasil. Dessa forma, constituiu-se e/ou fortaleceu-se o entendimento de que a implantação de uma educação e sociedade inclusiva, voltadas para as PcD perpassa por ações dos órgãos responsáveis com vistas à eliminação das barreiras presentes: nas atitudes das pessoas, na arquitetura urbanística e prediais, na comunicação e na informação, na metodologia empregadas nas escolas, dentre outras dificuldades que impedem e/ou dificultam a participação plena das pessoas com deficiências no convívio social (BRASIL, 2006).

Tais discussões foram amparadas pela Constituição de 1988 e fortalecidas posteriormente pela LDB de 1996, ambos instrumentos normativos são importantíssimos para a consolidação da educação das PcD na perspectiva da inclusão, principalmente quanto à concepção das referidas leis sobre a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais.⁹

No entanto, a oferta de vagas no ensino regular para as PcD requer serviços de apoio, a exemplo do que acontece através do atendimento educacional especializado (AEE), no qual a escola dispõem de profissionais especializados para atuar diretamente com estes sujeitos com vistas a melhorar o desempenho dos mesmos no ensino regular. Além disso, a LDB de 1996 atribuiu aos sistemas de ensino a responsabilidade de assegurar métodos, currículos, recursos e professores especialistas para desenvolverem um ensino adequado para as PcD, responsabilizando, ainda, os órgãos normativos dos sistemas de ensino quanto à seleção de critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público (BRASIL, 1996).

As orientações previstas na LDB de 1996 a respeito da escolarização das PcD são consideradas de grande avanço, se comparadas à da LDB nº 4.024 de 1961, pois os poucos artigos da LDB de 1961 sobre a inclusão desses sujeitos no ensino regular recomendava que a

⁹ Os termos portador de deficiência, portador de necessidades especiais (PNE) e pessoa portadora de deficiência (PPD) não são os mais adequados. No lugar deles, recomenda-se usar "pessoa com deficiência" ou "PcD". A sigla PcD é invariável. Por exemplo: a PcD, as PcD, da PcD, das PcD. Disponível em < <http://twixar.me/ZZp1> >.

educação das PcD, na medida do possível, deveria enquadrá-los no sistema geral de educação, a fim de fazer a integração dos mesmos na comunidade (BRASIL, 1961).

Poucas alterações também podem ser vistas na reforma educacional de 1971, através da Lei nº 5.692, que alterou a LDB de 1961 ao definir um tratamento especial às pessoas com deficiências físicas ou mentais, aos superdotados, assim como ao grupo de estudantes com atraso considerável entre série e idade. Além disso, aos Conselhos de Educação foram feitas recomendações para que criassem normas para tratamento especial voltado para os estudantes supramencionados (BRASIL, 1971).

Mas, a partir de 1990, com intensificação das discussões pela educação inclusiva, foram surgindo importantes instrumentos normativos em busca da inclusão das pessoas com deficiência, dentre os instrumentos, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica – DCNs de 2001. As referidas DCNs, trouxeram orientações sobre a educação especial a fim de atender a LDB (1996), concebendo a educação especial como uma modalidade de ensino transversal (da educação básica a educação superior). Ademais, as Diretrizes também destacaram a obrigatoriedade dos sistemas de ensino regular: fazer a matrícula obrigatória das PcD, organizar as escolas para o atendimento aos educandos; garantir a sala de recurso multifuncionais, articular os diálogos entre docentes do ensino regular e da sala de recursos, dentre outras ações (BRASIL, 2001).

Ainda em 2001, o Brasil lançou o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, destacando como meta a ser alcançada a construção de uma escola inclusiva garantindo o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2001).

Outro marco importante neste rol legislativo, foi a criação pela Secretaria de Educação Especial em 2008, da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a qual enfatizava a obrigação das instituições de ensino de incluir a todos sem discriminação. Além disso, podem ser encontrados no referido documento: a concepção da educação especial na perspectiva inclusiva, as necessidades apresentadas pelos sujeitos da educação especial, os aspectos da educação de qualidade para todos (BRASIL, 2008).

Um novo documento instituído em 2015, veio fortalecer a luta das pessoas com deficiência por uma sociedade mais justa e inclusiva, a saber; a Lei nº 13.146 de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI), assegurando em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais dos sujeitos com alguma deficiência, visando à sua inclusão social. Ainda à Lei de cotas de nº 13.409/2016, que obriga reservar vagas nas instituições de ensino superior e técnico para as PcD.

O rol legislativo supracitado, foi sem dúvida necessário para implantação de uma educação das PcD na perspectiva da Educação Inclusiva, uma vez que garantiram o direito dos estudantes com deficiência de frequentar a escola regular, responsabilizando as instituições de ensino pela aprendizagem dos sujeitos, ou seja, cabe à escola promover a acessibilidade, eliminando as barreiras que impedem ou dificultam a autonomia desses sujeitos. Isso é essencial, de acordo com Diniz (2012), a fim de não reproduzir o fracasso da escola no período integracionista, no qual o estudante com deficiência tinha o direito à vaga na escola, mas o seu sucesso e fracasso escolar eram de responsabilidade dele e de seus familiares.

Nesse sentido, vale lembrar que antes da adoção da educação das PcD na perspectiva da Educação Inclusiva, a educação desses indivíduos no Brasil era por meio da educação especial, na qual tradicionalmente fazia o atendimento educacional em escolas especiais e separadas das demais escolas regulares. Esse foi o período conhecido como segregação e teve início no período Imperial com a criação do instituto dos meninos cegos em 1854, seguida do instituto dos meninos surdos-mudos em 1857 (MENDES, 2006).

Na segregação, os estudantes com deficiência eram impedidos de frequentar as instituições de ensino regular, devido aos estigmas existentes na sociedade da época de que estas pessoas não eram capazes de aprender e traziam risco para os estudantes que não tinham deficiência. O ensino era substituído pelo atendimento de terapias buscando reabilitação desses sujeitos. Ou seja, os estudantes com deficiência passavam a maior parte do tempo sendo atendidos por profissionais da psicologia, fonoaudiólogos e fisioterapeutas, com vistas a superar e ou minimizar as deficiências. A crença predominante da época era de que o atendimento e o auxílio dessas pessoas deveriam ser através de cuidados, na busca da reabilitação em locais separados. (SANTOS; REIS, 2015).

As escolas especializadas desse período, contribuía para a legitimação da exclusão e da discriminação social, sendo a educação especial, a demonstração de qual público era aceito socialmente na época. Todavia, em 1960 a educação para as PcD passou a ser alvo de questionamentos e críticas, principalmente dos movimentos sociais e das associações de pais, no que concerne ao isolamento vivido por esses sujeitos, resultando numa educação discriminatória, que segregava e marginalizava as pessoas com deficiência. A partir desses questionamentos e reivindicações, o Brasil iniciou uma nova fase quanto ao ensino desses estudantes, conhecida como integração (MENDES, 2006).

A integração consistiu no direito dos estudantes com deficiência de frequentar, juntos com os demais discentes sem deficiência, as escolas regulares, dando fim ao isolamento

espacial vivido por esses sujeitos. A ideia principal desse movimento era de que todas as pessoas com deficiência tinham o direito de participar do mesmo sistema de ensino e de ter acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem que as pessoas ditas normais, ou seja, defendia o acesso às escolas comuns como um direito de todas as pessoas (DINIZ, 2012).

A educação no viés da integração, sem dúvida, causou mudanças significativas na organização da educação Brasileira e, a partir de 1970, os estudantes com e sem deficiência começaram a dividir o mesmo espaço da sala de aula (DINIZ, 2012). Com o intuito de fortalecer a integração desses sujeitos, o governo, em 1973, criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado, sem um caráter de uma política pública de educação (BRASIL, 2001).

A integração escolar, na maioria dos casos, ficava reduzida à presença física das pessoas com deficiência nas escolas comuns excluindo possibilidades de participação efetiva dos estudantes. Tanto a segregação como a integração trabalhavam na perspectiva da normalidade/anormalidade. E, aos estudantes com deficiência era atribuída a responsabilidade de adaptar-se ao ambiente educacional, e o seu fracasso escolar era comumente associado ao seu desenvolvimento (SANTOS; REIS, 2015).

Para Diniz (2012), o fracasso escolar promovido pelas instituições de ensino aos estudantes com deficiência no período integracionista, deu abertura para as discussões sobre a implantação da Educação Inclusiva. As principais discussões neste período exigiam das escolas integracionistas mudanças no currículo, nas avaliações, nos registros, nos relatórios de aquisições acadêmicas.

Certamente, as instituições de ensino ao promover a educação especial no modelo da segregação e da integração, oprimiam, discriminavam e marginalizam as pessoas com deficiência, pois a não eliminação das barreiras (atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, informacional/comunicacional, etc.) presentes na sociedade impediam a plena participação destes sujeitos na conquista dos direitos como: educação, trabalho, saúde lazer, dentre outros (DINIZ, 2012).

As experiências educacionais vividas pelas PcD durante a segregação, a integração e a atual educação inclusiva estão diretamente relacionadas com a história de vida desses sujeitos iniciadas no período primitivo, seguido da antiguidade, idade média, idade moderna e a contemporaneidade. Para melhor compreender a condição de vida desses sujeitos nos

referidos períodos, segue abaixo um quadro trazendo aspectos relevantes concernentes a cada período histórico.

Quadro 1- Pessoas com deficiência: da antiguidade a contemporaneidade.

Período	Condição de vida das PcD	Principais Autores
Primitivo	As PcD no período primitivo em alguns casos eram exterminadas, quando se tornavam empecilhos durante a caça, a pesca e a marcha natural em busca de alimentos. Há outros casos em que esses sujeitos eram protegidos pelo grupo, quando predominava a crença de que haviam sido escolhidos como moradas de deuses.	Fonseca (2005); Fortunato (2009); Manfred (1981).
Antiguidade	Sobre as pessoas com deficiência física, mental ou outra “deformação” na antiguidade tem-se: no Egito, a crença de que teriam sido provocadas por espíritos maus e que somente os deuses ou os médicos, usados por esses deuses, poderiam dar fim a essa doença. Na Grécia as duas principais cidades estadas: Atenas e Esparta eram cruéis com as PcD. Em Atenas, os pais faziam uma festa para apresentação do recém-nascido aos familiares, com vistas à consagração. A não realização da festa significava que as crianças não sobreviveriam, cabendo ao pai dar um fim ao filho. Em Esparta, os pais tinham que levar seus filhos recém-nascidos a uma comissão oficial de homens anciãos para serem submetidas a uma espécie de inspeção para receber o título de novo cidadão ou eliminados se tivessem alguma deficiência. Os romanos, as crianças ao nascer passavam por uma avaliação e, ao final, seriam ou não reconhecidos como cidadãos romanos. Esse selo de cidadania era negado aos recém-nascidos que se apresentavam fora do padrão da forma humana perfeita.	Strobel (2009); Gurgel (2019); Silva (1987); Doberstein (2010); Yaraian e Destro, (2018).
Idade Média	Com a intensificação da crença no sobrenatural, o homem passou a ser submetido a poderes invisíveis, tanto para o bem quanto para o mal; a prática de magia e as relações com o demônio eram parte do cotidiano. Sobreviver era um desafio quase impossível para esses sujeitos, quando isso acontecia eram separados de suas famílias e quase sempre ridicularizadas. Há ainda casos em que as PcD eram usados para cometer crimes a pedidos dos seus senhores. Mas, de forma geral, o destino desses indivíduos já estava marcado pelo abandono, a discriminação, o distanciamento e a prática da mendicância.	Gomes (2009); Silva (1987); Gurgel (2019).
Idade moderna	Embora fosse um período de valorização do homem, na prática a vida das pessoas com deficiências continuou muito abaixo do mínimo aceitável. A	Strobel (2009); Gurgel (2019); Silva (1987).

	realidade vivida por esses sujeitos, a saber; condições sub-humanas, de miserabilidade necessitando mendigar para sobreviver. Os abrigos, os hospitais eram verdadeiros caos. Mas há de destacar as importantes descobertas visando melhoria na vida das PcD.	
Idade contemporânea	Com o advento da contemporaneidade houve mudanças significativas para as PcD. Os estudos e avanços tecnológicos na busca constante de compreender as causas da deficiência, buscou-se propiciar meios de trabalho, assim como soluções de locomoção para as pessoas com deficiência, a exemplos: invenção da cadeira de rodas, bengalas, bastões, muletas, coletes, etc. Era um novo olhar sobre o sujeito com deficiência, no qual a sociedade da época constatou a necessidade de atenção especializada a essas pessoas, para além do isolamento em abrigos e hospitais, nos quais, mesmo com a intenção de internar essas pessoas para tratar suas doenças, o resultado era marginalização. Foi a partir dessa constatação que se observou que esses sujeitos, para além da necessidade de hospitais de caridade ou de casas de saúde, precisavam de organizações separadas, para atender e cuidar dessas pessoas de acordo com cada deficiência.	Fonseca (2005); Furlas (2017); Silva (1987); Garcia (2011).

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, apresenta-se o caminho percorrido nesta pesquisa, as escolhas quanto à abordagem, ao objetivo, à finalidade, às técnicas de coletas de dados que melhor se encaixaram a este objeto de estudo. Todos esses elementos foram utilizados com vistas a alcançar o objetivo inicialmente proposto neste trabalho, a saber, analisar a atuação do IFCE quanto à inclusão educacional dos estudantes surdos nessa instituição de ensino.

1.2 Caminhos metodológicos e *Lócus* de investigação

A construção desse trabalho requereu a escolha de critérios de investigação importantes com vistas a não perder-se no caminho e comprometer o resultado ao qual se propôs esta pesquisa. Logo, era preciso ter clareza quanto ao tipo de abordagem, à finalidade e aos procedimentos e técnicas de coletas de dados a serem adotados.

Os sujeitos convidados a participar desse estudo aceitaram de forma voluntária participar dessa pesquisa¹⁰ e, após leitura e explicação detalhada do Termo de Consentimento

¹⁰ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética do IFCE (CEP) de nº 01985818.6.000.5589.

Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), eles concordaram com a participação. Os dados coletados foram acareados com o referencial teórico deste estudo

Segundo Gil (2008) a pesquisa é definida como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos, sendo requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema. E, para fazer pesquisa, é preciso lançar mão de recursos disponíveis, assim como a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos.

Quanto à abordagem, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, na qual se tem a possibilidade de maior aproximação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Conforme Minayo (1999) a busca vai para além do que é visível, pois se deseja apreender os significados, os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e atitudes desses indivíduos. Ou seja, corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a um nível de realidade quantificável.

Para Bogdan e Biklen (1994), este tipo de abordagem tem uma forte tradição na Educação, sendo muito utilizada na resolução de problemas ocorridos nos espaços educacionais. Outra forte característica da pesquisa qualitativa é a utilização do ambiente natural como fonte direta de coleta de dados, tendo o pesquisador como instrumento fundamental para a coleta e posterior interpretação dos dados. Os pesquisadores frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto, e os registros ali coletados são diferentes dos dados obtidos por meio dos censos, dados estatísticos e outros.

Além disso, os autores supracitados afirmam que a coleta dos dados, seja por meio da entrevista, vídeos, fotografias, notas de campos, registros oficiais ou outros, passará pela análise do pesquisador na busca de chegar a uma conclusão.

Quanto à finalidade/natureza das pesquisas, essas podem ser classificadas em básica/puras e aplicadas. Ao definir as características de ambas, Gil diz que:

A pesquisa pura busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas. Seu desenvolvimento tende a ser bastante formalizado e objetivo a generalização, com vistas na construção de teorias e leis. A pesquisa aplicada, por sua vez, apresenta muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento; todavia, tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial. De modo geral é este o tipo de pesquisa a que mais se dedicam os psicólogos, sociólogos, economistas, assistentes sociais e outros pesquisadores sociais (GIL, 2008, p. 26-27).

Diante das definições acima se chega ao entendimento de que este trabalho de pesquisa tem características que a classificam com a finalidade/natureza aplicada, pois um dos objetivos específicos desse estudo consiste em desenvolver um produto educacional, solicitado pelos mestrandos profissionais. Trata-se da oferta de um básico de Libras, com vistas a contribuir com a inclusão educacional dos surdos através da aprendizagem pelos ouvintes da língua brasileira de sinais.

Quanto ao objetivo dessa pesquisa assemelha-se em descritivo e exploratório, pois de acordo com Gil (2008), as pesquisas descritivas têm objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, dentre elas a entrevista.

Além do mais, esta pesquisa pode ser também definida como exploratória, pois visa:

[...] modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (GIL, 2008, p. 46).

Ao analisar a atuação do IFCE quanto a inclusão educacional dos estudantes surdos nesta instituição de ensino, buscou-se subsídios através de verificação bibliográfica, documental e empírica. Isto posto, define-se verificação bibliográfica ou de referências a “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2008).

A investigação também foi fundamentada pela análise de documentos institucionais do IFCE como: Projeto Político Pedagógico Institucional – PPI, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, Plano de Permanência e Êxito – PPE, Regulamento de Organização Didática – ROD e o Núcleo de Acessibilidade as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE.

De acordo com Gil (2008) a análise de documentos é diferente da análise bibliográfica principalmente nos aspectos concernentes a natureza da fonte, na primeira consiste em partilhar das ideias de numerosos autores com relação a determinado conteúdo, materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo

com os objetivos da pesquisa”. Por conseguinte, à empírica é baseada na elaboração e análise dos fatos a serem pesquisados na prática vivenciada pelo pesquisador.

Ainda foi escolhido o estudo de caso para este estudo, pois se trata do procedimento técnico mais propício quando se pretende saber o motivo de determinados eventos no qual o pesquisador não exerce nenhum controle, localizando acontecimentos presentes em um contexto de vida real, com a finalidade de solucionar questões que os esclarecem (YIN, 2014).

Para Ventura (2007) no estudo de caso “deverá haver sempre a preocupação de se perceber o que o caso sugere a respeito do todo e não o estudo apenas daquele caso”. Ainda de acordo com a autora, esse é um procedimento de investigação de um caso em específico com delimitação de tempo e de espaço para coleta, seleção, análise e interpretação de dados a fim de solucionar um determinado problema. Análise que se dá em profundidade dos processos e das relações entre eles”.

Ademais, Ventura (2007) afirma que esse procedimento técnico prioriza a usabilidade da pesquisa qualitativa, pela naturalidade de diversos pontos de vista sobre o objeto investigado, “[...] interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade de fontes de informação”.

Para a coleta de dados, escolheu-se a técnica da entrevista, pois de acordo com Minayo (1999) essa é umas técnicas mais utilizadas no trabalho de campo, uma vez que os dados coletados se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, isto é, suas atitudes, seus valores e suas opiniões. Essas informações são consideradas de nível mais profundo da realidade, e os cientistas sociais a denominam de subjetivo.

Além disso, Gil (2008) afirma que a entrevista oferece maior possibilidade de obter dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. Por isso a escolha dessa técnica de pesquisa foi essencial ao estudo, pois possibilitou, dentre outras coisas, maior aproximação com os sujeitos da pesquisa.

Com a finalidade de preservar o anonimato dos sujeitos dessa pesquisa, conforme compromisso pactuado no TCLE foram criados códigos de identificação, a saber; A, B, C, D, E, F e G. De acordo com Garret (1991), para uma entrevista bem-sucedida, é necessário que sejam afastados os receios, tanto do entrevistador como do entrevistado, estabelecendo uma relação entre um e outro, uma afinidade que permita os sujeitos participantes da pesquisa revelarem os fatos essenciais da sua situação sem o receio de sofrer quaisquer problemas diante das informações recebidas durante a entrevista.

O instrumental com as perguntas da entrevista (Apêndice - B) continha somente no item 1. O perfil do estudante, algumas perguntas fechadas, os demais itens eram todos de perguntas abertas. O que requereu a realização de uma síntese e descrição dos relatos da amostra através da análise de conteúdo, fundamentando-se em Bardin (2011).

As perguntas que compunham a entrevista foram agrupadas em quatro dimensões: **1. Perfil do educando** (idade, sexo, forma de deslocamento até o *campus* do IFCE, a origem da escola anterior, experiência profissional, aprendizagem da Libras, a comunicação com os familiares etc.); **2. Perfil familiar** (escolaridade, profissão e renda dos responsáveis, situação de moradia, composição familiar); **3. Histórico escolar antes do IFCE** (início da escolarização, se havia intérprete em sala de aula regular, se frequentou sala de AEE, se sofria algum preconceito pelos colegas e ou pelos docentes); **4. Histórico escolar no IFCE** (se gosta de vir ao *campus*, se os docentes fazem adaptações do conteúdo e das avaliações, se tem conhecimento sobre algum núcleo que apoia as PcD no *campus*, se participa de ações de extensão e pesquisa etc.).

A quarta dimensão foi aquela que mais deu elementos para analisar a atuação do IFCE quanto à inclusão educacional dos estudantes surdos nesta instituição de ensino. Contudo, as demais dimensões também são de suma importância, pois as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos são resultado de experiências anteriores ao IFCE, sejam elas em âmbitos pessoais, educacionais e/ou profissionais.

Com os dados colhidos, retornou-se aos fundamentos da teoria para uma reflexão sobre os conceitos iniciais, para submeter à dúvida as ideias evidentes, obedecendo aos seguintes passos: ordenação dos dados (tanto de entrevistas, documentos e observações); classificação dos dados: processo que, tendo presente o embasamento teórico das questões pesquisadas, é feito com suporte no material recolhido.

É importante também apresentar aspectos concernentes ao local onde se deu esta investigação. A pesquisa desenvolveu-se numa instituição de ensino. Para isso traz-se o dito por Nosella (2009), o qual afirma que o estudo em instituições escolares representa um tema de pesquisa significativo entre os educadores em que se faz necessário explorar os seguintes tópicos: contexto histórico, instalação da escola, reformas e eventuais descaracterizações, alunos e origem social, destino profissional; e os saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino, dentre outros.

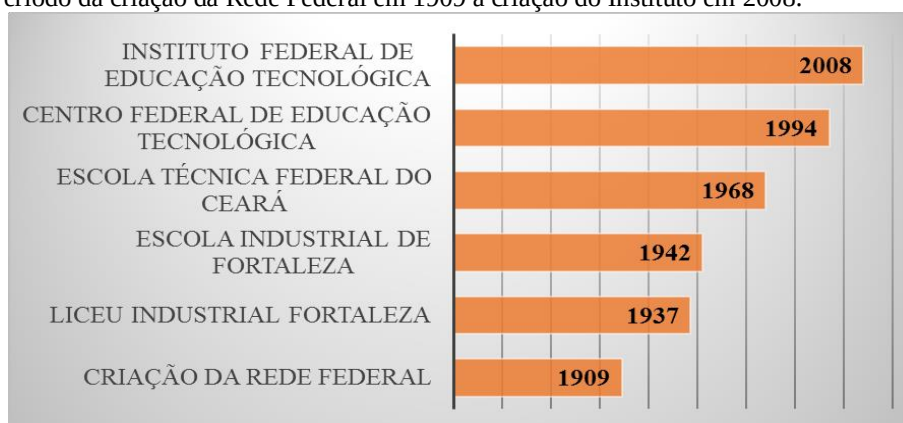
A instituição de ensino *lócus* desse estudo é o IFCE, atualmente composto por 32 unidades, 1 Reitoria e 1 Polo de inovação Tecnológica, totalizando 34 unidades. O

crescimento significativo dessa instituição é resultado do programa de expansão¹¹ da Rede Federal iniciada em 2005 (IFCE, 2018).

A referida instituição de ensino pertence à Rede Federal de Educação, passando a denominação de Instituto Federal em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, a partir da congregação dos extintos Centros Federais de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET/CE) e as Escolas Agrotécnicas Federais dos municípios de Crato e de Iguatu (IFCE, 2018).

Mas, as raízes do então IFCE remontam do começo do século XX, quando o então presidente Nilo Peçanha, pelo Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909, instituiu a Escola de Aprendizes Artífices. Ao longo de um século de existência, a instituição foi sofrendo modificações¹² denominacionais (IFCE, 2015).

Gráfico 3 - Período da criação da Rede Federal em 1909 à criação do Instituto em 2008.



Fonte: Elaborado pela autora.

A referida pesquisa foi aplicada com estudantes surdos de três *campi* do IFCE. Entre eles, o *campus* Fortaleza, localizado na Avenida Treze de Maio, no Bairro do Benfica, inaugurada em 1952, ainda sob a denominação de Escola Industrial de Fortaleza. A história do referido *campus* se confunde com a própria história do IFCE, visto que ele surgiu em 1909 com a criação da Rede Federal e, até 1995, foi a única unidade responsável pela oferta de EP ligada à Rede Federal, no Estado do Ceará. Evidentemente, passou por todas as mudanças ocorridas nesta modalidade de ensino (IFCE, 2018).

Atualmente, o *campus* possui aproximadamente 9.170¹³ estudantes matriculados em cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC, técnicos, superiores tecnológicos,

¹¹ Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional tinha como objetivo ampliar a presença destas instituições em todo o território nacional. Teve início no final de 2005 e era composto de I, II e III fases. Disponível em: <<http://twixar.me/4Yyn>>.

¹² Maiores detalhes sobre a história da EP no Brasil podem ser encontrados 2º capítulo desse estudo.

¹³ Estes dados foram retirados do Acadêmico e são referentes ao número de matrículas no ano de 2019.1.

bacharelados, licenciaturas e pós-graduação *latu e sctrictu senso*. Desses 9.170 alunos, 104 informaram, no Q'acadêmico, ter algum tipo de deficiência, sendo que 7 disseram ter deficiência auditiva.

A escolha do *campus* Fortaleza deu-se por questões de logística, mas principalmente por conhecer a história de uma pessoa deficiente auditiva, que durante muito tempo comunicou-se através da oralização e da leitura labial e só recentemente está utilizando a Língua de Sinais para se comunicar.

O referido *campus* oferta 14 cursos técnicos, integrados e subsequentes: em Química, Mecânica Industrial, Telecomunicações, Edificações, Informática, Segurança do Trabalho, Técnico em Manutenção Automotiva, Instrumento Musical, dentre outros. E oito superiores tecnológicos: Gestão Ambiental, Telemática, Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer etc. Cinco bacharelados, Engenharia de Telecomunicações, Engenharia Civil, Turismo etc. E algumas licenciaturas: dentre elas, Arte visuais, Física.

Outro Lócus desta pesquisa, foi o *campus* de Crateús, situado no município com mesmo nome, ao sul da Chapada da Ibiapaba, com distância de 350 km da capital cearense. Atua no ensino, na pesquisa e extensão através da oferta de cursos da FIC, técnico nível médio e superior (bacharelado e licenciatura) para as populações de Crateús, Novo Oriente, Independência, Ipaporanga, Poranga, Tamboril, Catunda, Monsenhor Tabosa e Novas Russas (IFCE, 2019).

Com 1.468¹⁴ estudantes matriculados, 42 disseram ter alguma deficiência, sendo sete com deficiência auditiva. A escolha desse *campus* para aplicação da pesquisa aconteceu principalmente por ser um *lócus* com maior quantidade de estudantes surdos no IFCE, pois, na época da entrevista, havia seis matriculados e quatro participaram da entrevista.

O *campus* crateuense oferta curso técnico e subsequente: Química, Agropecuária, Edificações e Alimentos. Os cursos superiores em licenciatura são: Física, Geografia, Letras, Matemática, Música; e o superior de bacharelado em Zootecnia. Também atua na oferta de curso em pós-graduação *latu senso*, a saber; ensino de Ciências da Natureza e Matemática e Educação do Campo (IFCE, 2019).

Ademais o *campus* de Juazeiro do Norte é fruto da expansão do CEFET-CE e nasceu com objetivo de interiorização do ensino técnico, que inicialmente inaugurou duas Unidades de Ensino Descentralizadas (UnEDs) nas cidades de Cedro e Juazeiro do Norte. A Unidade de

¹⁴ Dados retirados do Acadêmico fazendo referência ao número de matrículas no ano de 2019.1.

Juazeiro do Norte-CE começou a funcionar em setembro de 1995, com os cursos técnicos de Eletrônica e Edificações na modalidade de ensino integrado, médio e técnico.

O *campus* supracitado oferta, atualmente, cursos técnico integrado em Eletrotécnica, Edificações, Mecânica. E a oferta de cursos superiores em Licenciatura na área de Educação Física e Matemática. Os superiores tecnólogos são em Automação Industrial, Construção de Edifícios e Bacharelado em Engenharia Ambiental. Na modalidade de ensino à distância, ofertam-se o curso técnico em Edificações, pela Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec), e o Licenciatura em Matemática, na época através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (IFCE, 2018).

Em 2019.1¹⁵ totalizavam-se 2.216 estudantes matriculados, destes, 48 informaram ter algum tipo de deficiência, sendo que 9 deles disseram ser auditivas. A escolha do *campus* aconteceu também pelos motivos de que nele há uma quantidade significativa de estudantes surdos. Na época da entrevista (2018), o campus contavam com quatro estudantes surdos, sendo que dois deles participaram desta pesquisa.

Vale destacar que os resultados expostos estão sob a luz do contexto histórico e das problemáticas referentes a cada contexto delineados até aqui. Agora, para a melhor compreensão dos leitores sobre o caminho trilhado nesta investigação, trazem-se breves detalhamentos dos assuntos a serem trabalhados em cada item do sumário, conforme segue:

- A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ACESSIBILIDADE NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Procede-se a um recobro do percurso histórico da Educação profissional iniciadas no Brasil colônia com os Jesuítas no ensino de ofício aos escravos e índios. No decorrer da história a Educação profissional foi sofrendo mudanças significativas principalmente a partir de 1909 quando foram instituídas 19 escolas de aprendizes e artífices. Todas as mudanças ocorridas na educação profissional tinham fortes ligações com a formação dos trabalhadores para o mercado de trabalho.

Trazem-se ainda as informações sobre a EP e a necessidade dessa modalidade de ensino fazer uma interface com educação inclusiva, com vistas a atender as PcD, uma vez que a formação profissional desses sujeitos requer acessibilidade nos espaços, na didática, nos instrumentos, nas atitudes, na comunicação/informação, entre outros.

¹⁵ Dados retirados do Acadêmico 2019.1 fazendo referência ao número de estudantes matriculados no primeiro semestre de 2019.

Observar-se-á também neste capítulo as dimensões da acessibilidade com ênfase sobre acessibilidade comunicacional, por trata-se nesta pesquisa das pessoas surdas.

Todos estes pontos foram embasados em autores como: Kunse, Ramos, Gome e Araújo, Oliveira, Nascimento, Sassaki, dentre outros autores e documentos legislativos.

- **A INCLUSÃO EDUCACIONAL DAS PESSOAS SURDAS NO IFCE**

Nesta seção apresentar-se-ão as principais abordagens de ensino utilizadas na educação das pessoas surdas: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Estes métodos trazem consigo a concepção de ser surdo, da des/valorização Língua de Sinais, dentre outros elementos.

Ainda neste capítulo, pode ser encontrada uma análise dos principais instrumentos normativos e práticos do IFCE buscando encontrar elementos sobre a Educação Inclusiva, pessoas com deficiência, acessibilidade, assim como as estratégias apresentadas nos referidos documentos para incluir as PcD no IFCE.

Far-se-á ainda neste capítulo a análise das respostas das entrevistas realizadas com sete estudantes surdos do IFCE de forma a conhecer a vivência educacional antes de entrarem no IFCE, assim como vivência deles atualmente na referida instituição de ensino.

Os principais autores que contribuíram para construção desse capítulo foram: Capovilla, Fernandes, Goldfeld, Strobel, Quadros, Diniz, Mantoan, além dos instrumentos normativos do IFCE e legislações de forma geral.

- **O MESTRADO PROFISSIONAL NO BRASIL E OS PRODUTOS EDUCACIONAIS COMO RESULTADO DOS ESTUDOS**

Considera-se oportuno neste capítulo fazer um breve resumo sobre o Mestrado Profissional (MP) de forma a apresentar o percurso histórico da modalidade de pós-graduação, marcada pela disputa. De um lado daqueles que defendiam a sua oferta e de outro os contrários, receosos de que o MP contribuísse para a privatização do ensino superior e/ou que fosse financiado pelos recursos do mestrado acadêmico. No mais, busca-se tratar com este capítulo sobre o produto educacional, requerido pelos mestrados profissionais. Além disso apresentar-se á as etapas da execução do produto educacional seguida da análise da avaliação dos cursistas do referido produto educacional, a saber; um curso básico de Libras de 40h. Os autores utilizados foram: Alves, Cavalcante, Vieira e Libâneo.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A ACESSIBILIDADE NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

A educação profissional no Brasil é sem dúvidas uma das principais modalidades de ensino com vistas a profissionalização dos brasileiros. Desde da criação da Rede Federal em 1909, a mesma vem ao longo dos anos sofridos modificações com a intenção clara de atender as demandas do grande capital. Apresentar-se-ia de forma resumida o percurso histórico da EPT e trazer para a discussão de que forma ela pode contribuir com inserção das PcD no mercado de trabalho. Logo em seguida far-se-á uma discussão sobre acessibilidade comunicacional e quais elementos são requeridos para que a comunicação dos surdos se efetive.

2.1 Percurso histórico da EPT

Para a LDB nº 9.394 de 1996, a EPT é atualmente concebida como uma modalidade de ensino a desenvolver-se de forma integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia

A educação brasileira está dividida em dois níveis, Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica corresponde a educação infantil, fundamental e ensino médio. Fazem parte da Educação Superior os cursos de graduação e pós-graduação. Além dos níveis de ensino, a educação pode ainda acontecer através de modalidades, entre elas a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, (BRASIL, 1996).

A EPT como modalidade de ensino acontecerá em ambos os níveis educacionais (básica e superior). Na Educação Básica, a referida modalidade pode ser ofertada inclusive sem a exigência de escolaridade, quando o objetivo for formação inicial e continuada de trabalhadores. Em nível médio, a EPT pode ocorrer de forma integrada para os estudantes que terminaram o ensino fundamental e o subsequente, para os concludentes do ensino médio. Na educação superior, a EPT contempla os cursos de graduação em bacharelados e licenciaturas e de pós-graduação, especialização, mestrados e doutorados (BRASIL, 2012).

A relação entre educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade. Nesse sentido, até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes (RAMOS, 2014, p. 24).

A EPT é vista como uma modalidade de ensino com um percurso histórico marcado pela continuidade e descontinuidade, no âmbito da imposição de decretos que são elaborados, sob o ponto de vista do governo ou consoante ao ponto de vista da sociedade (GOMES; ARAUJO, 2016).

De um lado, a EPT é posta na mira das reformas governamentais para atender aos interesses do capitalismo quanto à formação de mão de obra minimamente qualificada para operar nas relações de produção. De outro, é concebida como a principal modalidade de ensino ao alcance da classe trabalhadora, que a via funcionando como mecanismo de mobilidade social para acesso ao emprego e para uma ascensão de forma vertical na escala hierárquica da empresa (OLIVEIRA, 2014).

Desde o seu início, a Educação Profissional tornou-se o *Lócus* marcante à dualidade educacional, ou seja, um tipo de ensino para as camadas populares e outro para as camadas dominantes da sociedade. A elite desse país via nessa modalidade a oportunidade que precisava para formar o trabalho manual com a oferta de cursos destinados aos pobres e aos humildes. Por outro lado, o trabalho intelectual estava reservado àqueles que deveriam planejar os rumos do país. A saber, os filhos da elite que estavam ocupando uma condição social na sociedade e, assim, deveriam ser formados por outro ciclo de ensino composto pelo curso de primeiras letras, secundário e superior (KUNSE, 2009).

A Rede Federal foi formalizada em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha ao instituir 19 escolas de artífices e aprendizes nas capitais do Brasil. Contudo, a educação profissional já acontecia desde o Brasil colônia, com os Jesuítas, por meio de ofícios destinados para índios e escravos (BRASIL, 2009).

Tempos depois, com o advento do ouro em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundação e de Moeda, surgindo a necessidade de um ensino mais especializado. Dessa vez, o público já não eram os escravos e índios, e a educação profissional era destinada aos filhos de homens brancos empregados da própria Casa. Conta desse mesmo período a criação dos Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha do Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas durante a noite pelas ruas ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir (BRASIL, 2009).

Além disso, há registros da oferta da educação profissional também nos anos de 1800, com o ensino de ofícios manufatureiros destinados à camada menos privilegiada da sociedade brasileira que, além da instrução primária, era composta por sujeitos que aprendiam ofícios de

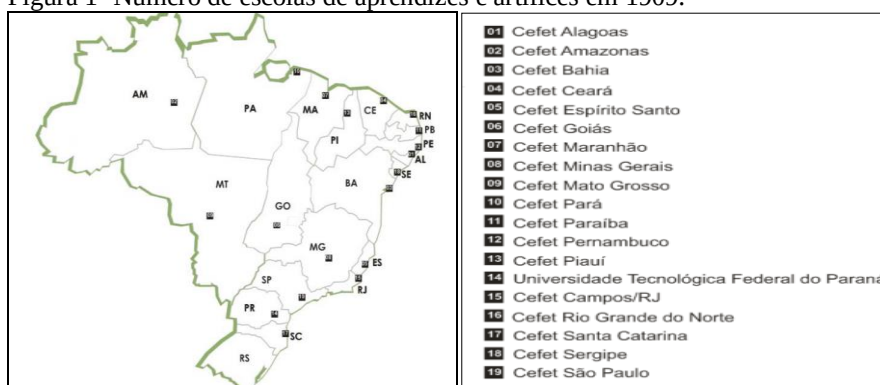
tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros (BRASIL, 2009).

Com o fim do Império e a chegada da República em 1889, era grande o número de pessoas desempregadas principalmente após a abolição do trabalho escravo, as quais foram procurar abrigos nos morros das cidades. Diante desse cenário, a República via na EPT a possibilidade para ensinar a população pobre uma profissão, uma ocupação ou um ofício para atuar nas indústrias. Estas começavam a surgir no país, a partir das mudanças que vinham ocorrendo na economia agrário-exportadora e que, portanto, requeria para a indústria brasileira a necessidade de instauração do ensino profissional (KUNSE, 2009).

Foi nesse contexto socioeconômico que em 1909, o Presidente da República, Nilo Peçanha, expediu o Decreto nº. 7.566, criando em cada capital do país uma escola de aprendizes e artífices com o objetivo de oferecer ensino profissionalizante gratuito aos menos favorecidos. Os requisitos de acesso eram: desfavorecidos da fortuna, ter idade de 10 anos no mínimo, e de 13, no máximo; não sofrer de moléstia infectocontagiosa nem ter defeitos que o impossibilitassem o aprendizado de ofício (GOMES; ARAUJO, 2016).

A figura abaixo apresenta os estados no qual foram instituídas as 19 escolas de aprendizes e artífices em 1909.

Figura 1- Número de escolas de aprendizes e artífices em 1909.



Fonte: Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2009).

Com a criação da Rede Federal, os dirigentes da época acreditam que os ex-escravos, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados, que se avolumavam com o crescimento das cidades iam ser atendidos, educados e profissionalizados para se transformarem em obreiros, em operariado útil incapaz de se rebelar contra a Pátria (KUNSE, 2009).

Durante o período de 1930 a 1945, a economia brasileira passou definitivamente da atividade agroexportadora para a industrial. E com o apoio do Estado, o capitalismo industrial fortaleceu-se, momento em que as escolas públicas profissionalizantes

apresentavam-se muito interessante a esse capital, com vistas a atender o novo modelo de desenvolvimento brasileiro (BRASIL, 2010).

Em 1942, definitivamente a EPT ligou-se à economia nacional no viés da industrialização quando o ministro Gustavo Capanema implementou a reforma no ensino secundário. As escolas de Aprendizes e Artífices foram alteradas para as Escolas Industriais. Além disso, foi criado o Sistema S (Senai, Sesi, Senac, entre outros), com o objetivo de ampliar as instituições de ensino profissionalizante (GOMES; ARAUJO, 2016).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), promulgada durante o Estado Novo, na gestão do Ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Predominava a função propedêutica voltada para o ensino superior, sob a égide de uma Constituição (1937) que fortaleceu o ensino privado. Juntamente com esta, o conjunto de leis orgânicas que regulamentou o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal, significou um importante marco na política educacional do Estado Novo (RAMOS, 2014, p. 26).

Com a chegada dos anos de 1950, iniciava-se no Brasil uma nova fase de modernização conservadora com o foco na política desenvolvimentista. À frente dessa modernização estava o então presidente Juscelino Kubitschek com a famosa meta dos 50 anos em 5. Com vistas a atender este novo cenário econômico, em 1959 iniciava-se o processo de transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias, concretizando-se em 1968, quando passam a funcionar com autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam-se gradativamente a formação de técnicos: mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização (GOMES; ARAUJO, 2016).

Em 1971, a Lei nº 5.692 transformou, de maneira compulsória, todo o currículo do segundo grau em técnico-profissional. Um novo paradigma estabeleceu-se: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos (BRASIL, 2010).

Para Ramos (2014), a adoção compulsória do ensino profissionalizante em todo o ensino de 2º grau vai ao encontro do interesse da prática economicista no plano político que se veiculava na época com vistas a atender a produção capitalista. Contudo, a referida autora segue dizendo que houve uma contradição nesse quadro de interesse, pois com a crescente função propedêutica do ensino técnico, contrapôs-se ao propósito de conter esse público de acessar o Ensino Superior.

Na década 1980, começa a surgir no Brasil o processo de redemocratização das relações institucionais, somado às mudanças no mundo do trabalho, assim começou a pautar, na sociedade e no interior das instituições, o debate sobre uma formação de novo tipo que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania (RAMOS, 2014).

Durante a década 1990, no Brasil, medidas importantes foram tomadas para a educação de forma geral e, consequentemente, para a EPT. Entre elas, a Lei Federal nº 8.984, que instituiu no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Essa medida anunciava a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), abrindo caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais também se integrassem a este novo modelo (BRASIL, 2010).

Com a aprovação da nova Lei n. 9.394/96, a EPT apareceu como possibilidade de desenvolver-se por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. E relação da educação profissional com o ensino regular poderia ocorrer por articulação (artigos 39 a 42). Ademais, no ano seguinte, o Decreto nº 2.208 regulamentava os artigos da nova LDB que tratam especificamente da educação profissional (BRASIL, 2010).

No entendimento de Ramos, as reformas ocorridas na EPT no decorrer da década de 1990 foram concebidas para atender às demandas vindas do novo sistema de lucro (neoliberalismo), demandas essas que foram prontamente atendidas pelo Estado brasileiro:

Nessa fase, as funções econômicas do Estado não desaparecem, mas se exacerbam em relação aos interesses do mercado e à sua plena liberdade. A educação tecnológica é também objeto dessa inflexão, conformando-se, inclusive, como mercadoria. As reformas educacionais levadas a cabo nos anos de 1990 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso dão prova disto (RAMOS, 2014, p. 24)

A partir de 2000, o governo federal edita novas medidas para a educação profissional e tecnológica. E depois de várias discussões, o polêmico Decreto nº 2.208/97 foi substituído pelo Decreto nº 5.154/04. E este último eliminava as amarras estabelecidas no decreto anterior, quanto às restrições na organização curricular e pedagógica e na oferta dos cursos técnicos (BRASIL, 2009).

Assim, a Rede Federal foi constituindo-se de extrema relevância para a educação brasileira de forma a ampliar sua atuação para o ensino superior, integrado com a pesquisa e o desenvolvimento científico e tecnológico. Desse modo, foi a partir da estrutura dos vários modelos existentes, da experiência e capacidades instaladas especialmente nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), tanto nas escolas técnicas e agrotécnicas

federais como nas escolas técnicas vinculadas às universidades federais, que foi criado em 2008, os Institutos Federais Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei n. 11.892 (RAMOS, 2014).

Além dos 38 institutos federais, fazem parte da Rede Federal: os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) e o Colégio Pedro II (GOMES; ARAUJO, 2016).

A figura abaixo, além de mostrar a presença marcante dos IF no Brasil, identifica outra forte característica dessa instituição, que é a interiorização de oferta de curso superior em lugares distantes dos grandes centros urbanos.

Figura 2- Expansão dos Institutos Federais de Educação depois da Lei nº 11.892 de 2008.



Fonte: Rede Federal de Educação, Ciência e tecnologia (2016).

A criação dos Institutos Federais foi um grande ganho para Rede Federal, principalmente no que concerne a elevação do status para universidade. Dessa forma as instituições puderam ampliar sua atuação na formação acadêmica e profissional da população brasileira no interior do Brasil.

2.2 A Educação Profissional e Tecnológica e a interface com a Educação Inclusiva

No Brasil, a educação profissional para as pessoas com deficiência inicia com caráter assistencialista para os desvalidos da sorte. Em 1840, foi criada pelo governo a casa dos educandos artífices com a finalidade de ensinar um ofício aos meninos órfãos com idade a partir de 7 anos, entre eles crianças com deficiências física, auditiva, visual e mental, desde que a deficiência não fosse impeditiva para o desenvolvimento dos ofícios. Entre as instituições de educação profissional construídas com esta finalidade ter-se-ia inicialmente o

Instituto dos meninos cegos (1854), seguido do Instituto dos meninos surdos (1857), com ensino de profissões de cunho manuais para a promoção das subsistências desses sujeitos (CARLOU, S/D).

Para a autora supracitada, mesmo nos dias atuais ainda predomina o caráter assistencialista presente em grande parte das propostas educacionais voltadas para esses sujeitos. Pois os procedimentos utilizados nos programas de atendimento a estes estudantes são, predominantemente, de atividades manuais (artesanato), que são desenvolvidas na sua grande maioria de forma desarticulada com as demandas do mundo do trabalho. Isto revela a concepção preconceituosa presente na sociedade a respeito das pessoas com deficiência, isto é, de que a única possibilidade de participação social desses indivíduos estaria relacionada a esses pequenos trabalhos.

Haja vista que a EPT é um dos principais espaços para atender as exigências requeridas ao trabalhador na obtenção de elevados níveis de escolaridade para adquirir as competências por áreas profissionais. Por sua vez, o mercado tem exigido do trabalhador maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria, espírito empreendedor e capacidade de visualização e resolução de problemas (NASCIMENTO, 2009).

Enquanto processo de formação, a educação profissional tem caráter de uma ação continuada que se prolonga durante toda a vida do trabalhador cidadão. E, no caso específico da educação de pessoas com deficiência, tem como objetivo favorecer a inclusão no mercado de trabalho, levando o sujeito à capacitação profissional e à compreensão das relações sociais (NASCIMENTO, 2009).

Ademais, as Diretrizes Curriculares para Educação Especial na Educação Básica lançado em 2001, concebem a educação profissional como um direito das pessoas com necessidades educacionais especiais (incluindo as pessoas com deficiência) com vistas a sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade, devendo efetivar-se em cursos oferecidos nas redes regulares públicas ou privadas, em preparação desses sujeitos para o trabalho (BRASIL, 2001).

Enfim, a EPT para as pessoas com deficiência precisa desenvolver-se mediante a interface inclusiva, uma vez que a educação inclusiva vai ser o direcionamento para EPT ofertar cursos e programas com ampla acessibilidade formativa para estes sujeitos, construídos coletivamente em consenso político pedagógico entre redes de apoio à sustentabilidade com vistas à inclusão (VIÉGAS; CARNEIRO, 2003).

Destaca-se que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reforça a necessidade da educação profissional atuar na perspectiva da educação inclusiva, quando o artigo 27, ao tratar sobre trabalho e emprego, diz que as Estados membros da referida convenção devem possibilitar às pessoas com deficiência o acesso efetivo a programas de orientação técnica e profissional e a serviços de colocação no trabalho e de treinamento profissional e continuada (BRASIL, 2012).

Contudo, mesmo com garantias previstas nas legislações, assim como as orientações nas esferas municipais, estaduais e federais sobre a educação profissional das PcD, essa modalidade de ensino ainda está distante dos aspectos inclusivos. Há dificuldades dessa população para o acesso a cursos que atendam às exigências do mercado de trabalho, visto que por conta das barreiras, dos empecilhos, as dificuldades enfrentadas por esta categoria, os PcD acaba por ocupar vagas de trabalho que exigem pouca escolaridade e qualificação profissional, com atividades vinculadas a tarefas sem relevância social e intelectual, sem vínculo com as áreas do conhecimento científico (NASCIMENTO, 2009).

Tomando como exemplo as pessoas surdas, que ainda não dispõem de uma educação que os prepare para atuação em diferentes profissões e, mesmo quando o surdo, por mérito próprio, depois de muito esforço, e com grande apoio de sua família, consegue formar-se como engenheiro, dentista, psicólogo etc., por causa do preconceito existente na sociedade, eles não conseguem trabalho, principalmente, por causa da sua diferença linguística. Assim, durante muito tempo, os surdos só conseguiam, e ainda hoje continuam a desempenhar nessa situação, trabalhos repetitivos e mecânicos (CARNEIRO; SOARES, 2017).

No entendimento dos autores supracitados há uma resistência dos empregadores em contratar um surdo. Estes sujeitos sofrem o preconceito e, muitas vezes, veem negadas as oportunidades de mostrar suas capacidades e talentos. Quando conseguem um emprego, sentem dificuldades para construir relações interpessoais e compreender a própria dinâmica do espaço laboral, devido às barreiras de comunicação presente no ambiente de trabalho.

Além disso, os estudos postulados pelos muitos autores consultados revelam que na prática, a educação profissional enquanto proposta de inclusão de pessoas com deficiência nas relações sociais de trabalho está longe de ser a ideal, pois falta uma *práxis* pedagógica que atenda às necessidades dos estudantes com deficiência, valorize a diversidade e os acolha; e promova o desenvolvimento de um currículo e metodologias que respeitem as especificidades, dificuldades, limites, ritmo de aprendizado e possibilidades de cada educando (VIÉGAS; CARNEIRO, 2003).

Contudo, a fim de atender a esses estudantes, aos preceitos legais nacionais e às recomendações internacionais a EPT teve a prática da Educação Inclusiva introduzida, por meio do programa Educação, Tecnologia e Profissionalização das pessoas com necessidades específicas – TEC NEP. O programa tinha como proposta minimizar a exclusão educacional, gerada historicamente pela desigualdade social, que impedia o ingresso de pessoas com deficiência em cursos técnicos e tecnológicos das instituições de educação profissional (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Tendo iniciado no ano 2000, o programa TEC NEP que, além do objetivo acima, buscava tornar as pessoas com deficiência, aptas tecnologicamente, ampliando seus conhecimentos e habilidades para as atividades laborais; capacitava-os para o mundo produtivo e para obter autonomia econômica. Ou seja, pode-se dizer que a EPT, através do programa TEC NEP, estava dando passos mais importantes em direção à Política de Inclusão (NUNES, 2012).

O programa tinha como estrutura organizacional um grupo gestor com membros da SETEC¹⁶ e da SEESP¹⁷ e no âmbito interno das Instituições Federais foram criados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. (NASCIMENTO; FARIA 2013).

Os autores supracitados resumem as ações do TEC NEP em três momentos, em que foram desenvolvidas as ações com vistas à institucionalização do programa na Rede Federal de educação, vejam-se:

1º momento de 2000 a 2003 consistiu-se na apresentação do programa e dos representantes das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

2º momento de 2003 a 2006 traduziu-se na consolidação dos Grupos Gestores, dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) em estratégia de implantação da Ação TEC NEP.

3º momento de 2007 a 2009 investiu-se na formação de recursos humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva.

¹⁶ A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) é a coordenadora nacional da política de educação profissional e tecnológica (EPT) do país. Disponível em: <twixar.me/KBln>.

¹⁷ A Secretaria de Educação Especial (Seesp) desenvolvia programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial. Foi substituída em 2004 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). A SECADI foi extinta pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 criando no seu lugar secretaria de modalidades especializadas de educação. Disponível em: <twixar.me/s8ln>.

4º momento: previsto a partir de 2010, consistia na instrumentalização dos NAPNE através da captação de recursos multifuncionais e formação para um melhor atendimento. Contudo, esse momento não foi executado, pois a SETEC extinguiu a Coordenação de Ações Inclusivas, em Junho de 2011.

Com a finalização do programa em 2011, devido a extinção da secretaria responsável, pode-se dizer que houve um retrocesso quanto às ações de inclusão das PcD na EPT, visto que até o momento não foi instituído outro programa com as mesmas características do TEC NEP. Felizmente, os NAPNE não foram extintos e hoje são um dos principais agentes de promoção da acessibilidade nos institutos federais de educação, mas atua sem recursos e sem orientações nacionais. No IFCE, atualmente têm-se 25 núcleos implantados, com a meta de, até 2023, ter um núcleo em cada *campus*.

2.3 A acessibilidade comunicacional como forma de garantir a plena participação do surdo na educação

O artigo 3º da Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência, definiu acessibilidade como possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado ou de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Para Sassaki (2009), a acessibilidade só é possível quando houver eliminação de barreiras que impedem a plena participação das PcD em qualquer que seja o ambiente. O mesmo autor afirma que para eliminar tais barreiras é imprescindível o papel das legislações, as políticas públicas, a empregabilidade, o apoio humano e animal, as adaptações razoáveis e tecnologias assistivas.

A seguir, apresenta-se, à luz do autor supramencionado, um quadro demonstrativo das seis dimensões da acessibilidade e quais as medidas requeridas pelas instituições de ensino de forma a promover ações acessíveis de acordo com cada dimensão.

Quadro 2- Dimensões da acessibilidade e ações requeridas pelas instituições de ensino.

Acessibilidade	Ações necessárias nas instituições de ensino
Arquitetônica	Guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da escola; caminhos em superfície acessível por todo o espaço físico dentro da escola; portas largas em todas as salas e demais recintos; sanitários largos, torneiras acessíveis; implantação de amplos corredores com faixas indicativas de alto contraste, elevadores, rampas no trajeto para o recinto da biblioteca etc.
Comunicacional	Ensino da Língua de Sinais Brasileira (Libras) para se comunicar com alunos surdos; ensino do braille e do sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos; uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para alunos com baixa visão etc.
Atitudinal	Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos; estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios; a busca constante de ambiente sem preconceito; melhora da autoestima dos alunos.
Programática	Revisão atenta de todos os programas, regulamentos, portarias e normas da escola, a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis neles contidas que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos os alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar. Sem barreiras invisíveis nos regulamentos e normas para uso dos serviços e materiais disponíveis na biblioteca.
Metodológicas	A utilização de materiais didáticos adequados às necessidades especiais dos estudantes etc.
Instrumental	Adaptação da forma como alguns alunos poderão usar o lápis, a caneta, a régua e todos os demais instrumentos de escrita, normalmente utilizados em sala de aula, na biblioteca, na secretaria administrativa, no serviço de reprografia, na lanchonete, na quadra de esportes etc. As bibliotecas deverão possuir livros em braille, produzidos pelas editoras de todo o Brasil. Dispositivos que facilitem anotar informações tiradas de livros e outros materiais, manejar gavetas e prateleiras, manejar computadores e acessórios.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das definições de Sassaki.

Embora todas as formas de acessibilidade tenham impactos positivos na vida dos sujeitos surdos, a primeira e mais importante a ser implementada é a acessibilidade comunicacional. Para Capovilla (2000) a comunicação desse sujeito se faz por meio da Língua de Sinais, portanto a referida língua na concepção desse autor é o verdadeiro equipamento responsável pelo desenvolvimento cognitivo das pessoas surdas, visto que é por meio dela que ele pensa, comunica-se e apreende conceitos e ideias.

A comunicação é, sem dúvida, o fator principal da vida do indivíduo, e é por meio dela que dão - se todas as manifestações sociais. Nesse sentido, a aquisição da Língua de Sinais pela criança surda vai permitir mediante suas relações sociais, o acesso ao conceito de sua comunidade, que passará usar como seus, formando sua maneira de pensar, agir e ver o mundo. A linguagem de uma criança surda brasileira deve efetivar-se mediante a Língua de

Sinais - Libras (L1) e na Língua Portuguesa (L2), sendo esta última na modalidade escrita (BRASIL, 2006).

As pesquisas sobre a Língua de Sinais comprovam que essas línguas são compatíveis com qualquer língua oral. Elas expressam ideias sutis, complexas e abstratas. Os surdos que usam Libras podem discutir Filosofia, Literatura, Política, esporte, entre outros assuntos. Ainda podem usá-la com função estética para fazer poesia, teatro, história e humor. A aquisição de Libras desde a mais tenra idade “permitirá a criança surda maior rapidez e naturalidade na exposição dos seus sentimentos desejos e necessidades e, conseqüentemente, o desenvolvimento da linguagem” (BRASIL, 2006).

Dessa forma, o sujeito surdo é aquele que percebe o mundo por meio de experiências visuais fazendo uso da Língua de Sinais, no caso do Brasil a Libras (BRASIL, 2006). A Libras foi reconhecida como o meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, em 2002 através da Lei nº 10.436. Ela foi definida como uma língua com sistema linguístico de natureza visual-motora, com uma estrutura gramatical própria, de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Visando a sua divulgação dentro dos espaços públicos e privados no Brasil, a referida Lei diz que deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Para Casiano (2017), a oficialização da Libras foi um grande marco para as pessoas surdas, representando um avanço no direito dessas pessoas ao acesso à comunicação e à informação, efetivando sua inclusão social e educacional através da formação de professores e instrutores surdos, além da contratação de tradutores e intérpretes de Libras para atuar em hospitais, escolas, centros comerciais, delegacias, fóruns, dentre outros espaços.

Com o Decreto de nº 5.626/05 que regulamentou a Lei 10.436 de 2002 a Libras consolidou-se como meio oficial de comunicação das pessoas surdas. Também trouxe orientações às instituições sobre a responsabilidade das instituições de ensino superior formarem profissionais para atuar no ensino na tradução e interpretação, assim como promover estratégias de uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, além de orientar essas instituições de ensino em seus processos seletivos (BRASIL, 2005).

Para Quadros e Schmiedt (2006), a acessibilidade comunicacional do surdo acontece por meio da Língua de Sinais e, portanto, algumas ações são necessárias aos poderes públicos

com vistas a atender o direito desses sujeitos de comunicarem-se através de sua língua. Tais ações perpassam pela oferta de escolas bilíngues, pela difusão da Libras, pela formação de professores, instrutores e tradutores e intérprete de libras para atuarem na interpretação das duas línguas (Libras e língua portuguesa) em todos os espaços da sociedade.

Sendo o tradutor e intérprete de Libras um dos principais profissionais para a acessibilidade comunicacional do surdo, Quadro (2004) diz que esse profissional precisa dominar a Língua de Sinais e a língua falada do país. No caso do Brasil, o intérprete deve ter domínio tanto da Libras como da Língua Portuguesa. Diante da importância desse profissional para intermediar a comunicação dos surdos, foi necessária a implementação da Lei nº 12.319/ 2010 que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

A partir do capítulo seguinte far-se-á uma apresentação das principais abordagens de ensino na educação do surdo, a saber; o Oralismo, a Comunicação total e o Bilinguismo. Somando-se à análise de alguns instrumentos normativos do IFCE, assim como à análise das respostas dadas pelos estudantes na entrevista.

3 A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS SURDAS NO IFCE

Este capítulo visa inicialmente fazer um apanhado geral sobre as principais abordagens de ensino voltadas para as pessoas surdas. Esse aspecto é importante para o entendimento de que as instituições de ensino e seus atores têm suas ações marcadas por acontecimentos anteriores. Ou seja, os instrumentos normativos do IFCE, as respostas dadas pelos estudantes à entrevista têm forte relação com a concepção de deficiência, e a concepção de educação para estes sujeitos no decorrer da história.

3.1 As principais abordagens de ensino na educação dos estudantes surdos

O II Congresso de Milão foi palco de grandes discussões sobre o melhor método de ensino para as pessoas surdas. Para Capovilla, (2000), a educação das pessoas surdas no século XVIII já era marcada por uma disputa acirrada entre duas abordagens de ensino. De um lado, aqueles que defendiam o uso de sinais desenvolvido pelo Frances L'épee, em Paris. Enquanto outros defendiam que a educação desses sujeitos precisava desenvolver as habilidades de oralizar e só depois haver o ensino das disciplinas. E essa ideia tinha como maior representante o alemão Heinicke.

Segundo Eiji (S/D) o II Congresso de Milão na Itália foi uma espécie de campo de batalha entre esses dois métodos. Com a duração de sete dias, foram apresentado e discutido nesse congresso algumas pautas, entre elas, a escolha do método para ser usado na educação dos surdos. A escolha seria entre o gestualismo, a língua natural do surdo, ou o oralismo, através da oralização e da leitura labial desses sujeitos. O método vencedor foi o oralismo, pois contou com poucas oposições, principalmente devido à quantidade reduzida de educadores surdos presentes no evento.

Para o autor supracitado, a superioridade do oralismo sobre o uso do gesto usado na comunicação do surdo tinha suas verdadeiras raízes nas perspectivas filosófica, religiosa e política. A primeira entendia que o uso da Língua de Sinais pelo surdo era concebido como sinônimo de obscuridade do pensamento, e a razão só seria acessível pelo domínio da língua oral. Na perspectiva religiosa, um surdo não oralizado não partilharia do fundamento da doutrina cristã, dos escritos sagrados, das liturgias e das relações sacramentais com os pontífices. Diante da deficiência na oralização, o indivíduo surdo estava impossibilitado de se confessar ou ter acesso à palavra de Deus, pois como disse o apóstolo Paulo, a fé vem pelo ouvir, ouvir a palavra de Deus. Quanto à perspectiva política, havia novas demandas para se

acabar com dialetos locais, favorecendo os esforços unificadores porque passavam algumas regiões europeias, como a Itália e a Alemanha. Assim, permitir que o surdo tivesse sua própria língua e cultura era visto como uma ameaça pelos patriotas (EIJ, S/D).

Era 1880. Na Europa e na América, vivia-se o auge da controvérsia envolvendo metodologias de ensino que contrapunham fala e língua de sinais como meios de instrução e comunicação nas escolas de surdos. Em Milão, na Itália, durante o Segundo Congresso Internacional de Educação de Surdos, a decisão de proibir a língua de sinais e seu legado cultural no processo educacional de surdos teria impactos definitivos para a vida das pessoas surdas nos próximos cem anos (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 3).

Antes do II Congresso, em 1880, na Europa, haviam escolas para surdos com uma educação, com ensino em Língua de Sinais. Como resultado dessa educação, os surdos, principalmente de países europeus, puderam exercer diferentes profissões e produzir suas identidades como identidades surdas (MOURÃO, 2011).

Embora o século XVIII seja considerado o período fértil para educação dos surdos, Goldfeld (1997) revela que desde o século XVI havia estudos e experiências voltadas para o ensino dos sujeitos surdos com uso de diferentes estratégias metodológicas. Na Espanha, o monge Pedro Ponce de Leon (1520 a 1584) utilizava no ensino das crianças surdas a datilologia do alfabeto manual¹⁸, a escrita e a oralização. Sabe-se que o monge havia criado as escolas para formação de professores surdos. Em 1620, Juan Martim Pablo Bonet publicou um livro sobre o alfabeto manual do monge mencionado.

Em 1750, na França, o Abade Charles Michel de L'Epée observou que as pessoas surdas se comunicavam usando uma Língua de Sinais própria e criou os sinais Metódicos, fazendo grande sucesso na educação das pessoas com surdez. Ainda havia entre os educadores a defesa de que todas as crianças surdas, independentemente de seu nível social, deveriam ter direito a uma educação pública e gratuita. Na Alemanha, surgiu Samuel Heinick, com a Filosofia Educacional Oralista. Nos Estados Unidos da América, em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet, junto com Laurent Clerc, fundaram a primeira escola permanente para alunos com surdez e em 1821, todas as escolas públicas americanas passaram a caminhar na direção da Língua de Sinais Americana (POKE, S/D).

No Brasil, a educação dos surdos tivera início quando D. Pedro II convidou o professor surdo francês Hernest Huet, ex-aluno surdo do Instituto de Paris, para vir educar duas crianças surdas brasileiras. O então imperador, em 1857, fundou o Instituto Imperial de

¹⁸ Alfabeto manual é usado somente para nomes de pessoas e lugares, rótulos, não é uma representação direta do português e sim da ortografia. É uma sequência de letras escritas do português. Disponível em <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/libras/curso_de_libras>

Surdos-Mudos, um internato inspirado pela Língua Francesa de Sinais para o ensino das disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os lábios (ROCHA, 2009).

Até então era vista uma disputa de duas abordagens de ensino para educação dos surdos, uma por meio dos sinais e outra com o foco na oralização. Com o II Congresso de Milão, o método oralista foi adotado como única abordagem educacional desses sujeitos. O referido método consistia em fazer o surdo falar como se fosse ouvinte, ainda que sem a mesma fluência e/ou entonação. A crença era de que com o longo treinamento das falas, atrelado às sessões de terapias nas clínicas, nas escolas e em casa, fosse o suficiente para desenvolver a oralidade nesses indivíduos (MOLINA; VIEIRA, 2018).

Na concepção oralista, a Língua de Sinais prejudicava o desenvolvimento da língua oral e leitura labial desses sujeitos. Essa e outras concepções viam a comunicação por sinais de forma prejudicial para o surdo, portanto, todos os gestos deveriam ser proibidos no ambiente escolar e até mesmo em meio familiar dos surdos, pois a Língua de Sinais era vista como empecilho para aquisição da fala oral dos surdos (WITCHES; LOPES, 2015).

Para Molina e Vieira (2018), as escolas eram mais um espaço terapêutico do que necessariamente escolar. O trabalho dos professores não era apenas o de passar conteúdos e discutir os conceitos, mas, sobretudo, o de reabilitação da fala. Consistia muito mais em um trabalho fonoaudiológico do que propriamente pedagógico, fazendo com que os deficientes auditivos emitissem os sons e os regulassem, a fim de poder dizer as sílabas e, conseqüentemente, as palavras, para então poder completar o ciclo de alfabetização da mesma forma que os ouvintes. Era importante o papel de professor com status clínico, reabilitador, e, ao mesmo tempo, pedagógico para a época. Tudo era muito planejado, pensado e colocado em prática.

As crianças passavam maior parte do tempo recebendo treinamento oral e se dedicando a este aprendizado. A educação com o foco na reabilitação requeria equipamentos como aparelhos de amplificação sonora individual e o objetivo era fazer com que a criança recebesse a linguagem oral através da leitura orofacial e da amplificação sonora, enquanto tentava expressar-se através da fala. O ensino das disciplinas como História, Geografia, Matemática entre outras, era deixado para segundo plano. Com isso houve uma queda na escolarização do surdo e um atraso cognitivo e social desse sujeito (GOLDFELD, 1997).

Na Filosofia Oralista, a surdez é vista como uma deficiência que deveria ser minimizada pela estimulação auditiva. Através dessa estimulação ocorreria a aprendizagem da língua portuguesa levando a integração e o desenvolvimento da identidade ouvinte das

crianças surdas. A ideia era reabilitar esses sujeitos, visando levá-los em direção à normalidade, ou seja, a não surdez. Para os defensores dessa filosofia, a linguagem só acontece por meio da oralização. Ou seja, para que a criança se comunique bem, é necessário que ela oralize (GOLDFELD, 1997).

No Brasil, mesmo sendo obrigatório o uso do método do oralismo no instituto dos meninos surdos-mudos, Goldfeld (1997) diz que houve resistência por parte dos estudantes surdos quanto ao uso desse método, e estes usavam a Língua de Sinais nos corredores e pátios da instituição, mesmo sendo proibidos.

O Oralismo vai predominar como única e exclusiva abordagem educacional por quase 100 anos. Ao final desse período, o fracasso acadêmico era maior que o sucesso desses estudantes. A criança surda imersa nesse método teve um bloqueio na comunicação devido aos anos de infância sem se comunicar, o que consequentemente deixou o desenvolvimento aquém de uma criança ouvinte, pois a linguagem é constituidora do indivíduo como ferramenta do pensamento e eficaz para transmitir pensamento e cultura. Sendo assim, oralizar era um processo longo e demorado diante das necessidades que toda criança tem para a vida, não somente acadêmica. Entretanto, a culpa do fracasso do método recaía sobre o surdo, a sua família e a utilização da Língua de Sinais; (MOLINA;VIEIRA 2018).

No Brasil, somente uma pequena parte dos surdos conseguiu dominar bem o Português. Ademais, a realidade das crianças surdas brasileiras ainda nos dias atuais é de um atraso cognitivo, pois são muitos os exemplos de estudantes surdos que há anos repetem o ano em escolas públicas e particulares por não conseguirem aprender o Português na forma oral ou escrita (GOLDFELD, 1997).

Para a referida autora, os resultados obtidos ao longo dos anos com o uso do método oralista mostraram que língua portuguesa não dá conta de atender as necessidades da comunidade surda. Pois necessita usar a Língua de Sinais para desenvolver-se intelectualmente.

Para Capovilla (2000) o método oralista foi ineficaz quanto ao alcance dos seus objetivos, e apenas 0,5% dos surdos conseguiu falar de forma compreensível. Quanto a leitura e escrita, 10% tinha um nível aceitável para idade. E, apesar dos esforços, o nível maior de desenvolvimento de leitura e escrita após intensa aplicação do método oralista não passava da 3ª série do 1º grau¹⁹, e tais dificuldades linguísticas de leitura e escrita levaram ao *déficit* em

¹⁹ O primeiro grau era composto pelos 9 anos do atual ensino fundamental. Antigamente ele tinha mesmo o nome de 1º grau e era composto por 8 anos. No atual ensino fundamental há uma divisão entre primeiros anos ou anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º). Disponível em: <<http://twixar.me/PmPn>>.

outras áreas de conhecimento e matérias escolares. Quanto à leitura labial também era insatisfatória. Todos esses problemas atrelados à aprendizagem dos estudantes surdos não restringiram-se apenas ao Brasil, mas em todos os países que usavam o método, inclusive na Alemanha, berço do Oralismo.

Para Lacerda (1998), as críticas (principalmente dos EUA) referentes à utilização do método oralista ocorreram pelos limites que ele apresentava, pois, mesmo com o incremento do uso de próteses auditivas, não era o suficiente para o aprendizado das palavras pelas crianças surdas num tempo de um ano.

Para que houvesse a aprendizagem, era preciso que as crianças entrassem em contato com essas palavras de modo contextualizado e com interlocuções efetivas, evitando que a linguagem fosse algo difícil e artificial. Dessa maneira, limitá-las ao canal vocal significava restringir enormemente a comunicação e a possibilidade de uso dessa palavra em contextos apropriados. Quanto ao desenvolvimento da leitura labial, pode ser considerada uma tarefa bastante complexa, para não dizer impossível, pois é muito difícil para uma criança com surdez profunda reconhecer, tão precocemente, uma palavra através da leitura labial (LACERDA, 1998).

O descontentamento com os resultados acadêmicos desse método gerou cobranças por melhores resultados que nunca vieram. Nesse mesmo período, surgiram as pesquisas do linguísta Willian Stokoe, que comprovava que a Língua de Sinais tem estrutura igual às demais línguas: Português, Inglês, Espanhol. Esses acontecimentos sem dúvida contribuíram para a origem de nova proposta pedagógico educacional em relação à educação da pessoa surda (LACERDA, 1998).

Ainda segundo a mesma autora, a abordagem de ensino na educação dos surdos que ganhou impulso nos anos 1970 ficou conhecida como Comunicação Total, a qual defendia um ensino com uso de sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital com o objetivo de *inputs* linguísticos para estudantes surdos. Nessa nova abordagem de ensino, os estudantes poderiam ficar à vontade para expressar-se nas modalidades preferidas, sejam elas na língua oral, ou na língua natural, ou com as duas de forma simultânea.

Diferente do Oralismo, o foco dessa filosofia educacional era a preocupação com os processos comunicativos entre surdo e surdo e entre surdos e ouvintes. E embora acreditasse na importância da aquisição da língua portuguesa pelos surdos, não ignorava a necessidade desses sujeitos em desenvolver os aspectos emocionais e cognitivos, aspectos esses que não poderiam ser deixados de lado em prol da aquisição da oralidade. Por isso essa filosofia vai

defender o uso de recursos via espaço-visual manual para a comunicação (GOLDFELD, 1997).

Na prática, na abordagem pelo método da comunicação total os sinais eram produzidos a partir do vocabulário oriundo da Língua de Sinais, da língua falada (Português, Inglês, Espanhol e etc) e do vocabulário artificial (alfabeto manual). Ou seja, a produção dos sinais nesta abordagem de ensino seguia a ordem da língua falada. No caso do Brasil ficou conhecido como Português sinalizado, com a seguinte estrutura gramatical: artigo, substantivo, verbo e adjetivo (CAPOVILLA, 2000).

Para as autoras Molina e Vieira (2018) o método Comunicação Total apareceu no cenário educacional como alternativa ao Oralismo, ou mesmo entendido como parte do Oralismo. Para ratificar tal informação as autoras dizem que a ideia central da abordagem era permitir o uso de sinais, ainda sem caráter de língua, e de todo e qualquer recurso que permitisse uma comunicação com os estudantes. Esses elementos corroboram para o fato de que os gestos são aceitos para o estabelecimento de comunicação, considerados acessórios à aprendizagem e ferramenta de ensino para a oralização dos estudantes surdos. Logo, a abordagem educacional através do método de Comunicação Total é o mesmo que o Oralismo, com a inclusão de gestos ou sinais, mas sem o peso ou a importância de uma língua.

Embora as críticas ao método tenham sua relevância, para Capovilla (2000) a utilização do referido método de ensino tem seus aspectos positivos ao possibilitar às crianças surdas começar a conversar entre si, com professores e também com seus familiares. Um fenômeno não visto desde a implantação do Oralismo.

Todavia, o autor admitiu que os avanços alcançados não foram suficientes para melhorar os resultados acadêmicos dos surdos. E, com o tempo, foram constatando que o uso ao mesmo tempo da Língua de Sinais, de sistemas de sinais, não estava possibilitando a compreensão da informação pelo surdo. Ou seja, ao utilizar as duas modalidades simultaneamente, os docentes deixavam os estudantes surdos sem pistas para entender a mensagem, gerando uma barreira para aquisição da leitura e escrita dessas crianças. Logo para Capovilla (2000), esses sujeitos não estavam, conforme o esperado, tornando-se bilíngues, mas hemilíngues, pois não estavam apropriando-se nem do Português, nem da Língua de Sinais.

Para Lacerda (1998), paralelo ao desenvolvimento das propostas de Comunicação Total, vinham sendo aprofundado estudos sobre línguas de sinais que, por sua vez, vinha galgando *status* de uma língua, assim como as línguas oralizadas. E, dessa forma, isso foi

contribuindo para o surgimento de alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngue.

A proposta educacional bilíngue, ou seja, o Bilinguismo, diferencia-se do Oralismo, porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição da linguagem pela pessoa surda. E contrapõe-se à Comunicação Total, porque defende um espaço efetivo para a Língua de Sinais no trabalho educacional e, portanto, esta deve ser apresentada ao surdo e mantenha suas características próprias, não se misturando com outra língua, pois é bem diferente da língua das pessoas ouvintes.

A educação do surdo mediante a abordagem Bilíngue deve acontecer da seguinte forma: aquisição da Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2), e não de forma simultânea. Ou seja, primeiro a aprendizagem da criança surda deve acontecer pela L1 para, e só depois, adquirir a L2. Porém, a L2 seria na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral. Nesta abordagem educacional há a crença de que a aquisição da L1 pelo sujeito surdo possibilita o desenvolvimento em todas as esferas de conhecimento, propiciando, não apenas a comunicação surda, mas desempenhando a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social (GOLDFELD, 1997).

E qual o papel da escola na implantação do bilinguismo? Para Quadros e Schmiedt (2006, p.18), da escola são requeridas mudanças em várias dimensões, a saber:

[...] uma escola que adota o Bilinguismo como base de ensino dos surdos mediante a Educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, “quando” e “de que forma” as crianças utilizam.

Para as referidas autoras, no cenário nacional, não basta simplesmente decidir-se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas reconhecendo-as de fato e atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia a dia da pessoa surda que se está formando. Também é preciso lembrar que o Decreto nº 5. 626 de 2005 instituiu que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, ou seja, as escolas obrigatoriamente devem garantir aos estudantes surdos o acesso à

educação por meio da Língua de Sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua.

Na prática, nas escolas brasileiras, embora o Bilinguismo esteja amparado pelas legislações, as atividades disponíveis às crianças surdas parecem bem mais próximas dos métodos Oralismo e Comunicação Total, pois na prática o que se vê ainda é a priorização da L2 sobrepondo-se à L1, transformando a Libras, e toda sua complexidade, em sinais passíveis de serem impressos graficamente através do alfabeto datilológico ou do desenho de sinais correspondentes às palavras (MOLINA; VIEIRA, 2018).

Para as referidas autoras, as dificuldades de implantação do Bilinguismo dão-se principalmente devido ao fato de que a grande maioria dos surdos não têm acesso à Libras desde a infância. Um número muito grande de surdos entra em contato com a Língua de Sinais somente no momento em que iniciam sua trajetória escolar. Ou seja, na realidade o bilinguismo apresenta as mesmas premissas dos métodos do oralismo e da comunicação total, o que muda na prática com o bilinguismo é a inserção da Língua de Sinais nas atividades escolares, mas para o surdo a L1 continua sendo um acessório.

Mesmo sendo essa a pedra fundante dessa perspectiva educacional, ainda há certa supervalorização da língua majoritária, a língua portuguesa, em relação à Língua de Sinais. A Língua de Sinais parece ficar secundarizada e todas as energias acadêmicas, curriculares e institucionais são mobilizadas para o ensino da modalidade da língua portuguesa. Quando escutamos falar em educação bilíngue para surdos, logo devemos refletir sobre a complexa tarefa do processo de ensino-aprendizagem do português escrito como segunda língua, pois sem aquisição da L1 pela criança surda, tornar-se-á quase impossível de tal tarefa acontecer (NASCIMENTO, 2014).

O Bilinguismo, assim como a Comunicação Total, considera importante a participação da família para o desenvolvimento educacional dos surdos. Para o Bilinguismo é necessário que a família aprenda a Língua de Sinais para possibilitar a comunicação em casa entre pais/mães ouvintes e filhos surdos, uma vez que mais de 90% dessas famílias são ouvintes. E a aquisição pela criança surda da língua oral é muito difícil devido às condições de impedimento físico (GOLDFELD, 1997).

Ainda existe outro problema que precisa ser solucionado para efetivação da escola bilíngue no Brasil. Trata-se da pouca quantidade de docentes surdos para ensinar as crianças surdas nas escolas que adotaram o método bilíngue. Normalmente as aulas de Libras são ministradas pelos docentes ouvintes, sendo necessário reconhecer que a Língua de Sinais é uma segunda língua para os ouvintes, portanto, requer anos de estudo e prática para ser bem

compreendida e produzida. Ou seja, não basta ter um vocabulário enorme de uma língua, é preciso que o docente “entre” na língua, “viva” a língua para poder ensinar por meio dela. A escola deve buscar alternativas para garantir à criança acesso aos conhecimentos escolares na Língua de Sinais e o ensino da língua portuguesa como segunda língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Logo, independentemente do contexto de cada estado, para a educação bilíngue ser bem-sucedida precisa da presença de professores bilíngues. O professor que assumir esta tarefa de ensinar a Libras para as crianças surdas estará imbuído da necessidade de aprender e viver a língua brasileira de sinais (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

O Oralismo, a Comunicação total e o Bilinguismo, sem dúvidas, são as principais abordagens educacionais no ensino do surdo e que são utilizados em grande parte do mundo, com características próprias quanto à concepção do sujeito surdo, a surdez, a Língua de Sinais, a cultura, entre outros. Contudo, estas correntes vão ter diferentes concepções sobre o surdo, o uso da Língua de Sinais e a cultura surda.

Como as pessoas surdas têm uma forma de conceber e interagir socialmente no mundo. Esta forma de perceber e interagir dos surdos resulta numa cultura própria, que é essencialmente diferente da cultura ouvinte. Para Perlin e Strobel (2014), assim como ocorre em outras culturas, a cultura surda pode ser definida como um padrão de comportamento compartilhado por sujeitos surdos na experiência trocada com os seus semelhantes na escola, nas associações de surdos ou em encontros informais. Isso origina a identificação de pertencer a um povo distinto, caracterizado por compartilhar a Língua de Sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização.

As comunidades surdas são organizadas culturalmente a partir de alguns elementos que lhe são peculiares, sendo o principal deles a Língua de Sinais, a qual é produzida manualmente e percebida geralmente por meio da visão, podendo também ser percebida de forma tátil no caso dos surdo-cegos (NETO; JESUS; GOMES, 2017).

Comungando da ideia supracitada, Perlin e Strobel (2014) defendem que a apropriação da cultura pelo surdo só acontecerá por meio do acesso a informações e conhecimentos obtidos através da Língua de Sinais e, conseqüentemente, de uma ligação com o povo surdo. Logo, essa língua é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois ela é uma das peculiaridades da cultura surda. É uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos e vem assumindo um lugar cada vez mais relevante, não só nas pesquisas, mas também nas comunidades surdas.

De acordo com as afirmações acima, para pertencer a cultura surda não basta ser deficiente auditivo é necessário está envolto de alguns elementos, dentre eles usar a Língua de Sinais para se comunicar. No caso do Brasil, usar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Para os autores Neto, Jesus e Gomes (2017), as experiências culturais do povo surdo são, por excelência, construídas visualmente, tendo em vista que o sentido sensorial da visão é o que possibilita aos surdos perceberem o mundo ao seu redor. Dessa forma, a identidade cultural surda é constituída quando os sujeitos surdos interagem com seus pares em uma comunidade surda, criando assim um sentimento de pertença em relação a esta comunidade.

No caso do Oralismo, havia todo um esforço para desenvolver no sujeito surdo uma identidade cultural ouvinte. Para Capovilla (2000) na adoção do oralismo o surdo passou a ser visto apenas sob a ótica da deficiência, desconsiderando que eles têm uma cultura própria.

Já no Bilinguismo, o mais importante para eles é o pertencimento ao povo surdo através de elementos como o uso da Língua de Sinais e o compartilhamento da cultura surda. Estes dois elementos são essenciais para construção da identidade surda. Portanto, ser surdo de nascença é muito respeitável para comunidade (PERLIN ; STROBEL, 2014).

Para Goldfeld (1997), a questão principal desse povo é a Surdez como o S maiúsculo para designar um grupo linguístico e cultural. Diferentemente de surdez com o uso do “s” minúsculo, que se restringe a uma condição física, sem audição. Diante disso, a Surdez é a preocupação maior dessa corrente, ou seja, entender o surdo, entender sua língua, suas particularidades, sua cultura e sua singularidade de agir e pensar. Logo, a ideia de que é preciso aprender a oralizar é secundarizada a todo instante nessa filosofia. Isso não significa que é descartado o objetivo de aprender uma língua oral. No entanto, não é o único objetivo da educação dos surdos (GOLDFELD, 1997).

Dessa forma, no Bilinguismo, o desenvolvimento da cultura parte do princípio que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias, tendo assim uma forma peculiar de pensar e agir que devem ser respeitadas (QUADRO, 2006).

A seguir far-se-á na seção 3.2 a análise dos documentos institucionais produzidos pelo IFCE, como: Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano de Permanência e Êxito (PPE), Regulamento das Organizações Didáticas (ROD), Núcleo de Acessibilidade as Pessoas com Necessidades Especificas (NAPNE), no sentido de detectar como é contemplados os aspectos ligados as PcD, no âmbito institucional, acadêmico e pedagógico

3.2 A acessibilidade no IFCE: instrumentos normativos e práticos

A análise dos instrumentos normativos e práticos do IFCE deter-se-á em aspectos relacionados à Educação Inclusiva, no que diz respeito às pessoas com deficiência. O foco é encontrar algum aspecto ligado à promoção da acessibilidade: arquitetônica, atitudinal, comunicacional, programática, metodológica e instrumental, uma vez que as PcD precisam do compromisso institucional no que concerne à eliminação de obstáculos que impeçam a sua plena autonomia.

As primeiras análises serão sobre o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI)²⁰ de 2018 do IFCE, e, conforme expressado na introdução do referido documento, o PPI consiste numa diretriz através da qual são conduzidas as ações que impactam diretamente no projeto educativo da instituição, legitimando a obrigatoriedade com a educação e motivando as contribuições sociais nos escopos local, regional e nacional. Ele tem um caráter abrangente ao abordar sobre ensino, pesquisa, extensão, assuntos estudantis, formação de discentes e servidores, trazendo importantes conceitos sobre seres humanos, sociedade, cultura, arte, ciência, tecnologia, trabalho, educação e internacionalização.

Quanto à educação inclusiva, os capítulos 12º- Temas estratégicos e ações institucionais da extensão, e 13º - Políticas e ações institucionais de educação inclusiva do PPI, são aqueles que mais contemplam a referida temática. O capítulo 12º traz a Acessibilidade e a Diversidade como temas estratégicos da Pró-reitoria de extensão (PROEXT) do IFCE e destaca a missão da Extensão do IFCE, que se constitui em buscar estabelecer uma relação transformadora, em face das demandas da sociedade, podendo ser viabilizada pelos Núcleos de Acessibilidades para Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) (PPI, 2018).

Ainda de acordo com o capítulo 12º- o Napne seria o principal agente responsável pela coordenação das atividades ligadas à inclusão e à acessibilidade das PcD e, junto com outros órgãos, este núcleo tem por objetivo disseminar uma cultura da educação para convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, tecnológicas, educacionais e atitudinais.

O capítulo 13º trata das políticas e ações institucionais de Educação Inclusiva, abordando os princípios, as diretrizes e orientadores metodológicos para a implantação da Educação Inclusiva, tendo como ponto de partida o direito de todos a uma escola de

²⁰ As informações sobre o PPI foram extraídas do próprio documento. Disponível em <<https://ifce.edu.br/PPI.pdf>>

qualidade, na qual as necessidades específicas dos educandos sejam atendidas pela instituição, na promoção das discussões sobre a convivência e o respeito às diferenças, haja vista que a Educação Inclusiva tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da tolerância e para o combate ao preconceito e à discriminação.

Ao apontar algumas estratégias necessárias para a implantação da Educação Inclusiva, visando atender as especificidades dos estudantes, o PPI de 2018 destaca a aplicação de métodos diversificados e a utilização de recursos e metodologias que vem compreender as várias possibilidades de aprendizagem desses sujeitos. Essas estratégias são processuais e contínuas e buscam a superação de preconceitos e estereótipos. Nesse sentido, o documento afirma que a Educação Inclusiva é de responsabilidade de todos, não somente dos docentes da instituição.

O documento afirma que para implantar a Educação Inclusiva é preciso contar com a sensibilização das pessoas, fortalecer os compromissos e fazer parcerias com outras entidades e elenca algumas diretrizes e indicadores metodológicos necessários à implantação da Educação Inclusiva nos IFCE.

A seguir, algumas diretrizes e indicadores metodológicos apontados no referido documento como necessários à implantação da Educação Inclusiva no IFCE.

Quadro 3 - Diretrizes e indicadores para implantação de educação inclusiva no IFCE (PPI, 2018).

Criação da política de acessibilidade do IFCE;
Assessoria técnica para facilitação do trabalho dos profissionais da educação
Criação e fortalecimento dos núcleos – NAPNE e NEABI;
Constituição de equipes multiprofissionais de acompanhamento da aprendizagem, dando, preferência ao AEE;
Criação de salas de recursos multifuncionais;
Formação continuada de professores, pedagogos, diretores, coordenadores, técnicos administrativos e pessoal de apoio do IFCE na Língua Brasileira de Sinais e na grafia Braile;
Formação dos educadores para o uso de metodologias ativas, inovadoras e adaptadas, inclusive tecnologias digitais aplicáveis à Educação Inclusiva;
Orientação e fortalecimento das ações de extensão junto a pessoas com deficiência;
Fortalecimento e intensificação de políticas e de projetos de fomento à Educação Inclusiva;
Implementação de uma gestão de sala de aula direcionada para a diversidade dos discentes;
Adaptação do material pedagógico a ser utilizado no processo formativo;
Quebra de barreiras arquitetônicas que dificultam a vida dos discentes deficientes;

(Continua...

Quadro 3 – Diretrizes e indicadores para implantação de educação inclusiva no IFCE (PPI, 2018).

Promoção da igualdade de oportunidades nos encaminhamentos destinados à qualificação para o trabalho desenvolvimento de projetos que favoreçam o diálogo e a aproximação entre diferentes pessoas;
Realização de eventos regionais e nacionais voltados para a inclusão;
Realização de concurso público para professores de Libras, tradutor e intérprete de sinais e profissionais da acessibilidade e de tecnologia assistiva;
Fortalecimento e intensificação de políticas e de projetos de fomento à Educação Inclusiva;

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do PPI
(Conclusão)

Como pode ser visto, as intervenções propostas acima impactam diretamente ou indiretamente em todas as dimensões da acessibilidade, a saber: arquitetônica, atitudinal, comunicacional, programática, metodológica e instrumental; e requer o envolvimento/desenvolvimento de ações de todos os setores do IFCE: Pró-reitoria de ensino (PROEN), Pró-reitoria de Extensão (PROEXT), Pró-reitoria de Administração e Planejamento (PROAP), Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação (PRPI), Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE), Diretoria de Gestão da Tecnologia da Informação (DGTI).

Ademais no capítulo 14º - Políticas e ações institucionais de assistência estudantil do do referido documento, quando trata das políticas e ações institucionais da assistência estudantil, a Diretoria de assuntos estudantis assume o compromisso de assegurar a defesa dos direitos humanos por meio de ações afirmativas, possibilitando também a inclusão, o acesso, a permanência e o êxito de pessoas com deficiência.

Acessibilidade também aparece no ponto 7.1.2 do PPI, ao apontar ser o conteúdo um dos elementos constitutivos do planejamento de ensino, portanto o professor deverá, na seleção dos conteúdos, considerar critérios, entre eles o da acessibilidade. Mais à frente, no item 7.2 ao apresentar aspectos da avaliação, consta que é necessário, haver uma diversidade também na ação pedagógica, através da qual se possa contemplar, no IFCE, os indígenas e quilombolas, as pessoas com altas habilidades/superdotação, com deficiência e com transtorno do espectro autista

O item 8.1.2, ao trazer os princípios norteadores da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), diz que este precisa levar em consideração os conhecimentos dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência.

Inferese-se que o PPI de 2018 concebe a Educação Inclusiva como ação urgente e necessária para a constituição de uma educação para todos, convidando a instituição de ensino

não somente a refletir sobre o que é ser um espaço inclusivo. Além disso, apresentou direcionamentos importantes para sua execução, ou seja, o PPI elenca Diretrizes e indicadores para implantação de Educação Inclusiva no IFCE conforme visto no (Quadro 3).

Outro documento analisado foi o Plano Estratégico Institucional para Permanência e Êxito (PPE) – com vigência de 2017 a 2024. O documento surgiu após um diagnóstico de que na Rede Federal de Ensino havia um alto índice de evasão. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) recomendou a elaboração de um Plano Estratégico Institucional para a Permanência e Êxito (PPE) dos Estudantes para as instituições da Rede Federal, com o objetivo de fortalecer a qualidade do ensino, através de ações de incentivo em prol da permanência e da promoção acadêmica dos discentes.

O plano foi elaborado com base em dados qualitativos e quantitativos. O primeiro ficou sob a responsabilidade das subcomissões dos *campi*, as quais fizeram um levantamento das principais causas da evasão e retenção nos cursos do IFCE. Já os dados quantitativos foram retirados da ferramenta do IFCE em Números²¹. Além disso, para melhor compreender as causas da evasão, estas foram enquadradas em fatores individuais (ao estudante), fatores internos e externos à instituição.

Quanto à evasão e retenção ligada aos estudantes, ou seja, aos fatores individuais²², o documento elencou seis. Desses, a pessoa com deficiência foi ligada ao fator de nº 2, que trata da qualidade da formação anterior dos discentes. No referido item, a comissão presumiu que houve um acompanhamento deficitário de estudantes com necessidades educacionais específicas antes de entrar no IFCE.

Sem dúvida, a escolarização das pessoas com deficiência ainda vive sérios problemas, mesmo com todo aparato legislativo assegurando às PcD, apoio especializado visando a aprendizagem desses sujeitos. Para Diniz (2012), o fracasso escolar ainda hoje aparece entre os principais problemas educacionais brasileiros. Porém, o que ocorre muitas vezes é a busca pelos culpados do fracasso, ora a culpa recai sobre os estudantes ora sobre a família, ou a instituição de ensino, ou o sistema econômico, entre outros.

²¹ O IFCE em Números é iniciativa da Pró-reitoria de Ensino do Instituto Federal do Ceará (PROEN/IFCE). Disponível em: <<http://ifceemenumeros.ifce.edu.br>>.

²²As variáveis que corroboram para a retenção e evasão dos estudantes no IFCE classificam-se em três fatores: individuais que apresentam aspectos inerentes aos estudantes. Internos a instituição, que se estão relacionados aos problemas de infraestrutura, ao currículo, à gestão administrativa e didático-pedagógica, etc. E fatores externos ligados às dificuldades sociais e financeiras do estudante em permanecer no curso. Disponível em: <<http://twixar.me/f9G1>>.

Sobre os fatores internos, ou seja, as causas de evasão e retenção ligadas ao IFCE, o de nº 2 versa sobre a Infraestrutura física, material, tecnológica e de pessoal para o ensino. Nesse fator identificou-se a existência, em alguns *campi*, de barreiras que impedem a autonomia de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. E, de acordo com o PPE, a existência dessas barreiras contribuem para evasão desses sujeitos.

Também, no fator nº 6, que trata sobre o processo de seleção e políticas de ocupação de vagas, foi dito que faltam reservas de vagas para as pessoas com deficiência nos cursos oferecidos no IFCE. Por fim, no fator nº 7, referente à Inclusão social e respeito à diversidade, a comissão identificou atitudes de desrespeito relativas ao gênero, à etnia, à situação socioeconômica e às pessoas com deficiência.

Os itens do PPE que tratam sobre as pessoas com deficiência são bem pertinentes, porém não dão conta de suprir as necessidades vividas por estes sujeitos, carecendo que eles fossem citados em fatores como: adaptação à vida acadêmica, atualização e flexibilidade curricular, questões didáticas e pedagógicas, gestão acadêmica do curso, na relação escola família, dentre outros. Na verdade, os documentos e práticas institucionais devem ser permeados pelo discurso e atitudes inclusivas em sua totalidade, não restringindo-se há itens específicos.

Uma vez identificado os fatores que levam os estudantes do IFCE a evasão e retenção, o passo seguinte do documento foi propor ações de intervenção e monitoramento para superação da evasão e retenção. Estas ações foram divididas em: ações gerais e específicas. Nas ações gerais foram elencadas algumas dimensões seguidas de algumas propostas de intervenções. No quadro abaixo, cada ação apresentada está ligada a uma dimensão geral, contudo aqui serão citadas aquelas ligadas às PcD, porém somente algumas destas, pois as propostas de intervenção e monitoramento acabam repetindo-se em mais de uma dimensão geral.

Quadro 4 - Dimensões e ações propostas voltadas as PcD no PPE do IFCE.

Dimensão	Ação proposta
Vínculo do corpo discente com o IFCE	Fortalecer as políticas e projetos de fomento à Educação Inclusiva;
Pesquisa e extensão	Fortalecer os núcleos de acessibilidade e de indígenas e quilombolas;
Estrutura e equipamentos	Realizar aquisição de equipamentos necessários ao bom funcionamento dos NAPNE; Formalizar parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; Planejar e/ou executar plano de acessibilidade arquitetônica, a

	sinalização visual, tátil e auditiva das instalações prediais do IFCE;
Ações inclusivas e de diversidade	Incluir e/ou fortalecer a participação do corpo docente na parceria do acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais específicas;
Divulgação e valorização dos cursos	Produzir e divulgar vídeos institucionais acessíveis às PcD

Fonte: PPE 2017 a 202 (IFCE, 2017).

As ações gerais acima são muito importantes para a permanência com êxito das PcD no IFCE, contudo a ausência de proposições de ações nas dimensões como: ensino-aprendizagem, permanência e êxito, na melhoria da prática educativa, no currículo, na assistência social, no mundo do trabalho e na prática profissional, na saúde, na comunicação interna, nos projetos e programas com bolsas e no deslocamento dos estudantes – sem dúvida colaboram para a continuidade das barreiras metodológicas, comunicacional, arquitetônica, atitudinal, programática enfrentada pelos estudantes com deficiências levando-os a evadirem da instituição.

Posteriormente, seguem medidas de intervenção propostas no referido documento ligadas às ações específicas. As medidas de intervenção que são referentes às causas de evasão e retenção são relativas aos fatores individuais, internos e externos ao IFCE. Mais uma vez far-se-á uma análise daquelas referentes às PcD

Para o processo de seleção e política de ocupação das vagas foi tida, como medida de intervenção proposta, a definição de reserva de vagas para pessoas com deficiência no processo seletivo para ingressos nos cursos ofertados pelo IFCE. Vale lembrar que esta medida proposta já vem sendo atendida pelo IFCE desde 2017 no cumprimento da Lei de cotas para PcD, Lei de nº 13.409 de 2016. Contudo, em se tratando das pessoas surdas, os editais de seleção ainda estão sem a tradução em Libras.

Quanto à inclusão social e ao respeito à diversidade, definiram-se como medidas de intervenção: ampliar e fortalecer as ações do NAPNE; atualizar o currículo, de modo a atender às necessidades de pessoas com deficiência; fortalecer os núcleos de acessibilidade, estabelecer recursos para o bom funcionamento dos NAPNE; investir na aquisição de material didático específico para atender pessoas com deficiência, com adaptações de forma adequada dos recursos didáticos disponíveis de modo atender a necessidades educacionais específicas do estudante e definir para o IFCE política de inclusão e respeito à diversidade.

Sobre o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas, como inclusão social e respeito à diversidade, seguem algumas medidas intervencionistas elencadas

no PPE: garantir o atendimento sistemático ao público-alvo do NAPNE; capacitar técnicos administrativos e corpo docente quanto ao atendimento e acompanhamento de estudantes com necessidades educativas específicas; formalizar parcerias com os municípios para encaminhamento de estudantes com necessidades educativas específicas às redes de serviços de saúde e assistência social; elaborar política interna e projetos de fomento referente à Educação Inclusiva; planejar e executar plano de acessibilidade arquitetônica nas unidades do IFCE.

As medidas de intervenções supracitadas mostram a relevância que o NAPNE tem para a promoção da acessibilidade das PcD no IFCE. Por isso, torna-se urgente que esse núcleo seja composto por equipes multiprofissionais tecnicamente capacitadas. No mais, o documento reitera as necessidades das PcD serem assistidas com atendimento educacional especializado, assim como acontece na rede de educação municipal e estadual. Dessa forma, é urgente que o IFCE construa sua política de acessibilidade de forma a atender as medidas supracitadas e criar outras que contribuam para a autonomia pessoal e profissional dos estudantes com deficiência.

Analisou-se ainda o Regulamento de Organização Didática (ROD) de 2015 do IFCE que tem como finalidade reger os processos didáticos e pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos de graduação desenvolvidos pelo IFCE. O documento tem elementos inerentes à prática pedagógica, dentre os quais: a oferta dos cursos, o desenvolvimento de ensino, o ingresso, a matrícula, a aprendizagem, os direitos e os deveres dos docentes e discentes, entre outras questões.

Quanto à Educação Inclusiva para as PcD, o ROD não vai além da citação de algumas normatizações como bases; a saber: o Decreto nº. 5.296, de 2004 que regulamenta a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e outras providências e o Decreto nº. 5.626, de 2005 que Regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Embora os elementos que compõem o ROD destinem-se a categorias discentes, incluindo os estudantes PcD, esperava-se que o referido documento fosse além das citações de legislações, principalmente, pela relevância que ele tem para organização didática para docente. Deixar de falar de aspectos como a necessidade de adaptação de conteúdo das avaliações para as PcD, entre outras questões que permeiam a prática pedagógica, é correr o risco de continuar reproduzindo as respostas iguais às dadas pelos estudantes dessa pesquisa. Quando era perguntado se os docentes faziam adaptação de conteúdo ou se realizavam avaliações que atendessem às necessidades comunicacionais dos discentes, as respostas

mostraram que ainda são muito incipientes as mudanças em sala de aula para atender à proposta de Educação Inclusiva.

A seguir traz-se a análise do Regulamento do Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)²³.

No IFCE, o NAPNE teve início na Escola Agrotécnica Federal de Iguatu-CE, em 20 de abril, através da portaria nº 44/2005. Em seguida, foi ganhando dimensão e hoje está presente em 25 *campi* do IFCE. Além disso, tem como objetivo promover o acesso, a permanência com êxitos das pessoas com deficiência, altas habilidade/superdotação, e das pessoas com Transtorno do espectro autista (TEA).

Quanto aos objetivos propostos no documento, pode-se dizer que este núcleo visa promover a acessibilidade nas seguintes dimensões: Arquitetônica/infraestrutura Comunicacional/informacional, Pedagógica/metodologia, Atitudinal/programática Instrumental.

O referido documento prevê que após 6 meses da sua publicação (prazo prorrogado por igual período), os *campi* estariam obrigados a dispor uma sala com infraestrutura mínima para o funcionamento do núcleo. Contudo, mesmo estando previsto no regulamento, ainda existem *campi* que não atenderam a essa solicitação, conforme pesquisa realizada pela CAD junto aos núcleos no período de 2017 a 2018.

Para promover a acessibilidade do público-alvo do NAPNE, este núcleo precisa de profissionais capacitados e especializados; adaptação curricular; equipamentos e materiais acessíveis para a participação dos estudantes no ensino, na pesquisa e na extensão e da parceria da família no processo educativo.

Ademais compete aos núcleos: disseminar a cultura da inclusão; garantir a implementação da política de acesso e permanência com êxito; estimular o espírito inclusivo entre a comunidade interna e externa ao *campus*; articular com os demais setores diversas atividades de inclusão; prestar assessoramento aos dirigentes relativo à inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas; indicar e propor ações relativas à inclusão no PDI e Plano de Ação Anual (PAA); e participar da política das ações afirmativas do IFCE.

Quanto aos recursos financeiros para a atuação do NAPNE, o referido regulamento orienta que as ações do núcleo devem ser colocadas no Plano Ação Anual (PAA) de cada *campus* e no PDI da instituição. Dessa forma, na ocasião do Planejamento do Orçamento

²³ Sua regulamentação só aconteceu em 2015, através da resolução nº 050 do CONSUP.

Anual (PLOA), os núcleos deverão solicitar à direção geral do *campus* os recursos necessários à execução de atividades referente ao ano seguinte.

Para finalizar, é importante dizer que o NAPNE no âmbito da reitoria está ligado à PROEXT, que colocou como meta do PDI no período de 2019 até 2023 que cada *campus* do IFCE tenha um núcleo implantado. Para isso, a Pró-reitoria de extensão tem desenvolvido ações como o encontro anual, as reuniões técnicas, o assessoramento e o monitoramento do núcleo.

Não restam dúvidas sobre a importância do NAPNE para a promoção da Educação Inclusiva no IFCE, confirmada inclusive no PPI e no PPE. Além disso, os referidos documentos, assim como a resolução do NAPNE, partilham da mesma ideia, ou seja, para atuação efetiva desse núcleo é necessário equipá-lo com recursos materiais e humanos, formação continuada dos seus membros, dos docentes e dos demais servidores do IFCE.

A partir de agora analisar-se-á o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2019 a 2023) na busca de ações efetivas que promovam a acessibilidade dos estudantes com deficiência no IFCE, com vista a atender às proposições já apresentadas no PPI, PPE e na Resolução do NAPNE.

Ao executar a política institucional do IFCE, o PDI levou em consideração a missão²⁴, a visão e os valores do IFCE e ele está organizado em: temas estratégicos, seguidos dos objetivos estratégicos, dos indicadores de desempenho, das metas e dos projetos estratégicos a serem implementados num período de cinco anos.

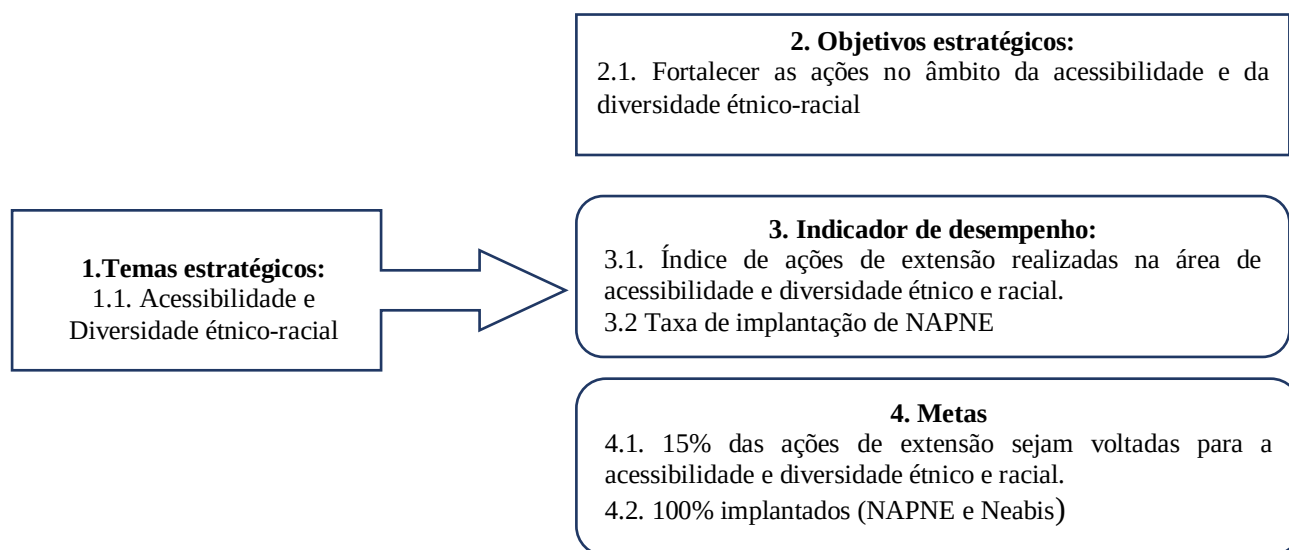
Os temas estratégicos correspondem às prioridades que serão trabalhadas durante a vigência do plano e que são consideradas fundamentais para o alcance da visão de futuro. Os objetivos estratégicos estão ligados aos temas estratégicos e representam aquilo que se pretende alcançar através das ações a serem desenvolvidas ao longo dos próximos cinco anos. Para o acompanhamento dos resultados pretendidos nos objetivos estratégicos, foram estabelecidos indicadores de desempenho. Cada um desses indicadores possui uma meta que permite a instituição analisar se as ações realizadas estão contribuindo para os resultados pretendidos

²⁴ A missão do IFCE é produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando sua total inserção social, política, cultural e ética. A visão é de ser referência no ensino, pesquisa, extensão e inovação, visando à transformação social e ao desenvolvimento regional. Os valores são o compromisso ético com responsabilidade social, o respeito, a transparência, a excelência e a determinação em suas ações, em consonância com os preceitos básicos de cidadania e humanismo. Disponível em: < <https://ifce.edu.br/proen/ppi-ifce.pdf> >.

Por fim, os projetos estratégicos são responsáveis pelo direcionamento das ações táticas e operacionais da instituição, voltadas para o alcance das metas e dos indicadores de desempenho.

A seguir apresenta-se os temas e objetivos estratégicos, assim como os indicadores de desempenho e as respectivas metas elencadas pela PROEXT voltados às PcD. Quanto às ações desenvolvidas pela Pró-reitoria, estas acontecem através de programas, projetos, cursos e eventos que devem sempre envolver a comunidade externa.

Figura 3- Temas estratégicos, objetivos e metas da PROEXT PDI de 2019 a 2023.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de PDI do IFCE

A unidade estratégica do IFCE, que assumiu o compromisso de fortalecer ações no âmbito da acessibilidade das PcD, foi a Pró-reitoria de extensão. E conta com o Napne para o alcance dos objetivos estratégicos voltado para às PcDs. Por isso, uma das metas proposta pela Proext, no PDI consiste na implantação desses núcleos nos *campi* que ainda não têm. Ademais, além do NAPNE, hoje muitas das ações de extensão (programas, projetos, cursos e eventos) com o foco na acessibilidade das pessoas com deficiência têm sido desenvolvidas por servidores do IFCE, membros ou não do NAPNE.

Ainda podem ser encontrado, no documento, alguns projetos estratégicos pensados para as PcD. Nele a PROEXT também ficaria responsável por: formar servidores para o atendimento de pessoas com deficiência acessibilidade comunicacional e arquitetônica; traçar perfil e avaliar sistematicamente a satisfação dos alunos com necessidades especiais; desenvolver jogos esportivos internos com categoria para alunos com deficiência. A PROEN ficaria responsável pela certificação de alunos com necessidades especiais.

Enfim, o PDI não aprofunda as questões sobre a Educação Inclusiva das PcD, sente-se falta de uma proposta política mais efetiva do IFCE voltada à promoção da acessibilidade desses estudantes, ampliando-se a responsabilidade da inclusão a todos os segmentos e documentos institucionais. Para pensar uma instituição inclusiva, os outros setores como o ensino, a pesquisa e inovação, a gestão de pessoas, a administração e os assuntos estudantis também deveriam elencar temas estratégicos que fossem mais incisivos para a garantia da acessibilidade arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática no IFCE.

A seguir far-se-á a análise do item 3.3 que consiste no conteúdo das entrevistas aplicadas a sete estudantes surdos estudantes do IFCE entre 2018 a 2019.

3.3 Análise a partir da percepção dos estudantes surdos do IFCE

Quanto ao quantitativo de estudantes surdos matriculados no IFCE, a CAD chegou aos seguintes dados: em 2018, constavam matriculados no IFCE, 22 estudantes com deficiência auditiva, sendo que 18 afirmaram ser surdos. Em 2019, já contabilizam 24 estudantes surdos, sem contar aqueles que são deficientes auditivos. Como já dito anteriormente, a pessoa surda é aquela que tem uma perda auditiva e interage e compreende com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS (BRASIL, 2005).

Cabe retomar esta observação, uma vez que a realização das entrevistas com os setes estudantes surdos tinha como objetivo geral de analisar a atuação do IFCE para a inclusão educacional dos referidos discentes nesta instituição de ensino. Esta análise deu-se sob as respostas dadas pelos estudantes a entrevista, assim como de alguns instrumentos normativos do IFCE.

Para a realização das entrevistas contou-se com a presença de dois intérpretes de Libras do IFCE para fazer tradução da Língua Portuguesa para Língua de Sinais e vice-versa, minimizando equívocos das perguntas feitas pela pesquisadora aos estudantes e das respostas, comentários e justificativas dadas pelos estudantes.

O instrumental de entrevista era composto de quatro dimensões. A primeira dimensão questionava informações relacionadas ao perfil do educando, e algumas dessas perguntas foram agrupadas no quadro que se segue:

Quadro 5 - Perfil, o curso e o período dos estudantes entrevistados.

Identificação	Sexo	Idade	Curso	Período
E.A	F	18	Engenharia Ambiental (Bacharelado)	1º
E.B	M	30	Matemática (Licenciatura)	Indefinido ²⁵
E.C	M	28	Técnico em Edificações (Subsequente)	4º
E.D	F	22	Técnico em Agropecuária (Subsequente)	3º
E.E	F	25	Técnico em Agropecuária (Subsequente)	3º
F.F	F	25	Técnico em Agropecuária (Subsequente)	3º
E.G	F	25	Gestão Desporto e Lazer (Tecnólogo)	6º

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos sete entrevistados, cinco são do sexo feminino e dois do sexo masculino com idade média de, aproximadamente, de 25 anos. Os estudantes estão matriculados em cursos do IFCE que abrangem da educação básica a educação superior.

Os estudantes C, D, E e F estão matriculados em cursos da modalidade técnico de nível médio subsequente, ou seja, já haviam concluído o ensino médio quando ingressaram no IFCE. Os estudantes supracitados são todos do mesmo *campus*, sendo que o estudante C frequenta o período noturno do curso técnico em Edificações e os discentes D, E e F são estudantes do curso técnico em Agropecuária da mesma sala e turno vespertino.

Os estudantes A e B, também são do mesmo *campus*, sendo que a estudante A faz curso de bacharelado e B, o curso de licenciatura. Ambos os cursos duram em média entre 4 a 5 anos. A estudante G é a única dos entrevistados que não divide o *campus* com outros sujeitos surdos e faz um curso superior de tecnólogo, que dura em média entre 2 a 3 anos.

Como pode ser constatado no quadro acima, os períodos dos discentes são bem diversos, pois tem estudante que está ainda no primeiro período, como é o caso da estudante A, enquanto isso a discente G já está no 6º e último período do curso.

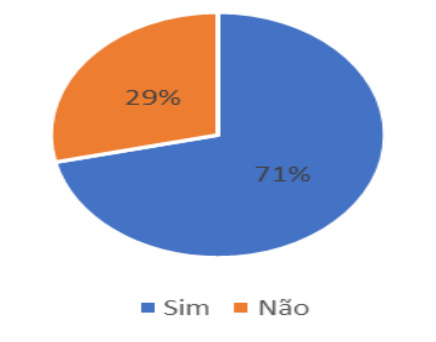
As informações acima podem revelar que os estudantes surdos estão acessando os cursos de formação profissional de nível médio, como é o caso dos estudantes C, D, E e F e da educação superior, A, B e G. Para Quadro (S/D), nas últimas décadas, a passos lentos tendo acesso os espaços educacionais. Para a referida autora, um dos principais motivos desse acesso é o domínio da língua de sinais pelo surdo, pois esta aquisição possibilita estes sujeitos o aprendizado da Língua Portuguesa e dos conhecimentos curriculares. Com isso, alguns surdos estão chegando às instituições de ensino superior, contando com a presença do profissional intérprete Libras, embora de maneira ainda muito precária. A exemplo do IFCE, no qual foi constatado que em 2019.1 havia 24 estudantes surdos e apenas 13 intérprete e tradutores de Libras.

²⁵ O Estudante era de outra instituição de ensino e ainda não sabia quais disciplinas poderiam ser aproveitadas.

Embora Quadros, considere que tenha havido alguns avanços de inclusão dos surdos nos espaços educacionais, a mesma considera a existência desafios que precisam ser vencidos para garantir o acesso e a permanência desses sujeitos na educação básica e na educação superior. Um deles é a ausência de formação de professores bilíngues²⁶, para professores surdos e intérpretes de Língua de Sinais. Logo, caberá ao Estado criar estratégias para formação desses profissionais, pois são indispensáveis para conquista de espaços educacionais, sociais, culturais, linguísticos e políticos que legitimam a inclusão dos surdos

A pergunta seguinte da entrevista desejava saber se os estudantes já haviam tido alguma experiência no mundo do trabalho.

Gráfico 4 - Experiência de trabalho ou estágio.



Fonte: Elaborado pela autora.

Dos sete estudantes, cinco disseram que sim. A estudante A trabalhou por dois anos seguidos num comércio. O discente B exerceu a profissão de almoxarife por sete anos numa distribuidora. A estudante F estava trabalhando como atendente numa loja da família. O discente C trabalha como faxineiro num hospital e o G estava estagiando como jovem aprendiz numa empresa. D e F disseram nunca ter trabalhado.

Para dar oportunidade às PcD de uma vaga na área profissional, foi importante a implementação da Lei nº 8.213 de 1999 que obriga as empresas a reservarem uma porcentagem de suas vagas aos sujeitos com deficiência a partir de um determinado número de empregados sem deficiência, como ser visto no quadro que se segue.

Quadro 6 - Número de vagas reservado às PcD nas empresas.

Números de empregado por empresa	Porcentagem de vagas para as PcD
Até 200	2%
De 201 a 500	3%
De 501 a 1.000	4%
De 1.001 em diante	5%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da Lei nº 8.213/1999.

²⁶ Bilíngue é dominar as duas línguas, no caso do Brasil, saber a Libras e Língua Portuguesa.

Mas ao pesquisar a efetividade da Lei nº 8.213/199, as autoras Silva, Prais e Silveira (S/D) identificaram que a referida Lei ainda não alterou a realidade das PcD no mundo do trabalho, pois as empresas, mesmo sendo penalizadas pelo não cumprimento da mesma, ainda apresentam muitas dificuldades em cumprir o número de cotas, ou seja, o número de pessoas com deficiência contratadas é muito baixo quando comparado ao que está definido na Lei supracitada.

Recentemente surgiu a LBI nº 13.146/2015, assegurando que as pessoas com deficiência tenham direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, cabendo às empresas promover um ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e as devidas condições justas e favoráveis ao desempenho do trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor (BRASIL, 2015).

Embora as legislações existam e expressam o direito das PcD ao acesso ao trabalho, o que se vê são experiências profissionais, como estas informadas pelos entrevistados, consideradas sem muito prestígio social, a exemplo dos estudantes B e C, almoxarife e faxineiro, respectivamente. Para Carneiro e Soares (2017), a realidade evidencia a dificuldade dessa população no acesso a cursos que possam lhe dar uma qualificação profissional e que atendam às exigências do mercado de trabalho. Ou seja, as ocupações desempenhadas por essa população geralmente exigem pouca escolaridade e qualificação, com atividades vinculadas a tarefas sem relevância social e intelectual, sem vínculo com as áreas do conhecimento científico:

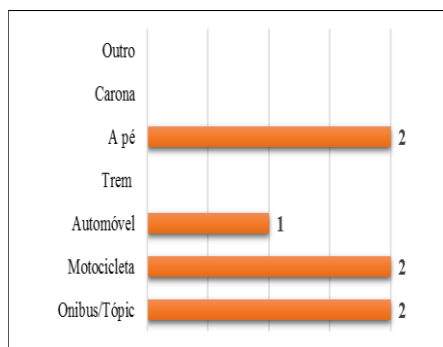
Quando os surdos conseguem alguma vaga, quase sempre é em empregos que não possuem carreiras para progredir. Em uma sociedade capitalista, os surdos estão destinados a pertencer sempre à classe de renda mais baixa. Já para os ouvintes, as possibilidades são muitas. Eles podem escolher livremente de sua carreira, por exemplo, ser professor de várias disciplinas, gerentes, supervisores, diretores, telefonistas, vendedor, taxista, piloto de avião, caminhoneiro, médicos, jornalistas, advogados, enfim, todas as profissões que existem foram criadas por seres humanos e se você é um ser humano e não tem nenhum comprometimento físico, intelectual ou sensorial, desde que se instrumentalize, pode concorrer a qualquer uma das vagas (CARNEIRO; SOARES, 2017, p. 14)

As sanções sofridas pelas empresas pelo não cumprimento das cotas às PcD não tem mostrado efetividade, pois a legislação sozinha não consegue promover a inclusão desses sujeitos no trabalho. A solução pode estar na implementação de programas de caráter inclusivo para profissionalização desses sujeitos através da EPT e da promoção de ações na acessibilidade atitudinal, conscientizando a população sobre as reais limitações e potencialidades desses indivíduos. Essa conscientização deve abranger toda a comunidade,

pois todas as pessoas estão sujeitas a adquirir uma deficiência ou a interagir com pessoas com deficiência (SILVA; PRAIS; SILVEIRA, S/D).

A pergunta seguinte do instrumental de pesquisa consistia em identificar o meio de transporte utilizado pelos estudantes para ir e voltar do *campus* do IFCE.

Gráfico 5 - Meios de transportes utilizados pelos estudantes para ir e voltar do IFCE.



Fonte: Elaborado pela autora.

Partindo das informações dadas pelos discentes sobre o deslocamento de acesso ao *campus*. Duas estudantes, D e F, não utilizam transporte para acessar o *campus*, pois residem nas proximidades. O estudante B sinalizou deslocar-se de carro, mas acrescentou a informação de que também usa ônibus/topique e motocicleta. O estudante C usa motocicleta e as discentes A e G utilizam ônibus/topique.

Os dados do quadro a seguir trazem elementos de suma importância para essa pesquisa, por apresentar aspectos relacionados ao ingresso dos estudantes no IFCE.

Quadro 7 - Ingresso dos estudantes surdos no IFCE.

Estudantes	Entrou pelas cotas	Fez prova para entrar no IFCE	Houve adaptação para atender sua deficiência
A	Sim	Sim	Sim
B	Não	Não	Não
C	Não	Não	Não
D	Não	Não	Não
E	Não	Não	Não
F	Não	Não	Não
G	Não	Sim	Em parte

Fonte: Elaborado pela autora.

As estudantes A e G ingressaram no IFCE através do SISU²⁷, ou seja, fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Durante a inscrição a estudante A sinalizou no

²⁷ O SISU é o sistema informatizado do Ministério da Educação e por meio dele as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem. Disponível em: < <http://www.sisu.mec.gov.br>>.

formulário do Exame que era surda e precisava do intérprete de Libras para fazer a tradução das perguntas durante a realização da prova. Ao dizer que houve adaptação da prova para atender a sua deficiência, ela estava se referindo à tradução feita pelo intérprete durante os dois dias do exame. Já a estudante G disse que houve adaptação em parte, referindo-se a presença do intérprete quando vez a seleção pela segunda vez, pois na primeira tentativa não informou no formulário de inscrição que precisava de intérprete de Libras.

O estudante B tinha ingressado no ensino superior por meio de vestibular na Universidade Regional do Cariri (URCA), e seu ingresso no IFCE deu-se por meio do edital de transferência e/ou graduados.

Os demais estudantes eram todos de cursos técnicos subsequentes do IFCE²⁸, e não foi exigido exames de seleção, visto que o ingresso nos referidos cursos deu - se por meio da média obtida com as notas do histórico escolar do ensino médio.

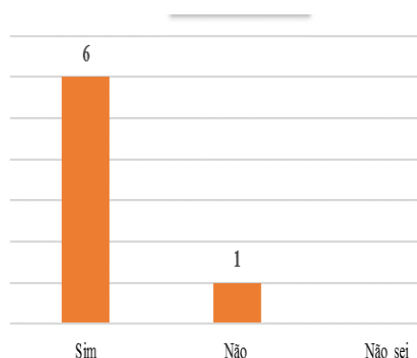
Ainda de acordo com as informações do quando acima, apenas a estudante A ingressou no IFCE através das cotas destinadas às PcD. E na luta travada pelas pessoas com deficiência pelo direito a vaga em cursos técnico de nível médio e superior Lei nº13.409/2016. Para atender o dispositivo legal, o IFCE vem, desde de 2017, reservando vagas a candidatos com deficiência, que tenham cursado integralmente todo o ensino médio nas escolas públicas, independentemente da renda familiar.

Vale salientar que ao tratar-se dos surdos, outros mecanismos de acesso precisam ser pensados, entre eles a adaptação dos exames e seleções para atender às especificidades desses sujeitos. E sabendo que a Língua de Sinais é o principal meio de comunicação dos mesmos, deve-se no momento da inscrição das seleções, dar oportunidade do candidato surdo, ter o apoio do intérprete e ou colocar à disposição dos surdos provas através de videolibras como feito em 2017 e 2018 pelo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira durante a prova do Enem (INEP) (BRASIL, 2017).

O gráfico a seguir buscava identificar quantos dos entrevistados nasceram com deficiência auditiva.

²⁸ Segundo Chefe de Departamento de Ensino Básico e Técnico, Ricardo Liarth da Silva Cruz, atualmente os únicos *campi* que fazem exame de seleção para acesso aos cursos técnicos do IFCE é o *campus* de Fortaleza e Maracanaú.

Gráfico 6 -Nasceu com deficiência auditiva.



Fonte: Elaborado pela autora.

Apenas a discente G disse não ter nascido com deficiência auditiva, e que foi diagnosticada quanto a deficiência aos dois anos de idade. Todos os demais entrevistados confirmaram a deficiência desde o nascimento, ou seja, a maioria dos participantes dessa pesquisa tinha surdez congênita²⁹.

Esta pergunta leva-nos a pensar que a identificação de ser de deficiente auditivo parece óbvia vinda de pessoas que estão nesta condição de não ouvintes. Contudo, chegar à certeza de ter esta deficiência não é uma compreensão simples e natural para uma criança surda, principalmente se ela for filha de pais ouvintes.

Ao viver esta experiência, a autora Vilhava (2004), diz que uma criança surda em meio à família de ouvintes não sabe que é surda. Pelo menos até certa idade, ela vive em meio a outras crianças sem se dar conta de que é diferente. Com o tempo, ela passa a perceber, através da leitura de palavras faladas, dos movimentos dos lábios e das expressões, que existe uma comunicação, que ela é diferente e que não faz uso desses mesmos movimentos para se comunicar:

Essa primeira “consciência” de diferenciação pode ser dolorosa, fazendo que a criança se retraia em sua socialização. Aos poucos ela nota que a face é a fonte luminosa de comunicação, em toda as suas expressões. Seus olhos então procuram sempre “ouvir” pela expressão como as pessoas estão se comunicando ou se expressando. Através dos movimentos dos lábios e as expressões que ela elabora uma leitura, em princípio instintiva, de palavras-chave que lhe fornecem, embora de forma vaga, pistas para compreensão dos assuntos que estão sendo discutidos, ou o que se espera dela. Essa atitude de crianças surdas é que às vezes confunde os pais (VILHALVA, 2004, p. 25).

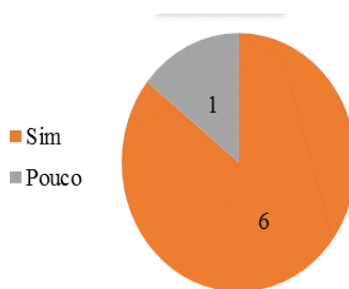
²⁹ Embora a surdez adquirida associada à idade ou à exposição ao ruído seja mais comum do que a surdez genética, a surdez congênita ocorre em 1 em cada 1.000 a 2.000 nascimentos. A herança autossômica recessiva é a forma mais comum, representando mais de 75% de toda a surdez congênita.

Relatos como esse é uma realidade vivida ainda por muitas crianças surdas, e faz-se necessário uma atenção especial do poder público, evitando que histórias como esta da autora supracitada venham a repetir-se na vida de outras crianças surdas. Pode se dizer que uma das medidas importantes adotadas pelo Estado brasileiro nos últimos anos foi a implementação da Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva. Esta política visa o desenvolvimento de estratégias de promoção da qualidade de vida, educação, proteção e recuperação da saúde e prevenção de danos, a proteção e o desenvolvimento da autonomia e da equidade desses indivíduos. Ao encontro da política, veio a Lei de nº 12.303/2010 tornando obrigatório em todas as maternidades do Brasil o exame de emissões otoacusticas, conhecido como teste da orelhinha (SILVA; GONÇALVE; SOARES, 2014).

Políticas de Estados como estas, com vistas a prevenção, o diagnóstico e a habilitação/reabilitação são necessários, pois no Brasil identificaram-se, no censo do IBGE de 2010, que 9,8 milhões de brasileiros são “portadores de deficiência auditiva”, representando 5,1% da população. Dentre esses, 1,3% estaria na faixa etária de zero a 14 anos, 4,2% na faixa etária de 15 a 65 anos e 25,6% acima de 65 anos (IBGE, 2010).

A pergunta seguinte visava identificar quantos dos estudantes sabiam a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Gráfico 7 - Proficiência em Libras.

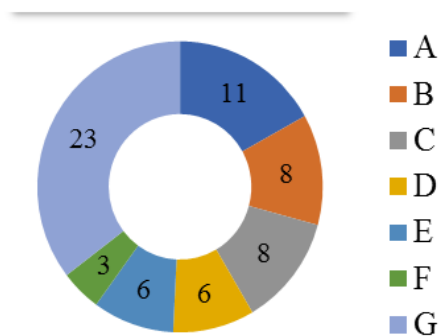


Fonte: Elaborado pela autora.

Apenas a estudante G disse saber um pouco a Libras e informou que estava ainda num processo de aprendizado da referida língua e utilizando, mas já fazendo uso da referida língua durante as aulas do IFCE. Antes de usar a Libras, a estudante usava apenas a leitura labial e oralização para comunicar-se. Os demais estudantes eram fluentes em Libras.

Quanto a idade em que aprenderam a Língua de Sinais, obteve-se as seguintes respostas:

Gráfico 8 - Idade em que aprendeu Libras.



Fonte: Elaborado pela autora.

As idades de aprendizagem da Libras pelos estudantes são bem diversas, mas foi a estudante G aquela que levou mais tempo para aprender a Língua de Sinais, só ocorrendo aos 23 anos. Nota-se que bem diferente da estudante F que informou ter aprendido a Libras ainda com três anos de idade. Quanto aos demais têm-se a discente A aprendeu a língua aos 11, os discentes B e C, aos 8, e as estudantes D e E, com 6 anos

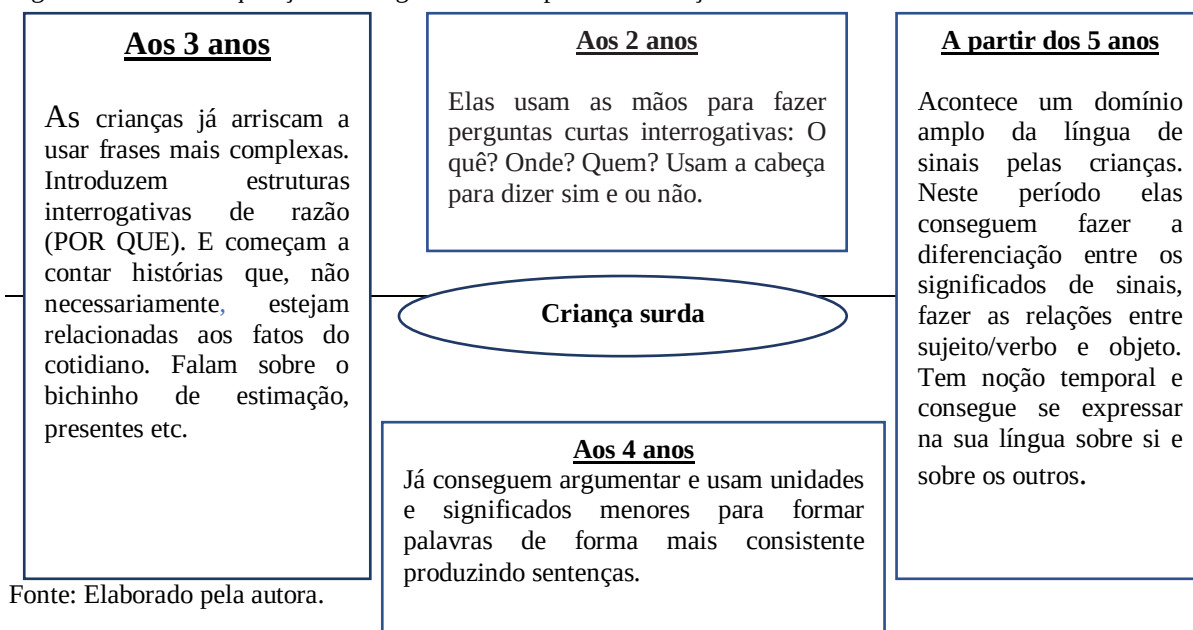
Seguindo com análise, percebe-se que os estudantes aprenderam a Libras já depois dos cinco anos idade, momento em que as crianças surdas já deveriam estar utilizando a referida Língua de forma estruturada. Sem dúvida esta informação está ligada à resposta dada pelos os estudantes entrevistados de que não existem outros surdos na família, ou seja, todos sujeitos dessa pesquisa são filhos de pais ouvintes que desconhecem a Libras.

Para Quadros e Schmiedt (2006), as escolas têm um papel vital na vida das crianças que não recebem em casa o estímulo para aprender a Libras. Nesses casos, as escolas devem propor um espaço linguístico inclusivo, pois em geral será o primeiro espaço que a criança surda, filha de pais ouvintes, entrará em contato com a Língua de Sinais.

As autoras supracitadas, dizem que os estudos sobre aquisição da Libras pelas crianças surdas tiveram início no Brasil a partir de 1990. E os resultados das pesquisas demonstraram que as crianças surdas, filhas de pais surdos, adquirem a Língua de Sinais no mesmo período em que as crianças ouvintes aprendem a oralizar, quando convivem com os pais ouvintes. Isso significa que quanto mais cedo uma criança for colocada em contato com o ambiente que usa a Língua de Sinais, mas cedo ela vai se apropriar da língua e, portanto, comunicar-se.

A seguir, constam as fases da apropriação da Língua de Sinais por uma criança surda.

Figura 4 - Fases da aquisição da Língua de Sinais por uma criança surda.



As fases descritas acima quanto a aquisição da Língua de Sinais por uma criança surda, leva-nos a inferir a importância da Libras para esses indivíduos, permitindo que estas crianças tenham experiências de socialização no contexto da família e nos espaços educacionais e sociais, sendo, então, importante para o seu desenvolvimento linguístico, discursivo, cognitivo, emocional e social. Portanto, o quanto antes a criança aprender a Libras mais chance terá de desenvolver-se psicossocialmente, segundo Goldfeld (1997).

A seguir as perguntas para identificar como dar-se a comunicação entre os estudantes surdos e familiares e se existe outros deficientes auditivos na família.

Quadro 8 - Comunicação entre os estudantes surdos e seus familiares.

Estudantes	Usa Libras para se comunicar	Na sua família têm outras pessoas surdas
A	Sim	Sim
B	Sim	Não
C	Sim	Não
D	Sim	Não
E	Sim	Não
F	Sim	Não
G	Pouco	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser visto, apenas a estudantes A disse ter uma prima surda. Quanto a usar Libras para comunicar-se, somente a discente G³⁰ disse usar pouco a Libras, os demais usam a referida língua para se comunicar em todos os momentos de sua vida. Mas era difícil a

³⁰ A estudante tem surdez profunda, ou seja, não escuta nenhum tipo de ruído, mas, ao contrário dos outros estudantes dessa pesquisa, ela foi estimulada a fazer leitura labial e se comunicar oralizando, conforme o método oralista. Agora, a referida estudante está aprendendo a língua de sinais e informou que a pretende se comunicar utilizando-a.

comunicação deles com os familiares, pois são todos ouvintes que não sabem Libras. Vejamos algumas colocações dos estudantes.

A estudante A disse que para as coisas simples, como comer e beber, ela fala em Libras, bem devagar, para ser entendida. Outras coisas mais difíceis, ela evita falar, pois nenhum membro da família sabe Libras. O discente B falou que nas conversas com a família ele usa leitura labial e sempre pede para falarem bem devagar. Para o estudante C é difícil conversar com sua mãe, pois ela é cega e ele é surdo. Com os demais membros da família, usa mímica para se comunicar.

A estudante D disse que a comunicação com sua mãe acontece através da escrita de algumas palavras e com o apoio de mímica. Os outros familiares também não sabem Libras. Para a entrevista E conversar com sua mãe é muito difícil, e quando ela conversa com amigos surdos percebe que sua mãe fica curiosa sobre a conversa e sempre quer saber, mas quando tenta dizer, não há compreensão, pois, sua mãe não sabe Língua de Sinais. O estudante F disse que a comunicação entre ele e a família acontece através da escrita de algumas palavras. E, por fim, a estudante G que disse que a comunicação com seus familiares se dá pela leitura labial e pela oralização e que ninguém da família sabe Libras.

Conclui-se que falta de comunicação entre discentes e seus familiares é comum, na maioria dos casos, o que certamente interfere nas relações sociais que esses sujeitos vão vivenciar. Para Goldfeld (1997), as práticas comunicativas das mães são determinantes para o desenvolvimento linguístico e discursivo das crianças. Contudo, muitas mães de surdos dirigem-se pouco aos filhos e não interagem com eles para saber como foi a vivência na escola, na rua ou em outros espaços. Ou seja, as mães não fazem as perguntas para ajudar as crianças surdas a construir a narrativa e contarem histórias.

No seu livro *Vendo Vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos*, Sacks (1989) também destaca a importância central da interação comunicativa entre mãe e filho para o desenvolvimento da criança surda. Ou seja, quando as mães introduzem indagações estimulantes como: “Por quê? ”; “Como? ” “O que é isso? ”; “Faça isso” ,dentre outros termos presentes no cotidiano, estas crianças surdas, assim como as crianças ouvintes desenvolvem-se psicologicamente.

Comungando da importância do desenvolvimento da linguagem das crianças surdas, temos que:

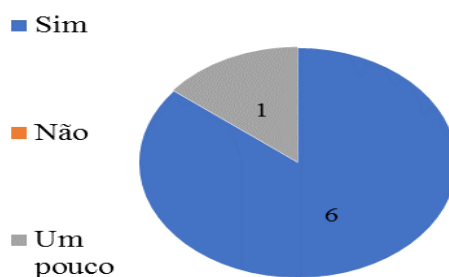
Se as famílias são de pais ouvintes, qual será o espaço privilegiado para a aquisição da língua de sinais pelos surdos? Inevitavelmente o espaço das escolas e classes especiais onde temos a aglutinação da comunidade surda e professoras especializadas, as quais, supostamente, deveriam possuir o diferencial na sua

formação que lhes possibilitasse a plena interação com seus alunos surdos (FERNANDES, 2003, p. 79).

Todavia, as barreiras linguísticas e comunicativas decorrentes da ausência de uma língua comum compartilhada entre pais e filhos na família, se aprofundam quando se inicia a escolarização formal, por conta da ainda incipiente situação das comunidades bilíngues nas escolas: professores, a quem em última análise se deposita a responsabilidade histórica pela inclusão de seus alunos, não falam Libras; os intérpretes que têm atuado como mediadores de comunicação e apoio pedagógico nas escolas têm uma formação ainda deficitária e, decorrente da complexidade do processo de se tornarem proficientes em uma língua ainda marginalizada socialmente, utilizam a Língua de Sinais precariamente (FERNANDES; MOREIRA, 2014) e em muitos espaços educacionais ainda não se tem a figura do intérprete de Libras.

Os gráficos a seguir apresentam quantos estudantes têm proficiência em Português.

Gráfico 9 - Proficiência em leitura.



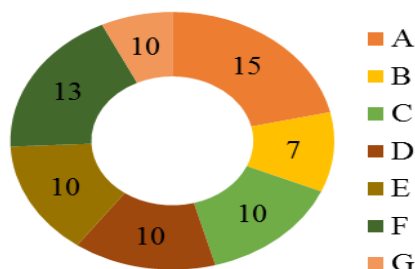
Fonte: Elaborado pela autora.

Com exceção da estudante G, que informou saber ler pouco, os demais estudantes disseram ler com fluência. As dificuldades de leitura da estudante G, tem forte ligação com a informação dada anteriormente por ela, de saber pouco a Língua de Sinais. E, de acordo com Quadros e Schmiedt (2006), a aquisição da língua portuguesa como segunda língua (L2) pela criança surda será menos árduo se ela já tiver adquirido a Libras como primeira Língua (L1).

A Estudante G é um típico caso de pessoa surda submetida à prática do Oralismo, considerada por renomados pesquisadores apresentados neste estudo como um método ineficaz, pois desconsidera a Língua de Sinais, o sujeito surdo e a cultura surda, buscando incutir nessas pessoas a identidade dos ouvintes.

Sobre a idade de aprendizagem da obteve-se que:

Gráfico 10 - Idade da aprendizagem da leitura.



Fonte: Elaborado pela autora

A estudante A disse que aprendeu a ler aos quinze anos de idade. O discente B aos setes anos de idade. Os discentes C, D e E aprenderam aos dez anos de idade. A estudante F, aos trezes anos de idade. Já a estudante G informou ter aprendido mais ou menos por volta dos dez anos.

Ao falar sobre as dificuldades das crianças surdas aprenderem a língua portuguesa, Fernandes (2003), Quadros (1996), Quadros e Schmiadt (2006) fazem alguns apontamentos que são desconsiderados pelas escolas ao ensinar português para esse público.

O primeiro é a de que a alfabetização não é uma ação simples para os surdos, pois a aprendizagem das letras pressupõe a habilidade do reconhecimento das letras e dos sons. Ou seja, as crianças surdas, ao contrário das ouvintes, não têm acesso a experiências auditivas que lhes permitam fazer associações básicas entre fonemas³¹ e grafemas³². Mesmo assim, a maioria dos encaminhamentos metodológicos, tanto nas escolas regulares como nas classes especiais, utiliza-se dos mesmos recursos e estratégias pensadas para a alfabetização de ouvintes (FERNANDES, 2003).

Para Quadros (1996) as crianças ouvintes têm a seu favor o ensino de uma língua que lhes é natural, usada o tempo todo em outros espaços da sociedade, e na escola de forma mais organizada. Quanto aos estudantes surdos brasileiros, poder-se-ia supor que o ambiente fosse caracterizado também como natural, pois quase todas as pessoas com quem eles convivem usam a língua portuguesa, ou seja, na teoria, as crianças surdas, assim como as ouvintes, estão imersas no ambiente em que a língua é falada. A diferença é que a condição física das

³¹ Fonema designa a menor unidade sonora que constitui uma palavra. Nessa perspectiva, os fonemas somente podem ser percebidos por intermédio de nossa audição. Disponível em: < <http://twixar.me/ybf1>>.

³² O grafema é a representação gráfica do fonema. Ou seja, a letra escrita. Disponível em: < <http://twixar.me/tbf1>>

para pessoas surdas não lhes permite o acesso à Língua Portuguesa de forma natural como acontece com as ouvintes.

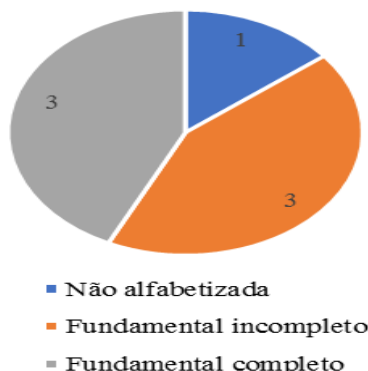
Nesse sentido, este seria um dos principais condicionantes que coloca as crianças surdas em desvantagem em seu processo de aquisição da escrita do português. A escrita constitui-se em um sistema de representação cujo princípio organizador seria o de sistematizar as propriedades da língua oral. Para as crianças ouvintes, que pensam e se comunicam por meio da fala, tais propriedades são fonéticas e, assim, elas têm relativa facilidade em aprender a ler e a escrever uma escrita alfabética, já que esta, por natureza, tem referência nas formas faladas da língua (os fonemas). Já para as crianças surdas, a reflexão deve tomar outro rumo, desvinculado das relações inerentes entre letras/sons (FERNANDES, 2003, p. 100).

Nesta diferença entre surdos e ouvintes é preciso reconhecer que as crianças surdas e ouvintes aprendem a Língua Portuguesa distintas entre si. Logo é necessário que a escola pense em estratégias de alfabetização que atendam a suas particularidades. Quadros e Schmiedt (2006) defendem como estratégias de alfabetização das crianças surdas a contação de estória e a produção de literatura infantil em sinais, pois, para se tornarem leitores na língua portuguesa, os estudantes surdos precisam tornar-se leitores na Língua de Sinais. Ademais, a criança surda que está passando por um processo de alfabetização, imersa nas relações cognitivas estabelecidas por meio da Língua de Sinais, tem maiores chances para organização do pensamento e consequentemente terá mais elementos para registrar através da escrita as relações de significação que estabelece com o mundo.

Contudo, para as referidas autoras, no Brasil as crianças surdas são forçadas a pular um rio de um lado para o outro, sem ter uma ponte, uma vez que a alfabetização da língua portuguesa dessas crianças ainda tem acontecido antes terem sido alfabetizadas na Língua de Sinais.

A seguir apresentar-se-á as dimensões para identificar o perfil familiar dos estudantes entrevistados.

Gráfico 11 - Escolaridade da mãe ou pessoa do sexo feminino responsável.

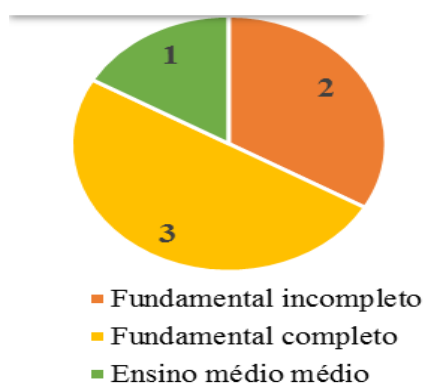


Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as mães ou pessoa do mesmo sexo feminino responsável pelos pesquisados, um não é alfabetizada, três possuem o ensino fundamental incompleto e três concluíram o ensino fundamental.

Quanto aos pais ou pessoa do sexo masculino responsável pelos estudantes tem-se que:

Gráfico 12 - Escolaridade do pai ou pessoa do sexo masculino responsável.



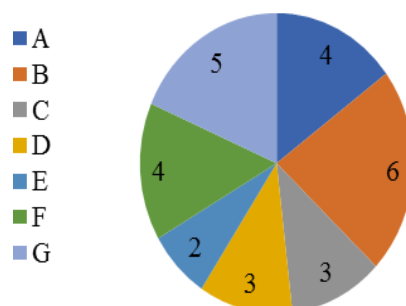
Fonte: Elaborado pela autora.

Dois dos pai ou pessoa do sexo masculino responsável pelos estudantes, têm o ensino fundamental incompleto, e dois têm ensino fundamental completo e um ensino médio incompleto; contabilizando seis pessoas do sexo masculino, e não sete, pois a estudante E disse que não conhece o pai e não tem pessoa do sexo masculino responsável por ela.

Chama atenção o dado de que nenhum dos responsáveis dos estudantes possui uma formação de nível técnico ou graduação.

Sobre a constituição familiar dos estudantes, o menor número de pessoas residentes é de duas pessoas e o maior é de seis pessoas

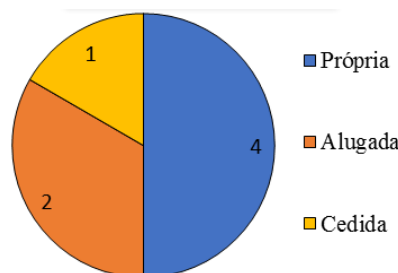
Gráfico 13 - Quantidade de pessoas residentes na casa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à classificação da moradia, pode-se concluir que os estudantes apareceram em três categorias:

Gráfico 14 - Classificação da moradia.



Fonte: Elaborado pela autora.

Quatro dos estudantes, residem em casa própria, dois em casas alugadas e um em casa cedida. As informações sobre escolaridades dos pais, a classificação de moradia e outros elementos tratados até aqui, somam-se ao tipo de profissão exercida pelos responsáveis dos referidos estudantes e suas respectivas rendas, conforme pode ser visto logo abaixo.

Ao serem perguntados em que área e local trabalham os responsáveis pelos estudantes e a renda mensal de cada um. A mãe da estudante A tem um ponto na praça usado para vender lanches. O pai faz bico de pedreiro, mas não soube informar qual a renda mensal dos dois. O discente B disse que sua mãe trabalha em casa e não tem renda. O pai trabalha na construção civil como mestre de obras, e a renda da família vem do trabalho do pai e do Benefício de Prestação Continuada (BPC) recebida pelo estudante por ser surdo, formando uma renda familiar mensal e de mais ou menos 1.700 reais.

A mãe do estudante C recebe o BPC, pois é deficiente visual. O pai não mora com eles. A renda da família mensal é composta pelo benefício da mãe e pelo salário mínimo do estudante por meio do emprego como faxineiro. A discente D disse que sua mãe trabalha em casa e não conhece o pai. A renda mensal da casa vem unicamente do BPC recebido por ela por ser surda.

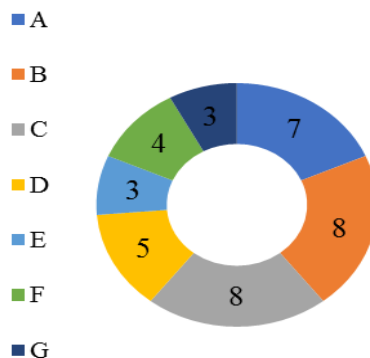
Já a discente E também não conhece o pai e sua mãe é costureira e sustenta a casa com esta atividade acrescida da renda do BPC recebido pela estudante por ser surda. A mãe da aluna F é cozinheira e faz comida para vender num ponto comercial. O pai é taxista, mas não soube informar a renda da família. A estudante G mora com os tios e sua tia é comerciante. O tio trabalha numa empresa, mas não soube dizer o que ele faz, a renda da família é em torno de 1.875,00 reais.

Portanto, percebe-se que a maioria dos entrevistados possui renda menor que dois salários mínimos, e depende do BPC para custear as despesas, o que certamente colocam estas famílias em situação de vulnerabilidade social.

A partir desse momento buscar-se-á identificar as experiências educacionais vividas pelos estudantes antes de entrar no IFCE. Todos os estudantes haviam entrado nesta instituição de ensino depois do ensino médio. Todos são cursistas de cursos técnicos subsequentes ou superiores.

As perguntas buscavam identificar a idade inicial da escolarização dos estudantes e a origem dessas escolas.

Gráfico 15 - Início da escolarização.

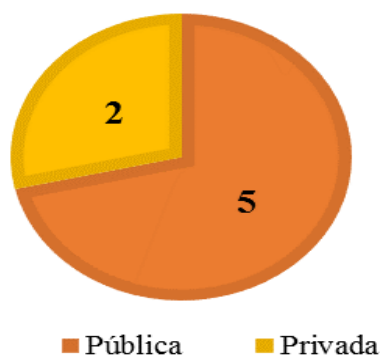


Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudantes A, B, e C foram aqueles que iniciaram a escolarização mais tardia, aos 7, 8 e 8 anos respectivamente. Os demais tiveram acesso à escola ainda na etapa da educação infantil.

Quanto à origem dessas escolas, dos setes estudantes entrevistados, apenas B e G, haviam frequentado a etapa da educação infantil na escola particular; os demais sempre estudaram na escola pública.

Gráfico 16 - Origem das escolas dos estudantes.



Fonte: Elaborado pela autora

A escolarização das crianças com deficiências no período escolar regular, é importante pela possibilidade que a educação formal tem de propor atividades que estimulem o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais desses sujeitos. Em relação às crianças surdas, a escola é o principal *Lócus* de desenvolvimento da Língua de Sinais, uma vez que estas crianças vive em meio a família de ouvintes, tornando difícil o desenvolvimento

da linguagem e consequentemente prejudicando aspectos psicossociais das crianças com deficiência auditiva.

Com vista a garantir o acesso educacional das pessoas com deficiência, ainda na infância, em 1989 foi promulgada a Lei nº 7.853, a qual previa que a educação especial, como modalidade de ensino, deveria prover programas de atendimento a partir da pré-escola até os níveis de primeiro e segundo graus (BRASIL, 1989).

Somam-se à lei supracitada, às Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, garantindo a escolarização das crianças com deficiência desde da educação infantil, nas creches e pré-escolas. Acrescido de serviços da educação especial, quando constatada, mediante a avaliação da criança e de sua família, a necessidade de atendimento educacional especializado.

A escolarização de quatro dos setes estudantes pesquisados, assim como a experiência quase unânime desses estudantes na rede pública da educação brasileira, demonstra que a inclusão das PcD no ensino regular ganhou visibilidade, principalmente depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegura a esses sujeitos o direito à vaga nas instituições públicas (preferencialmente regular), bem como o direito ao atendimento educacional especializado. A LDB de 1996 contemplou com alguns artigos as orientações da Constituição de 1988 transversalizando a educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira. Ou seja, as pessoas com deficiência devem ter direito ao apoio escolar da educação infantil à educação superior (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

A seguir, apresentam-se os gráficos sobre os espaços educacionais dos pesquisados antes de ingressar no IFCE,

A primeira pergunta buscava identificar em qual espaços educacionais os estudantes tinham frequentado; ou seja, salas especiais, ou em salas comum junto com ouvintes.

Gráfico 17 - Estudos cursados em salas especiais ou regulares.

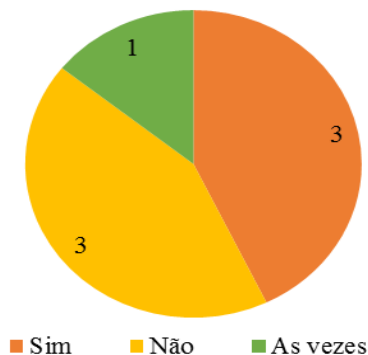


Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser visto acima, três estudaram em sala para surdos e quatro em sala comum em meio a estudantes ouvintes.

Logo em seguida saber-se-á daqueles que responderam na sala comum³³, se havia a presença de intérprete de Libras.

Gráfico 18 - Presença de TIL na instituição de ensino.



Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à presença do intérprete de Libras em sala comum, a estudante A disse que só a partir da quarta série passou a contar com o apoio desse profissional e que na ausência dele não conseguia entender o que a professora falava, ficando sempre quieta sentada nas primeiras cadeiras a pedidos da própria docente. Bem parecido com a experiência vivida pela estudante G, que sempre sentava na frente, o mais próximo da professora, na tentativa de fazer a leitura labial.

Histórias como das estudantes acima têm forte relação com método oralista que traz a crença de que se houver o devido esforço pela criança, ela vai conseguir se comunicar através da leitura labial e do desenvolvimento da voz. Para Capovilla (2000), o método oralista, mesmo tendo predominado por 100 anos na educação dos surdos, mostrou que é ineficaz e não alcança os resultados da fala requerida para os surdos. No mais, compreende-se como uma violência aos surdos exigir deles algo impossível de viabilizar por completo seu aprendizado.

O acesso das crianças às salas comuns tem início, no Brasil, a partir da década de 1990, quando os movimentos sociais passam a requerer a educação especial no viés da inclusão. Nesta perspectiva, a educação das pessoas com deficiência é reivindicada não mais em salas separadas, mas que as pessoas com ou sem deficiência aparente pudessem dividir os

³³ Sala de aula em escola regular organizada como ambiente adequado ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, onde os professores capacitados utilizam métodos, técnicas recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamento e matérias didático específicos. SONZA, Andrea Polleto; SALTON, Bruna Polleto; ESTRAPAZONNI, Jair Adriano. **O uso pedagógico dos recursos de tecnologia assistivas**. 2015.

mesmos espaços e aprender a conviver e aceitar as diferenças. Aos poucos, o Brasil foi através das legislações extinguindo as escolas e salas especiais e por outro lado garantindo o direito a vagas das pessoas com deficiência em sala comum nas escolas públicas (DINIZ, 2012).

O último censo escolar de 2018, lançado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelou que o percentual de matrículas de alunos com deficiência, incluído em classe comum, vem aumentando gradativamente ao longo dos anos. Em 2014, o percentual de alunos incluídos era de 87,1%; e em 2018, esse percentual passou para 92,1% (BRASIL, 2019).

Contudo, os dados do INEP, quando comparados às respostas de três dos estudantes desta pesquisa, ao dizerem que na sala comum não havia presença do intérprete e que só às vezes podiam contar com esse profissional, revelando um grave problema vivido pelos estudantes com deficiência que frequentam as salas comuns. Porque sem a presença do intérprete de Libras, os estudantes surdos estão sendo retirados da sala especial, no qual teriam mais chances de aprenderem a Língua de sinais com professores surdos e colocados dentro da sala comum para uma educação inclusiva que, na prática, não acontece, efetivamente.

Situações como essas, levam-nos a pergunta sobre qual o melhor espaço para a educação dos surdos. Seriam as escolas especiais, com o foco na aprendizagem da Libras e posterior aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Ou escolas comuns, onde os surdos e ouvintes dividiriam o mesmo espaço, assim como defende a educação inclusiva. É importante dizer que para boa parte do movimento surdo, a escola especial para os surdos deveria ser numa abordagem bilíngue, por ser esta uma proposta educativa que mais contempla as especificidades dos estudantes surdos.

Para Fernandes (2003) é preciso levar em consideração que as instituições de ensino são produtos históricos e cultural que narraram os surdos como seres menos dotados, ignorando-lhes as diferenças ou promovendo a assimilação da cultura e línguas majoritárias, que no caso do Brasil é a Língua Portuguesa. A defesa da autora é que a educação da pessoa surda aconteça em escolas bilíngues:

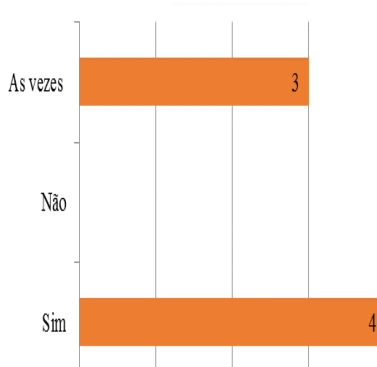
[...] a necessidade de uma educação bilíngue não apenas definida pela óbvia situação linguística que a pressupõe, mas como política educacional assentada em diretrizes que priorizem uma pedagogia para surdos na educação linguística, na composição curricular, no envolvimento da comunidade surda na proposta pedagógica, na participação efetiva de profissionais surdos no processo educacional, no distanciamento de modelos clínicos que submeteram o acesso ao conhecimento ao

domínio da oralidade, na valorização das diferenças não como ato retórico, mas de fato político institucional (FERNANDES, 2003, p. 131).

Se a educação não for adequada à perspectiva da educação bilíngue, os estudantes surdos estarão nas escolas e/ou em salas comuns tratadas como se tivessem vivendo a inclusão educacional, contudo está é repetindo o modelo de integração escolar, na qual, como já foi dito anteriormente neste estudo, a escola não faz as adaptações necessárias para o aprendizado desses estudantes, deixando a cargo dos alunos com surdez fazer o acompanhamento das atividades e atendendo às exigências da escola.

De acordo com o gráfico a seguir todos os estudantes entrevistados tiveram Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora B, C e F tenham dito que o atendimento foi pontual, em poucas vezes.

Gráfico 19 - Frequência no AEE durante a educação básica.



Fonte: Elaborado pela autora.

O AEE foi um dos direitos garantidos às PcD na Constituição Federal de 1988, seguidos da LDB de 1996 e regulamentado através do Decreto de nº 7.611 de 2011. O AEE consiste num conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente (BRASIL, 2011).

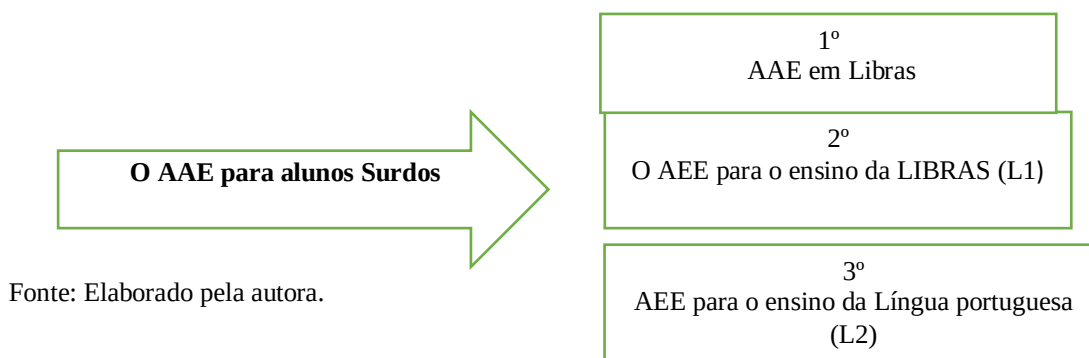
São objetivos do AEE prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, bem como garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; assim como o desenvolvimento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

A LBI também faz menção ao AEE, ao tratar da missão do poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar através de:

X – Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015, p. 28).

Para os estudantes surdos, o AEE acontece de três formas distintas que se complementam entre: o primeiro momento, o AEE em Libras, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua por um professor, preferencialmente surdo. No segundo momento, os alunos surdos têm aula de Libras, preferencialmente pelo instrutor e/ou professor surdo. Esse momento se justificava pela dinamicidade de uma língua, pois a todo instante surgem novos sinais que precisam ser assimilados pelos seus usuários. E, o terceiro momento do AEE para surdos consiste no ensino da língua portuguesa (como segunda língua), preferencialmente por um professor da Língua Portuguesa.

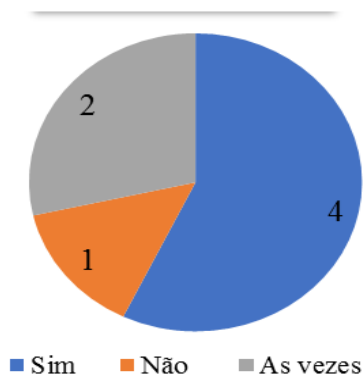
Figura 5 - AEE para estudantes surdos.



Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir informações sobre o preconceito sofrido pelos estudantes por serem surdos durante a educação básica.

Gráfico 20 - Preconceito dos colegas.

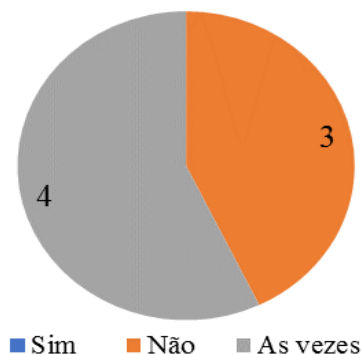


Fonte: Elaborado pela autora.

No ensino fundamental e médio, a maioria dos estudantes deste estudo disseram ter sofrido preconceito pelos colegas devido a sua condição de surdo. Quando solicitados a comentar sobre as respostas, a estudante G relatou que os colegas a chamavam de “mudinha” e isso a deixava triste.

Quando perguntados se sofreram preconceito por parte dos professores, obteve-se:

Gráfico 21 - Preconceito dos docentes.



Fonte: Elaborado pela autora.

Três dos estudantes disseram que não e quatro disseram que às vezes isso acontecia. O estudante B disse que às vezes sentia preconceito por parte de alguns professores que demonstravam piedade diante da condição dele de surdo, deixando-o extremamente incomodado

Para Peregrino (2015), o preconceito contra as pessoas surdas, pode ganhar contornos próprios, uma vez que, para o senso comum, além de ser “incorreto” expressar o preconceito contra elas publicamente, é cruel ser preconceituoso com alguém que, não raramente, é alvo de compaixão, dó e piedade. Nessa esfera, geralmente, entram frases com uso de palavras no diminutivo – dando conotação pejorativa, querendo ou não – como “coitadinho, ele é surdinho” ou “é mudinho”. [...] “fofinha”, “bonitinha”, dentre outras. Tais expressões, para se referir às pessoas surdas, mostram-nas como dignas de pena [...]

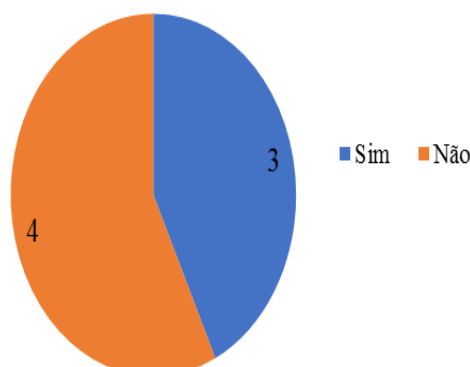
Quanto ao preconceito por parte dos professores, a autora supracitada constatou que os mesmos admitiram ser preconceituosos quando se trata de religião, raça, etnia, sexo e as pessoas com deficiências, contudo justificaram que isso acontece devido à falta de conhecimento sobre tais assuntos.

O conhecimento sobre a pessoa com deficiência e os outros assuntos em prol de uma escola inclusiva é importante e urgente, até mesmo para a elaboração de um planejamento capaz de atender às necessidades dos educandos. Porém, nada garante que a apropriação de conhecimento eliminará o preconceito sofrido pelas pessoas em situações específicas, pois um

dos maiores desafios da Educação Inclusiva é a extinção da barreira atitudinal que se revela por meio de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações nos espaços educativos e na sociedade de forma geral (SASSAKI, 2009).

Quanto ao questionamento sobre reprovação em alguma série ou ano, os estudantes que sinalizaram:

Gráfico 22 - Reprovações no Ensino Fundamental e/ou Médio.



Fonte: Elaborado pela autora.

As estudantes B, C e G, respectivamente, o primeiro disse não lembrar em que série ou ano isso aconteceu. O segundo disse ter sido na sexta série. Já a terceira disse que reprovou 2 vezes, na quarta série, e 2 vezes, na sexta série

O censo da educação básica de 2018 concluiu que o percentual de matrículas com distorção idade-série das pessoas com deficiência em classes comuns ocorre com mais frequência a partir do terceiro ano do ensino fundamental e acentua-se também no sexto ano e posteriormente no primeiro ano do ensino médio. A taxa de distorção idade-série alcança 24,7% das matrículas dos anos finais do ensino fundamental e 28,2% das matrículas do ensino médio (BRASIL, 2019).

Para Lacerda (2006), no caso dos estudantes surdos, os problemas auditivos enfrentados não permitem que eles desenvolvam a Língua Portuguesa e tão pouco a Língua de Sinais, impedindo que a linguagem aconteça e comprometendo os aspectos socioemocionais. O desenvolvimento tardio da Libras, o isolamento linguístico em casa, na escola e em outros espaços contribuem para o não desenvolvimento de habilidades que favorecem a aprendizagem dos estudantes surdos, isto é sem dúvida um caminho para reprovação.

O caso mais grave foi da estudante G, que no decorrer da educação básica, acumulou quatro reprovações. A referida estudante foi submetida ao método oralista, e as reprovações vivenciadas por ela só corroboram com o pensamento de Capovilla (2000) de que esse método não é eficaz quanto ao desenvolvimento da fala, leitura e escrita.

A partir de agora o instrumental de entrevista buscar-se-á apresentar como tem sido a vivência educacional dos estudantes no IFCE e por meio das respostas, somado as análises já feitas dos instrumentos normativos, espera-se ter elementos suficientes para alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa.

A seguir, o quadro com as perguntas referente a entrada no IFCE, a escolha do atual curso e se há o desejo de fazer outro curso.

Quadro 9 - Divulgação dos cursos do IFCE, motivos da escolha e intenção de fazer outro curso.

Estudante e curso	Como ficou sabendo da oferta desse curso pelo IFCE	Porque escolheu este curso	Tem outro que gostaria de fazer
A Engenharia Ambiental-	Durante a inscrição no SISU	Era a 2ª opção no SISU	Nutrição
B Matemática	Através de amigos	Era sonho de criança ser professor de Matemática e houve incentivo de alguns docentes	Letras Libras
C Téc. Edificações	Através de amigos	Gosta de construção	Não
D Téc. Agropecuária	Através de amigos	Identificação com o curso	Letras Libras
E Téc. Agropecuária	Através de amigos	Gosta de terra e de animais	Letra Libras
F Téc. Agropecuária	Através de amigos	Para ficar junta das amigas surdas do ensino fundamental e médio	Letras Libras
G Desporto e Lazer	Através do irmão	Adora praticar esportes	Fazer uma pós-graduação em Libras

Fonte: Elaborado pela autora

Dos setes estudantes entrevistados, cinco, ficaram sabendo do curso ofertado pelo IFCE através dos amigos. A estudante A teve informações dos cursos do IFCE ao inscrever-se no SISU. Já a Estudante G, através do irmão já matriculado no IFCE.

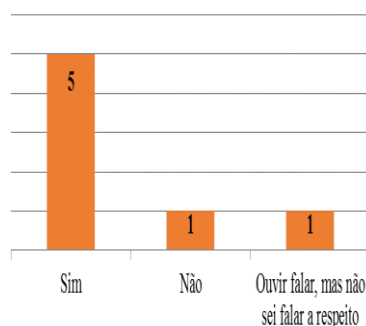
Quanto aos motivos da escolha do curso, apenas a estudante A do curso de Engenharia Ambiental assegurou não ser a primeira opção, indicando querer fazer Nutrição. O estudante B do curso de Matemática escolheu o curso porque sempre sonhou em exercer a profissão; o estudante C do curso técnico em Edificações porque gosta de construção. A discente D do curso técnico em Agropecuária disse identificar-se com o curso. A estudante E, do curso técnico de Agropecuária porque gosta de terra e de animais. Já a discente F também

do curso técnico em Agropecuária revelou que a escolha do curso foi para ficar perto das amigas surdas. E a discente G do curso de Desporto e Lazer porque gosta de esporte.

Grande parte dos entrevistados apontou o desejo de cursar Letra Libras³⁴. Uma escolha bem compreensível uma vez que esse curso busca formar bacharéis e licenciados com ênfase na língua natural dos sujeitos surdos. Ademais o Decreto nº 5.626 de 2005, assegura prioridade as pessoas surdas nos cursos de formação de Letras Libras.

Sobre o conhecimento dos estudantes a respeito de algum tipo de núcleo/setor do IFCE com o objetivo de apoiá-los durante o período deles nesta instituição. Ter-se-á as seguintes respostas:

Gráfico 23 - Conhecimento acerca de algum núcleo/ setor de apoio ao estudante do IFCE.



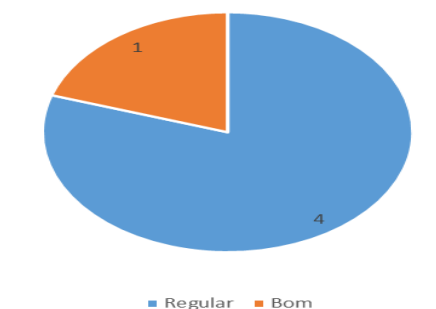
Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme as informações acima, cinco disseram conhecer algum núcleo e ou setor com o objetivo de apoiá-los. E ao fazer comentários sobre os referidos núcleos e setores, o estudante B revelou que conhece o NAPNE e que levou a demanda de contratação de intérprete para o núcleo, mas nunca foi atendido. A estudante D disse saber do NAPNE e que esse setor tem feito orientações e esclarecimentos importantes sobre a deficiência e sobre a falta de intérprete de Libras. Já a discente F mencionou conhecer o setor de enfermagem e o NAPNE e já recebeu atendimento e apoio deles. A discente E disse conhecer o NAPNE e que sempre recebe orientação dos membros. As alunas A e G disseram que só ouviram falar do setor, mas não sabem falar a respeito. O discente C revelou desconhecer qualquer núcleo ou setor com o objetivo de dar-lhe o apoio.

Quanto aos cinco estudantes que afirmaram ter conhecimento e contato com o núcleo e ou setor do IFCE, fizeram avaliação desse contato e/ou atendimento:

³⁴ Os cursos de bacharelado e licenciaturas em Letras Libras têm como objetivo I – prover as escolas com: a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa. Disponível em: < <http://twixar.me/Pz31>>.

Gráfico 24 - Avaliação do núcleo/setor.



Fonte: Elaborado pela autora.

Quatro dos estudantes avaliaram como bom e um avaliou como regular. Nenhum considerou ótimo nem ruim.

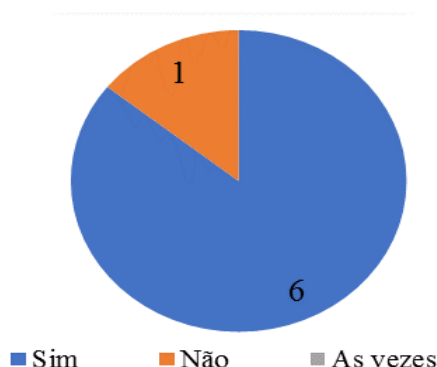
Os Institutos Federais, ao contrário das instituições da rede de educação Municipal e Estadual do Brasil, não recebem recursos para AEE dos estudantes com deficiência, nem outro recurso a fim de dar suporte às PcD durante o período em que estiverem estudando nos IFCE.

A atenção dada pelos núcleos do IFCE aos estudantes com deficiência, é muito importante para garantir a permanência com êxito dos estudantes surdos. O NAPNE tem atuado com vista a apoiar às pessoas com deficiência no IFCE e pela sua relevância O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) de 2018, concebe o núcleo como principal agente responsável pela coordenação das atividades ligadas à inclusão e à acessibilidade das PcD, e responsável pelo desenvolvendo uma cultura inclusiva, embora tenha-se a compreensão de que o NAPNE, estando ligado a extensão, não consiga ser este principal responsável em atender aos estudantes com deficiência. Ademais, de acredita-se que na educação inclusiva não dá para focar em um único espaço para atuação, havendo risco de cair no mesmo erro dos processos de integração ou escolarização especial.

Para o bom funcionamento do NAPNE, tanto o PPI como o PPE destacam a necessidade de fortalecer o núcleo, com aquisição de equipamentos visando um atendimento satisfatório e dando condições aos seus membros de um atendimento de qualidade aos sujeitos com deficiência.

As perguntas seguintes consistiam em identificar quantos estudantes surdos têm intérprete de Libras em sala de aula no IFCE.

Gráfico 25 - Presença ou ausência de TILs em sala de aula no IFCE.



Fonte: Elaborado pela autora.

A estudante A disse que não tinha intérprete de Libras, o B disse ter, ambos são estudantes do mesmo *campus* e frequentam o mesmo turno, mas em cursos diferentes. Para atender aos dois estudantes, o *campus* conta com um intérprete de Libras, não sendo suficiente para fazer a interpretação e a tradução dos dois alunos, por isso, eles precisaram trancar algumas disciplinas. O Estudante C, relatou o seguinte:

Passei um ano sem intérprete de Libras, eu ia sempre a direção do *campus* fazer reclamação. Mas nada era resolvido. Depois fui até o Ministério Público fazer denúncia do IFCE. O ministério público obrigou o IFCE a contratar o intérprete de Libras. Agora tem um estagiário para fazer a tradução e interpretação, mas ele ainda tem muitas dificuldades com a Libras, mas é o que tenho para me ajudar em sala de aula, agora estou feliz (E. C em 27 março de 2019).

As estudantes D, E e F responderam ter intérprete, pois frequentavam os mesmos curso, turno e sala de aula. Ambas estavam no segundo semestre e agora contavam com uma intérprete de Libras. Essa situação era bem diferente do semestre anterior, pois não tinha esse profissional em sala. Contudo, as estudantes consideravam um intérprete de Libras insuficiente, e precisavam de pelo menos mais um para fazer o revezamento durante as aulas.

A estudante G, ao dizer que tinha intérprete em sala de aula, relatou:

Estudei toda a minha vida sem intérprete de Libras. E quando entrei no IFCE ficava em sala sem este profissional e fazia leitura labial e oralizava para me comunicar. Às vezes tinha não entendia o que o professor falava, mas tinha vergonha de perguntar. Já estou no último período do meu curso e a intérprete de libras me procurou e perguntou se eu queria que ela ficasse em sala comigo. Falei para ela que sabia pouco Libras, mas ela disse que ia me ajudar, e aceitei, agora tenho intérprete de Libras e tem sido muito bom, porque eu consigo entender mais. (E.G, em 12 mai de 2019).

Embora as respostas dos estudantes revelaram ter intérprete de Libras para atendê-los em sala de aula, a tabela a seguir mostra que o IFCE está aquém do ideal quanto a presença desses profissionais para atender a demanda de estudantes surdos nesta instituição de ensino.

Tabela 2- Número de estudantes surdos e de TILs no IFCE – 2019.

<i>Campus</i>	Estudantes surdos	Tradutores e intérpretes de Libras
Aracati	1	1
Acaraú	-	1
Camocim	-	1
Canindé	-	1
Cedro	-	1
Crateús	7	1
Fortaleza	1	2
Juazeiro do Norte	3	1 ³⁵
Limoeiro do Norte	3	1
Maracanaú	1	1
Quixadá	-	1
Jaguaruana	3	-
Iguatu	6	-
Reitoria	-	1
Total	24	13

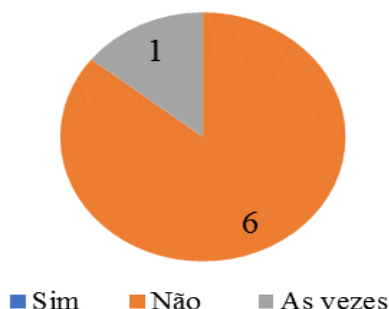
Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com as informações da tabela, o único *campus* dos sujeitos participantes dessa pesquisa que está em condições ideais em relação ao número de estudantes surdos para a quantidade de intérpretes de Libras, é o *campus* Fortaleza. O *campus* de Crateús tem apenas um intérprete de Libras para atender sete estudantes surdos. Nesse caso, a profissional está na sala atendendo as estudantes D, E e F do mesmo curso. O estudante C, também do *campus* de Crateús conta atualmente com um profissional temporário.

A seguir o gráfico sobre a capacidade dos estudantes em fazer as atividade na ausência TIL.

³⁵ No período aplicação da entrevista 2018 TIL lotada no *campus* de Juazeiro do Norte estava de licença e sem previsão de retorno. Diante da solicitação dos estudantes surdos, o *campus* tinha contratado temporariamente 1 TIL.

Gráfico 26 - Capacidade de fazer as atividades sem o TIL.



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às dificuldades de conseguir fazer as atividades propostas pelo docente durante as aulas sem o intérprete de Libras, com exceção da estudante G, todos os demais estudantes disseram que não conseguem fazer as atividades sem este profissional. Isto posto, percebe-se a importância do TIL para acessibilidade comunicacional dos surdos nos espaços educativos. Vejamos alguns dos relatos dos estudantes:

De acordo com a discente G:

Nunca tive intérprete de Libras para me ajudar, ficava na sala sempre sentada próxima a professora com olhos na sua boca para captar o que ela estava falando. Era difícil entender e fazer as atividades e ficava maior parte do tempo escrevendo no quadro e muito quieta no meu canto (E.G em 12 mai de 2019).

O estudante B disse que:

Toda vez que entro em sala e não vejo o intérprete de Libras, saio imediatamente da sala de aula e vou direto falar com o diretor do *campus*. Porque não vou ficar na sala só olhando e sem entender o que o professor tá ensinando. Aqui no *campus* os professores da minha sala já têm um combinado, se não tem intérprete de Libras, eles não dão aula. Eu gosto desse apoio dos professores porque a gente precisa ter intérprete de libras é um direito do surdo (E. B, em 17 de ago de 2018).

Quanto ao direito da pessoa surda ter intérprete de Libras em sala de aula, podemos recorrer duas importantes legislações brasileiras, primeiro na Lei de nº 10.436/2002 que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação das pessoas surdas. Segundo o Decreto de nº 5.626 de 2005 que regulamenta a referida Lei, as instituições Federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas o acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior (BRASIL, 2005).

As referidas legislações supramencionadas, acrescida da LBI, e dos documentos institucionais do IFCE, com ênfase no PPI de 2018 do IFCE que aponta as diretrizes e indicadores metodológicos da educação inclusiva, a ser efetivados na realização de concurso público para a contratação de professores de Libras, tradutor e intérprete de sinais e profissionais da Acessibilidade e de Tecnologia Assistiva.

Não há dúvida de que a presença do TIL é indispensável para inclusão dos surdos, mas isto não é por si só suficiente, outras providências precisam ser adotadas pela instituição visando a inclusão satisfatória desses estudantes, a saber; adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a Língua de Sinais, entre outros (LACERDA, 2006).

A pergunta seguinte da entrevista vem ainda nessa perspectiva de compreensão das necessidades dos surdos quanto ao apoio para resolução das atividades em sala de aula e em casa. Além de identificar quais as estratégias utilizadas por eles para a resolução das atividades.

Quadro 10 - Apoio dado aos estudantes em sala e/ou em casa para resolução das atividades.

Estudantes	Apoio em sala pelos:		Em casa	Estratégias utilizadas pelos estudantes para responder as atividades em casa
A	Colegas	Às vezes	Às vezes	Algumas vezes tem ajuda de um amigo surdo. Mas o principal apoio vem das pesquisas na internet
	Docentes	Não		
B	Colegas	Às Vezes	Às vezes	Usa muito a internet
	Docentes	Às vezes		
C	Colegas	Sim	Não	Pesquisa na internet
	Docentes	Sim		
D	Colegas	Sim	Não	Pesquisa na internet
	Docentes	Sim		
E	Colega	Às vezes	Sim	A mãe é quem ajuda, mas pela dificuldade na comunicação fica difícil responder às atividades
	Docentes	Às vezes		
F	Colegas	Às vezes	Às vezes	A ajuda vem do irmão, que não sabe Libras dificultando o entendimento entre eles
	Docentes	Às vezes		
G	Colegas	Sim	Não	Pesquisa na internet
	Docentes	Sim		

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre o apoio recebido em sala de aula, de forma geral houve os seguintes comentários: a estudante A disse que o apoio vem por parte do intérprete de Libras. O estudante B destacou o apoio de um professor de matemática, mas os demais docentes não têm a mesma preocupação. O mesmo discente destacou o apoio de uma colega de sala que sabe um pouco de Libras.

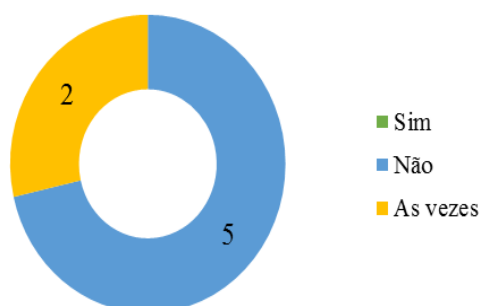
A estudante D disse que, alguns professores dão um reforço depois da aula, o que tem ajudado num resultado positivo nas avaliações, embora nem sempre a intérprete de Libras possa ir. A discente E disse que às vezes quando não consegue entender o conteúdo, é marcado um outro horário com a estudante e o intérprete de Libras para explicações de forma mais detalhada. Já a discente G disse que, na maioria das vezes, o apoio ocorre por parte dos colegas.

A falta de apoio aos estudantes para resolver as atividades, seja em sala de aula ou em casa, acontece principalmente devido a barreira na comunicação. A triste constatação é de que a família, os docentes e os colegas não se comunicam com os surdos, porque desconhecem a Libras. Foi com vistas a eliminar o problema na comunicação dos surdos do Brasil que no Decreto nº 5.626/2005 delegou às instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema Federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a responsabilidade de difundir a Libras, através da: oferta de curso de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, a capacitação de 5% dos servidores e ou empregados em formação básica em Libras, a inclusão em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas à formação e a capacitação e qualificação de servidores e empregados em Libras (BRASIL, 2005).

Neste sentido, o IFCE com vistas atender o Decreto supracitado, tem difundido a Libras através da oferta de disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. A capacitação dos servidores, estudantes, terceirizados e a comunidade externa do *campus* por meio da oferta de curso de formação inicial e continuada em Libras. Os dados extraídos do Sistema de Gerenciamento da Pró-reitoria de Extensão (SIGPROEXT) mostram que no ano de 2018 foram realizados 19 cursos e no primeiro semestre de 2019 já constam registrados, no referido sistema, nove cursos de Libras. Além dos cursos, existem outras ações de extensão em Libras como os eventos e projetos.

Depois, foi perguntado aos discentes, se os professores faziam alguma adaptação pedagógica dos conteúdos de modo a atendê-los

Gráfico 27 - Adaptação do conteúdo.



Fonte: Elaborado pela autora.

Cinco deles disseram que não há nenhuma adaptação e dois disseram que isso acontece às vezes. Vejamos alguns comentários:

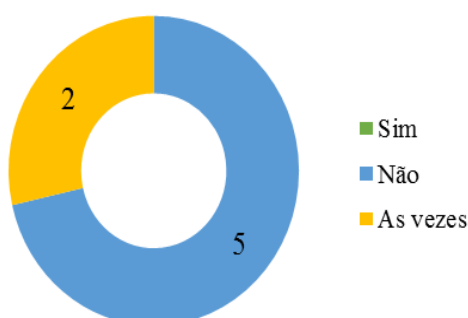
Já aconteceu algumas adaptações. Por exemplo, o professor fez prova sem usar resposta em português, ele pediu para o intérprete perguntar em Libras e eu respondia também em Libras, ele traduzia minha resposta ao professor, foi muito bom, assim aprendo mais (E.B, 17 agos 2018).

Os conteúdos às vezes alguns professores trazem imagem para aula, é muito bom porque a imagem ajuda a pessoa surda aprender. Também traz vídeos, mas sem legenda, seria muito bom se tivesse a legenda porque o surdo pode acompanhar o que está sendo falado. Mas a avaliação sempre igual, todas em língua portuguesa. (E.E, 27 mar 2019).

A inclusão dos alunos surdos nas instituições de ensino, requer a superação de alguns obstáculos no sistema educacional, principalmente quanto a adaptação do currículo, alterações na metodologia de ensino, com avaliação que condiga com as necessidades dos estudantes com deficiência.

As respostas foram idênticas quando perguntados sobre a adaptação da avaliação:

Gráfico 28 - Adaptação da avaliação.



Fonte: Elaborado pela autora.

Os gráficos acima, revelaram a falta de adaptação de conteúdo e das avaliações. Quanto a estes aspectos, o PPE identificou também como causas da evasão dos estudantes do

IFCE a pouca ou nenhuma adaptação de materiais às necessidades educacionais específicas, a pouca ou nenhuma adaptação de avaliações às necessidades educacionais específicas. Neste caso é urgente que o IFCE promova uma política de acessibilidade de forma evitar que as barreiras metodológicas continuem a dificultar a aprendizagem das PcD.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003, p. 31).

A LDB de 1996 no que diz respeito à responsabilidade dos sistemas de ensino, assegura aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos. Para operacionalizar tais adaptações ter-se-á figura do docente, profissional que tem como incumbência de zelar pela aprendizagem dos estudantes.

E foi nessa perspectiva que alguns docentes, mesmo que em algumas vezes, propuseram adaptação dos conteúdos e das avaliações, demonstrando a importância da Língua de Sinais para o sujeito surdo. Para Mantoan (2003) isso são características de um professor que envolve-se e participa da caminhada, do aprendizado com seus alunos. Nesta perspectiva inclusiva, o docente busca entender melhor as dificuldades e possibilidades de maneira individualizada dos seus alunos, e assim, consegue provocar a construção do conhecimento com maior adequação.

Pensando no exercício pedagógico do IFCE, o PPI de 2018 reconheceu ser o planejamento de ensino um momento crucial para o repensar da prática docente. E, como elemento constituinte do planejamento, tem-se o conteúdo, no qual o professor deverá, durante a seleção, considerar alguns critérios indispensáveis para aprendizagem dos discentes, dentre eles a acessibilidade em todos os aspectos ligados ao ensino. Quanto à avaliação, o ROD de 2015 abre para diversas possibilidades de avaliação, a ser utilizadas pelos docentes, dentre elas: observação diária das atividades, exercícios; trabalhos individuais e/ou coletivos; fichas de observações; relatórios; autoavaliação etc.

Vale destacar que o Decreto nº 5. 626/2005 já previa, para o aluno surdo, a necessidade de adoção de mecanismos de avaliação que fossem coerentes com o aprendizado da Libras, assim como na correção das provas escritas, buscando valorizar o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

No caso relatado pela estudante A, o professor, ao estranhar a escrita da estudante surda durante a avaliação, desconsiderou a informação de ser o Português a segunda língua dos surdos, e, portanto, requeria uma avaliação levando em consideração o pertencimento linguístico do sujeito.

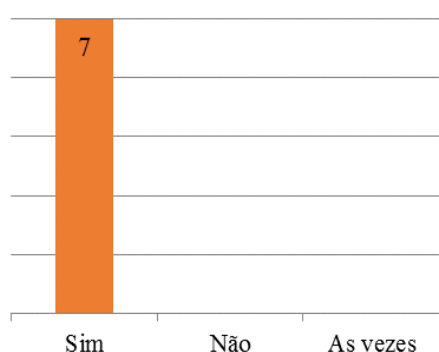
Desse modo, sobre avaliação, Diniz coloca que é preciso:

Rever a concepção de avaliação é sobretudo rever as concepções adotadas pelos professores sobre aprendizagem, a educação e sobre a escola. A avaliação é parte do projeto pedagógico apoiado em princípios e valores comprometidos com a aprendizagem de todos e a transformação da realidade. A avaliação do processo de aprendizagem dependerá, inicialmente, de um acolhimento incondicional da situação dada. Isso porque, quando o professor está resistente em relação à situação de uma sala, poderá estar fechado para reconhecer a produção dos seus alunos (DINIZ, 2012, p. 41).

Muitos docentes acabam dizendo que o problema está na falta de conhecimento sobre as particularidades de cada estudante e que não foram preparados durante a graduação para trabalhar com pessoas com deficiência. Para sanar algumas lacunas presente na graduação de professores voltadas para o ensino das pessoas com deficiência, far-se-á necessário que as instituições de ensino promovam formação continuada para docentes e técnicos. Inclusive o PPE apresentou como medida de intervenção no combate à evasão dos estudantes do IFCE: a implementação de cursos de formação continuada para professores, técnicos administrativos e gestores.

A pergunta seguinte do instrumental de entrevista tinha o interesse de saber se estudantes gostavam de ir ao *campus*

Gráfico 29 - Satisfação em estar no campus do IFCE.

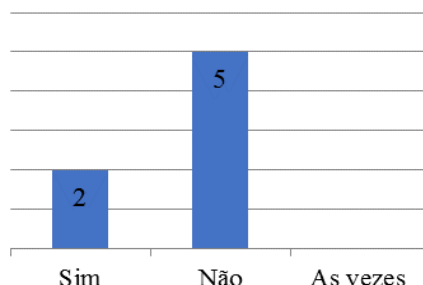


Fonte: Elaborado pela autora.

Mesmo enfrentando entraves na comunicação, na metodologia de ensino, na avaliação, entre outras dificuldades, os estudantes foram unânimes em dizer que gostam estar no *campus*. E disseram ser um espaço de encontro alguns amigos surdos, outros disseram gostar de alguns professores sempre dispostos a ajudá-los. E outros falaram do acolhimento pela equipe do Napne.

Quanto ao pensamento de desistir do curso, dois disseram que sim, enquanto cinco responderam que não.

Gráfico 30 - Pensamento de desistência do curso.



Fonte: Elaborado pela autora.

Seguem alguns comentários dos estudantes sobre os informes do gráfico acima:

Passei quase um ano sem intérprete em sala de aula, foi difícil, pensei em desistir, tenho um colega que trancou, eu fiquei e fui fazer denúncia do IFCE no Ministério Público. Hoje com um intérprete ainda está difícil porque somos dois surdos para ele atender, mas amo vir [sic] para cá, não penso em desistir nunca (E. B. em 17 ago 2018).

Aqui tem intérprete de Libras e tem alguns professores que são interessados em ajudar a gente a aprender. Eu também gosto de aprender sobre o curso, os animais, a terra e tem minhas amigas. E por isso não penso em desistir do curso, gosto de vir *campus* (E.E. em 27 mar 2019).

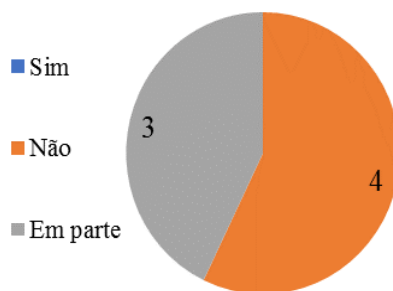
Gosto de vim ao *campus* para encontrar com amigas surdas, aqui muito bom, [sic] eu sempre procuro a sala do NAPNE para tirar algumas, e sempre sou bem recebida e me orientam sobre muitas coisas (E. F em 27 mar 2019).

Para contribuir com a permanência dos estudantes no IFCE, o PPE traçou algumas medidas de intervenção importantes para a estadia com êxito desses estudantes. Dentre elas, o fortalecimento e a capacitação da equipe do NAPNE. A aquisição de equipamentos desse núcleo, visando um atendimento aos estudantes com deficiência. Acrescenta-se que pelos dados e citações dos estudantes não basta capacitar a equipe dos NAPNE, pois acredita-se que os profissionais dos Núcleos já estejam sensíveis à causa das pessoas com deficiência. Necessita-se de uma maior apropriação da Educação Inclusiva pelos docentes e outras equipes dos *campi*.

Ademais, a Pró-reitoria de Ensino (PROEN) constituiu como objetivo estratégico no PDI (2019 a 2023) é ampliar o número de estudantes egressos com êxitos, reduzindo a evasão, ou seja, entende-se que a Pró-reitoria de ensino, não medirá esforços para evitar que os estudantes retenham ou evadam dos cursos.

Sobre a comunicação entre os estudantes e os docentes. Obtiveram-se as seguintes respostas

Gráfico 31- Interação/comunicação com os professores.

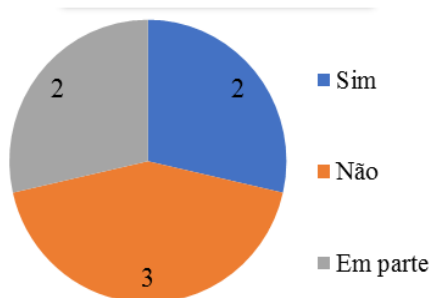


Fonte: Elaborado pela autora.

Três responderam que a interação e comunicação com os professores acontece em parte; e quatro disseram que não. É importante destacar que nenhum dos estudantes considerou haver interação.

Já a interação/comunicação entre os estudantes surdos e os colegas, três dos entrevistados, consideram que não acontece, dois disseram que sim e dois responderam que às vezes.

Gráfico 32 - Interação/comunicação com os colegas.



Fonte: Elaborado pela autora.

Seguem alguns comentários que ajudam a entender os dados dos dois gráficos acima:

Não há interação entre nós surdos e professores e alunos ouvintes, eles não sabem Libras, então impossível conversar com eles. Os professores às vezes tentam falar com a gente, faz gestos, apontam, mas é difícil entender o que ele tá dizendo, preciso perguntar ao intérprete de Libras. Com os outros alunos a mesma coisa, o problema é não saber Libras (E.A. em 17 ago. 2018).

Às vezes acontece esta interação, alguns professores já conseguem dizer algumas palavras em Libras e faz expressão facial e aponta para algumas coisas e entendo o que eles tão me dizendo. Eu tenho boa relação com os outros estudantes, sempre falo com eles no pátio, eles se esforçam para comunicar comigo, considero que a gente tem uma boa relação sim (E.B 17 em ago. 2018).

Com os professores não consigo me comunicar, eles não sabem Libras e eu não consigo ouvir o que dizem. Mas às vezes consigo interagir com uma ou duas colegas ouvintes. Seria bom se eles soubessem Libras, aí poderia conversar na hora do intervalo, mas tenho minhas amigas surdas, a gente sempre fica junta (E.E. em 27 mar 2019).

Com os professores não interajo, mas os colegas sim. Eles sempre vêm me perguntar os sinais, aí mostro como é a palavra em Libras e eles ficam felizes e repetem o sinal até aprender. Gosto de conversar com eles e mostrar a Libras para eles (E.F. em 27 mar. 2019).

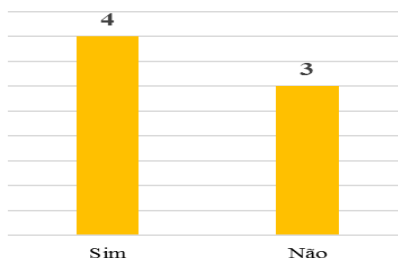
Só às vezes converso com os professores, tenho vergonha de perguntar alguma coisa durante a aula e fico sempre com dúvidas, tenho medo de me [sic] acharem que sou burra, por isso não pergunto. Tenho alguns amigos no *campus*, mas são de outro curso e não colegas da sala (E.G. em 27 mar. 2019).

A barreira comunicacional vivida pelos estudantes surdos na sala regular, leva a concluir que esses sujeitos dependem muito presença do intérprete de Libras para intermediar a comunicação entre eles e os ouvintes que os rodeia. As colocações dos estudantes durante a justificativas das respostas, mostraram a urgência do cumprimento das legislações brasileiras e dos instrumentos institucionais no que concerne a inclusão educacional dos surdos. A garantia do intérprete é ação premente, mas não se pode deixar de buscar efetivar uma educação bilíngue de modo que todos possam se comunicar com as pessoas surdas.

Os isolamentos comunicacionais dos surdos, nos espaços educacionais, revelam o quanto nossas instituições são opressoras e ainda integracionista. A falta de comunicação afeta diretamente a construção de conhecimentos dos estudantes surdos, pois como dito anteriormente a linguagem é essencial para o desenvolvimento emocional e social, e, sem dúvida, com a falta da comunicação dos estudantes surdos com os docentes e colegas ouvintes, impossibilita a trocar de aprendizagens em sala de aula, dificultando a aprendizagem (LONGMAN, 2009).

A indagação posterior feita aos entrevistados, consistiam em saber se durante o período em que estão no IFCE, aconteceu algum evento que discutisse sobre a pessoa surda..

Gráfico 33 - Ocorrência de eventos sobre a pessoa surda.

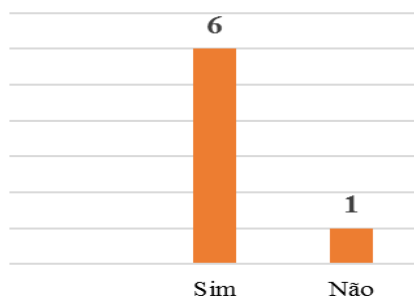


Fonte: Elaborado pela autora.

Quatro dos setes estudantes disseram que sim e três responderam que não presenciaram eventos com o foco na pessoa surda.

A pergunta seguinte era identificar, se os estudantes sabiam informar da ocorrência de algum evento sobre a diversidade e aceitação das diferenças. Dos sete estudantes, quatro disseram que sim e três responderam que não.

Gráfico 34 - Ocorrência de evento a diversidade e aceitação das diferenças.



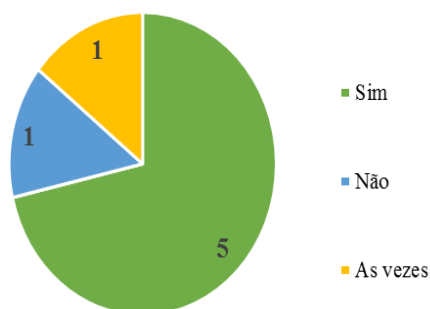
Fonte: Elaborado pela autora.

A promoção de eventos nas temáticas supracitadas, é de suma importância para o desenvolvimento da cultura do respeito e da aceitação das diferenças em meio à diversidade que compõem o IFCE. Diante disso, o PPI de 2018, destaca como elemento das políticas institucionais de educação inclusiva, o dever da escola propiciar uma convivência com a diversidade. Contudo é interessante que pesquisas posteriores ocorram para averiguar se as determinações do PPI estão sendo cumpridas pela reitoria e pelos *campi*, de modo a não ser mais uma legislação sem efetividade prática.

Ao levantar as causas internas do IFCE que colaboram com a evasão dos estudantes dessa instituição, o PPE identificou: necessidade de fortalecer o respeito à diversidade e a inclusão social, bem como a medida de intervenção. O referido documento comprometeu-se a ampliar o desenvolvimento de atividades científicas, artístico-culturais e desportivas inclusivas a fim de superar o preconceito, valorizar o respeito às diferenças e o exercício da cidadania, enfim, o respeito ao próximo com a finalidade de estimular a convivência em harmonia, fortalecendo assim o vínculo de todos com o IFCE. Assim como acrescentar nos Planos de Unidades Didáticas (PUD) dos cursos técnicos e de graduação conteúdos que abordem e valorizem o respeito à diversidade.

As ações supracitadas sem dúvida são necessárias diante das respostas abaixo, dadas pelos estudantes quando perguntados se haviam sofrido preconceito no *campus*. Cinco estudantes disseram que sim, uma disse que não e outro disse que às vezes.

Gráfico 35 - Percepção de preconceito no campus.



Fonte: Elaborado pela autora.

Seguem alguns relatos de preconceitos sofridos por eles:

Quando uso de Libras os estudantes ficam me olhando, e já vi algumas meninas sorrindo de mim, da forma como eu converso. Às vezes fico sem graça e até paro de conversar. Eu percebo quando falam de mim, não gosto de ser vista como a diferente (E.A. em 17 ago. 2019).

Algumas alunas ouvinte estavam olhando e sorrindo de mim e algumas amigas surdas. Fui até elas perguntar porque estavam sorrindo. Mas elas não entenderam e continuaram sorrindo. Então chamei a intérprete de Libras que fez a tradução para mim. No final nos entendemos e ficamos até amiga. Não tenho medo não, se vejo alguém rindo vou lá e pergunto do que estão sorrindo (E. D. 27 mar. 2019).

Os alunos não entendem que o surdo usa Libras para se comunicar, fico triste quando eles sorriem de mim e das amigas quando estamos conversando no horário do intervalo. Quero ser respeitada e fico muito triste quando percebo que tem estudante fazendo gracinha com a gente (E.E. em 27 mar. 2019).

Para Tadeu a discriminação se revela nas pessoas de três formas: direta, indireta e oculta.

[...] A discriminação direta, ou intencional, é explícita, consciente, e pode, é claro, ocorrer em todos os setores da sociedade. [...] indireta, a qual se caracterizará pela falta de intenção declarada do agente discriminador, mas se evidenciará de acordo com os resultados práticos, dos efeitos de uma determinada regra ou decisão vigente em uma instituição ou empresa. A discriminação oculta distingue-se da indireta apenas no aspecto intencional. A primeira submerge-se na intenção, ao passo que na segunda, a intenção inexistente. É implícita a discriminação oculta, porque não declarada, mas consciente, camuflada por medidas aparentemente neutras (TADEU, 2005, p. 167-168).

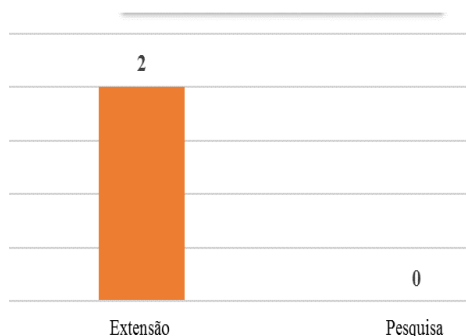
As falas dos estudantes acima revelam atitudes de preconceitos e discriminação que destoam dos preceitos da Educação inclusiva, contudo para Diniz (2012) a educação inclusiva parte da premissa de que a sociedade e suas instituições são opressivas, discriminatórias e incapacitantes. A partir desse reconhecimento devem-se adotar medidas para a retirada de

obstáculos existentes em regulamentos e, acima de tudo, para impedir atitudes que criam e mantêm a exclusão.

O mesmo entendimento do papel da Educação Inclusiva, pode ser encontrado no PPI do IFCE de 2018. Ao referirem-se sobre os princípios, as diretrizes e as orientações metodológicos para a implantação da Educação Inclusiva, assegura-se que é necessário partir do reconhecimento de que todos têm o direito a uma escola de qualidade. Cabendo à instituição de ensino atender às especificidades do educando através da promoção das discussões sobre a convivência e o respeito às diferenças. Haja vista que a Educação Inclusiva tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da tolerância e de combater o preconceito e a discriminação. No PPE, ao se trazer realidades e dificuldades, também aponta-se para o reconhecimento da realidade para depois pensar em estratégias de suplantá-las.

Quanto à participação dos estudantes surdos em ações de pesquisa e extensão proposta pelo *campus*, dos setes estudantes, apenas dois informaram ter participado de eventos de extensão e nenhum havia participado até aquele momento de uma experiência de pesquisa. Todos os estudantes tiveram dificuldade de entender o que é extensão e pesquisa, parecendo duas ações bem estranhas aos entrevistados. Por isso, foi importante explicar o que consistia cada ação.

Gráfico 36 - Participação em ações de pesquisa e extensão.



Fonte: Elaborado pela autora.

As ações de pesquisa e extensão precisam estar interligadas ao ensino para a produção qualificada do conhecimento com responsabilidade social. A Constituição Federal de 1988 apresentou o tripé ensino-pesquisa-extensão que regem as ações acadêmicas, afirmando que ambas eram indissociáveis, e reconhecendo que o ato de ensinar e o de aprender pressupõem, necessariamente o trabalho de investigação (pesquisa) e o envolvimento (extensão) do aprendiz no mundo em que ele está inserido (GOULART, 2004).

Para Goulart (2004) nesta perspectiva teria a pesquisa e a extensão o papel de formar sujeitos com o senso crítico, com visão inteligente da realidade e do mundo e com a capacidade de estimular a criatividade dos estudantes. Tais ações, sem dúvida, realizam um importante papel de desalienar, situando os educandos no mundo da cultura, mas fazendo com que eles vejam este mundo criticamente.

Conforme expressado no PDI, de 2019 a 2023, a visão do IFCE é tornar-se referência no ensino, na pesquisa, extensão e inovação, visando à transformação social e ao desenvolvimento regional. O PPE também elencou como medida de intervenção para evitar saída dos estudantes do IFCE a ampliação de oferta de oportunidades em diferentes áreas da pesquisa e extensão nos programas de bolsas.

Ao encontro do PPE, a PROEXT sinalizou, no PDI em vigência, como objetivo a participação anual de 10% de estudantes em ações de extensão. Já no PDI da PRPI³⁶ nada foi mencionado sobre ações de pesquisa voltadas para estudantes, apenas para servidores do IFCE.

Para finalizar a entrevista foi solicitado aos estudantes surdos que apresentassem ao IFCE ações que venham a contribuir com sua permanência nesta instituição.

Quadro 11 - Sugestões de ações ao IFCE para contribuir com a permanência dos estudantes surdos.

Estudantes	Sugestões para o IFCE contribuir com a permanência dos estudantes surdos nesta instituição
A	Ter monitores para auxiliar os estudantes surdos nas atividades. Ter intérprete de Libras.
B	Contratar outros intérpretes de Libras. Fazer tradução de texto e livros em Libras.
C	Colocar dois intérpretes em sala de aula. E ofertar cursos de Libras para os colegas ouvintes aprenderem a língua e comunicarem-se com os surdos.
D	Contratar mais intérpretes de Libras e os professores fazer provas adaptadas para os surdos e outros deficientes.
E	Professores mais sensíveis as PcD. Ter encontros para discutir sobre deficiência.
F	Palestras sobre a inclusão. E aprendizagem da língua de sinais pelos professores e colegas do <i>campus</i> .
G	Os professores ter mais conhecimentos sobre o aluno surdo. Ofertar curso de Libras para os estudantes e professores aprender a língua e ter intérprete em todas as aulas.

Fonte: Elaborado pela autora.

As sugestões propostas pelos estudantes resumem as necessidades do IFCE para a promoção da inclusão de pessoas surdas nesta instituição. É bem perceptível que a maior preocupação dos estudantes é a falta do intérprete de Libras em sala de aula. Para Quadro (2004) um instrumento essencial para a formação dos educandos surdos, é a presença do

³⁶ Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do IFCE.

intérprete educacional, que atua traduzindo a linguagem oral para a Língua de Sinais para o aluno surdo. O intérprete é um especialista que deve se adequar ao perfil de intermediador das relações entre professores ouvintes e alunos surdos e entre colegas surdos e colegas ouvintes.

Além da presença do intérprete de Libras, os estudantes mencionam a necessidade da acessibilidade de algumas dimensões, a saber: atitudinal, sensibilizando os colegas e os docentes sobre a pessoa com deficiência; comunicacional com a oferta de cursos para docentes e estudantes; e metodológica com provas adaptadas, tradução de textos e monitores em sala de aula.

Para Diniz (2012), no processo de inclusão das PcD, é fundamental que os professores tenham o direito de receber a preparação apropriada na formação inicial e durante o desenvolvimento contínuo durante a profissão, preferencialmente, usando a pesquisa em sala de aula. Nesse mesmo sentido, o PPE vê como necessária a promoção de capacitação de docentes e técnicos administrativos para fortalecer a participação do corpo docente na parceria do acompanhamento dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Nesse sentido, no capítulo seguinte, expõe-se uma das necessidades de capacitação para atuar com estudantes surdos, a partir da experiência com o produto educacional realizado para fins de conclusão desse mestrado.

4 O MESTRADO PROFISSIONAL NO BRASIL E O PRODUTO EDUCACIONAL COMO RESULTADO DOS ESTUDOS

O Mestrado Profissional (MP) é caracterizado como um programa que possui uma abordagem com ênfase em estudos e técnicas diretamente voltados ao desempenho de alto nível profissional, tendo sua implantação o objetivo de qualificar profissionais para atender de forma mais eficiente ao mercado de trabalho (FERREIRA, 2014).

Para Alves (2018), a proposta de oferta de MP consiste num movimento de instauração de uma política pública educacional de ampliação da Pós-Graduação que traz um modelo de inserção social, sobretudo naqueles municípios sem a tradição de cursos de mestrado e doutorado.

As discussões visando à implantação do MP no Brasil, deram-se a partir de 1965, através da Portaria de nº 977 do Conselho Federal de Educação, na qual se evidenciava a necessidade dos profissionais receberem formação mais completa para desenvolver a capacidade criativa, técnica e de processos, repercutindo em todos os níveis do setor produtivo (VIEIRA, 2010).

Durante as discussões de implantação dos MP, havia um grupo acadêmico que resistia a esta ideia, pois tinham receio de que com a autorização do MP, o financiamento poderia abrir margem para a privatização do ensino superior ou que uma parte dos recursos do Mestrado Acadêmico (MA) fossem destinados ao MP. Estas e outras discussões geraram desconfianças e se mantiveram até o ano de 1995, quando foi publicada a Portaria de nº 47, na qual a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) permitia a flexibilização dos cursos para atender as demandas de mercado (AGOPIAN; LOBO, 2007).

Para Ferreira (2014), o MP só foi efetivamente incorporado à Pós-Graduação, a partir de 1998, com o objetivo claro de atender ao interesse de mercado, através da qualificação dos profissionais com aumento do número de mestres e doutores no Brasil, não necessariamente para atuar na área do ensino ou no meio acadêmico.

Para fazer o monitoramento da oferta de cursos, a CAPES emitiu a Portaria de nº 80 em 1998, na qual dispunha do disposto sobre o reconhecimento do MP e determinando que o acompanhamento e a avaliação desses mestrados ficariam sob sua responsabilidade, destacando a importância dos MP na formação de profissionais pós-graduados com aptidão para atender ao novo mundo do trabalho (VIEIRA, 2010).

Assim, com o anseio pela consolidação do MP no Brasil, os seus defensores organizaram importantes eventos, a exemplo do seminário organizado pela Universidade Federal de São Paulo, em 2005, com o objetivo de discutir temas como: os cursos profissionalizantes; as demandas de cursos nesta área; o financiamento e o modelo de estrutura dos MP, assim como a transferência de conhecimentos para a sociedade (AGOPIAN; LOBO, 2007).

Mesmo em meio às dificuldades, o mestrado profissional no Brasil foi ganhando visibilidade e revelando, também, algumas semelhanças e diferenças com o mestrado acadêmico. Para Cavalcante (2015), a maior diferença entre os dois está no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). No Mestrado acadêmico é exigido sempre uma dissertação. Já no MP tem-se uma gama de possibilidades de TCC, a saber: revistas, artigos, vídeos, dissertações, produto educacional, entre outros.

Além disso, cabe aos mestrandos do MP a elaboração de um produto educacional, o qual tem a finalidade de contribuir para melhoramento da prática docente:

Segundo as regulamentações legais citadas, os mestrados profissionais na Área de Ensino necessitam gerar produtos educacionais para uso em escolas públicas do país, além de dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico dessas experiências. Tais produtos ou processos precisam ser aplicados em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino e podem assumir as seguintes formas: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos (LEITE, 2018, p. 02).

E, devido à demanda vinculada aos MP de propor um produto educacional, viu-se a necessidade desta pesquisa, através de uma atividade de extensão (área em que a pesquisadora atua como pedagoga no IFCE), propor um curso Básico de Libras, com vistas a contribuir para a acessibilidade comunicacional dos estudantes surdos do IFCE e de outras instituições públicas e privadas.

A seguir apresentar-se-á de que forma o produto educacional oriundo dessa pesquisa pode contribuir para a difusão da Libras em ambientes educacionais.

4.1 O produto educacional como proposta para o IFCE enfrentar as barreiras comunicacionais dos estudantes surdos

A Língua Brasileira de Sinais é o meio legal de comunicação da pessoa surda. Este reconhecimento veio através da Lei nº 10.436 de 2002, delegando ao poder público (empresas

concessionárias e serviços públicos) difundirem a Libras, entendendo-a como o principal meio de garantir às pessoas surdas o acesso à informação em todos os ambientes, uma vez que é por meio dela que estes sujeitos relacionam-se com o mundo.

Para Sassaki (2009) a acessibilidade comunicacional dos surdos nas instituições de ensino dar-se por meio de ensino de noções básicas da Língua de Sinais Brasileira (Libras). Ou seja, para a comunicação entre surdos e ouvintes faz-se necessário a promoção do ensino das Libras, evitando o isolamento dos estudantes surdos em sala de aula ou em outros espaços da instituição.

Conforme informado pelos estudantes surdos, participantes dessa pesquisa, são raras as adaptações de conteúdo e de avaliações feitas pelos docentes. O isolamento metodológico soma-se ao isolamento comunicacional sofrido entre os surdos, os docentes e os demais colegas. Ou seja, na falta do intérprete de Libras não existe a mínima possibilidade de comunicação, tendo em vista o total desconhecimento da Libras pelos ouvintes.

A falta de comunicação entre os surdos e os ouvintes têm efeitos negativos imensuráveis para os surdos, pois de acordo com Capovilla (2000), a Língua de Sinais é o verdadeiro equipamento da vida mental do surdo, uma vez que por meio dela que ele pensa, comunica-se e recebe conceitos e ideias. Logo, se não houver comunicação, há impedimentos do desenvolvimento cognitivo e emocional desse estudante.

Diante disso, o produto educacional desse trabalho consiste na oferta do curso básico de Libras, visando a aprendizagem da Língua de Sinais pelos cursistas ouvintes, com intuito de eliminar o isolamento comunicacional vivido pelos surdos no Brasil. Além disso, o referido curso corrobora para o cumprimento do preceito legal da Lei nº10.436 de 2010, quanto a difusão da Libras; o reconhecimento de que a barreira comunicacional está na sociedade majoritariamente de ouvintes e não nos sujeitos surdos; o despertar nos estudantes de que a inclusão dos surdos na sociedade não é só de responsabilidade do Estado, mas todos devem assumir o compromisso de promover a acessibilidade comunicacional.

4.2 Descrição e execução do Produto educacional

O curso Básico de Libras na educação consistiu numa proposta piloto na reitoria do IFCE para uma turma de 33 estudantes, no ano de 2018, sendo executada a partir da Pró-reitoria de extensão do IFCE, configurando-se como essencialmente uma atividade extensionista, ou seja, aberto à comunidade externa ao IFCE, sendo essa uma oportunidade ótima para estreitar relacionamentos entre a reitoria e a comunidade e entre estas e os

arredores (escolas estaduais e municipais e Cáritas brasileira). O referido curso teve carga horária de quarenta horas (40h) e foi realizado em 16 encontros de duas horas e trinta minutos (2h30) cada um.

O público-alvo do curso foi composto por docentes e coordenadores de escolas municipais e estaduais, localizadas na circunvizinhança da reitoria, os membros da Cáritas Regional Brasileira, também fixada nas proximidades da reitoria, servidores e terceirizados da reitoria. Para um equilíbrio na divisão no preenchimento das inscrições, dividiram-se as vagas da seguinte forma: quatro vagas para cada escola³⁷ participante, duas vagas para cada setor da reitoria, três vagas para Cáritas Regional Brasileira e duas vagas para cada categoria dos terceirizados. Em casos de não preenchimento de vagas, estas foram redimensionadas para as pessoas no cadastro de reserva.

Para a divulgação do curso foram realizadas visitas às escolas, à Caritas Regional Brasileira, à associação do bairro assim como aos setores da reitoria. Nesse momento, falava-se sobre a importância da aprendizagem da Língua de Sinais para o alcance de uma sociedade inclusiva. Durante as visitas deixava-se uma ficha de inscrição (Apêndice – C). Além das visitas, houve a divulgação do curso através do *e-mail* de todos os servidores da reitoria, no portal do IFCE, além da fixação de cartazes (Apêndice – D) nos murais dos locais visitados.

Vale acrescentar que a acolhida durante as visitas foi bastante receptiva, havendo por parte das entidades externas uma demonstração de gratidão pela visita e oferta de formação. Foi um momento para ampliar o conhecimento sobre as instituições e o destas sobre o IFCE. Assim, foram ouvidas algumas demandas e desafios e quais as melhores opções de dia e horário para a realização do curso.

Então, como resultado da divulgação obteve-se mais de 40 inscritos e apenas a escola estadual Paulo VI não enviou nomes de docentes para participar, alegando indisponibilidade dos profissionais para o horário em que o curso aconteceria. Ademais, dos terceirizados da reitoria do IFCE, apenas três recepcionistas foram liberadas, pois a empresa responsável pelos terceirizados alegou que não havia pessoal para substituir as copeiras, os vigilantes e o pessoal da limpeza.

A organização geral do curso ficou a cargo da PROEXT, mas as ministrações das aulas ficaram a cargo de três professores, sendo dois ouvintes e um surdo, cada um responsável por uma quantidade de aulas. Todos são servidores do IFCE e o professor surdo e a outra professora ouvinte tem grande experiência na oferta de cursos de extensão em

³⁷ Escola Estadual Paulo VI, Escolas Municipal Filgueiras Lima e Mozart Pinto. Todas estas escolas localizadas no bairro do Jardim América, em Fortaleza-CE.

Libras, já o outro professor havia ministrado alguns minicursos e estava em fase conclusiva do curso de Letras Libras.

Além de pensar na dinamicidade das aulas vindas dos três docentes, a presença do professor surdo foi proposital na busca de eliminar estigmas sociais, muitas vezes construídos pelos ouvintes sobre as pessoas surdas, como também pela oportunidade que os cursistas tiveram de aprender Libras com um sujeito surdo, ou seja, o dono da língua.

A montagem do Plano da Unidade Didática (PUD), inserido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (Apêndice E) foi construído pelos docentes, após reunião com a da PROEXT, e, na oportunidade, a pesquisadora e coordenadora da ação apresentou o objetivo do curso, o público-alvo, o local, os dias e horários de realização das aulas. Ademais, foi discutido sobre os aspectos metodológicos, as ferramentas de avaliação e os recursos necessários para o alcance da efetividade do curso.

As aulas aconteciam em uma das salas do memorial da reitoria, onde os estudantes contaram e inicialmente, com cadeiras e, mesas, e depois só com cadeiras. Havia também recursos didáticos e tecnológicos como: *data show* e *flip chart*. Além disso, para dar suporte aos cursistas, foram elaborados vídeos com os sinais referentes aos conteúdos abordados em sala de aula, além de outros sinais, com o objetivo de ampliar o vocabulário dos estudantes.

De forma geral, as aulas foram bem interativas, e os docentes sempre usavam a Libras. O conteúdo era trabalhado, inicialmente, pela teoria, seguida de práticas/treinios, de forma que os cursistas pudessem internalizar as informações obtidas. Sobre as aulas ministradas pelo professor surdo, os estudantes, no começo, mostraram-se muito apreensivos, pois não poderiam recorrer à oralização quando surgisse alguma dúvida. Contudo, eles foram, aos poucos, ficando à vontade e buscando estratégias para se comunicarem-se com os professores.

Logo no primeiro dia de aula entregou-se um cronograma geral do curso aos discentes, falando sobre os conteúdos e as avaliações. Criou-se um grupo de *e-mails* da turma, onde se compartilhavam os materiais utilizados em sala de aula e referências para aprofundamento dos estudos, bem como se informava sobre eventos na área da educação inclusiva. Assim, todo o grupo foi também enviando e trocando informações que ajudavam no aprendizado, não apenas da Libras, mas dos aspectos relativos à inclusão na educação.

Durante as aulas havia, ainda, os informes sobre os eventos na área da inclusão que estavam acontecendo na cidade, assim como indicação de filmes, livros e aplicativos de acessibilidade que ajudariam no aprendizado da língua.

Além disso, os estudantes foram convidados a participar de um evento na associação dos surdos do Ceará em Fortaleza, momento previsto na carga horária do curso, para um

contato dos estudantes com pessoas surdas. O momento foi construído em articulação com a referida associação, construindo-se uma programação (Apêndice – F) com uma mesa redonda intitulada Conjuntura Política atual e os impactos para educação: Direitos das pessoas com deficiência em disputa³⁸. Para discutir sobre a temática foi convidada a participar da mesa a professora surda do *campus* de Camocim, Lyvia Cruz, o professor ouvinte do *campus* de Caucaia, Rodrigo Santanella, e para mediar a professora ouvinte do *campus* de Caucaia, Maria Izalete. Infelizmente a professora Lyvia Cruz, por motivos de saúde, não pôde comparecer, sendo substituída pelo professor de Libras do *campus* de Horizonte, João Martins, e pelo presidente da Associação Brasileira para ação da pessoa com deficiência (ABRAÇA), Alexandre Mapurunga.

O curso teve início com 33 estudantes e encerrou-se com 25 pessoas, sendo: três terceirizados da reitoria; três servidores da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP); dois servidores da Comunicação Social; dois servidores da Diretoria de Assuntos Estudantis; um servidora da Pró-reitoria de Ensino (PROEN); um servidora da Pró-reitoria de Pesquisa (PRPI); quatro servidores da Pró-reitoria de Administração (PROAP); quatro docentes da Escola Municipal Figueiras Lima; um servidor da Assessoria de Relações Internacionais da Reitoria (ARINTER); três representantes da Cáritas Brasileira Regional Ceará. Portanto, uma turma bem heterogênea, formada por docentes, assistentes sociais, administradores, contadores, pedagogos, entre outros, que trabalham em instituições de ensino e/ou de projetos sociais, seja da rede municipal, estadual ou federal. Por outro lado, a maioria dos estudantes estavam tendo pela primeira vez uma experiência na aprendizagem da Libras.

Com relação às nove pessoas que acabaram desistindo do curso, buscou-se resgatar essas pessoas para entender os motivos da desistência e apresentar propostas para que elas retomassem às aulas. Foram identificados dois motivos de desistência entre os nove cursistas. O primeiro esteve relacionado à dificuldade para aprender a língua, principalmente pela falta de tempo em se dedicar aos estudos. Neste caso, foram colocados à disposição dos cursistas momentos para reforço e revisão de conteúdo. O segundo motivo se deu por acometimento de doenças, inclusive de longo prazo que extrapolava o tempo do curso.

Quanto às avaliações de aprendizagem do curso, estas tiveram caráter diagnóstico e processual e aconteceram com a apresentação de seminários, de dinâmicas, com confecção de vídeos e com a realização de atividades individuais, ressaltando-se que todas as avaliações eram feitas em Libras.

³⁸ Tratava-se de um momento político que o país vivia e pensou-se oportuno trazer a reflexão à baila.

No tópico a seguir, traz-se a avaliação do curso pelos estudantes, de forma a apresentar os resultados alcançados com a realização do curso.

4.3 Avaliação do Produto Educacional pelos participantes

De acordo Leite (2014), os produtos educacionais, após a sua execução, precisam ser avaliados de modo coletivo pelos seus participantes, considerando as especificidades do público a que se destinam e levando em consideração uma metodologia que contemple aspectos comunicacionais, pedagógicos, teóricos e críticos.

Assim, a avaliação teve o objetivo de identificar se os elementos que permearam este produto educacional – divulgação, exposição de conteúdo, didática e interação com o grupo – foram desenvolvidos de forma a atender às expectativas dos estudantes. Vejam-se os resultados dos gráficos referentes a cada pergunta do questionário e algumas opiniões emitidas pelos cursistas.

Pôde-se avaliar o resultado, observando os registros das expectativas dos inscritos apresentadas na ficha de inscrição, ouvindo ao final de cada aula as dificuldades e sugestões dos estudantes e, por fim, analisando um questionário que foi aplicado (Apêndice-G) ao final do curso, para saber, entre outras coisas, se as expectativas iniciais dele tinham sido alcançadas. O questionário foi composto por quatro itens: Divulgação e organização do curso; Aspectos teóricos e metodológicos; Tempo destinado às atividades, expectativas e integração.

Quanto às expectativas iniciais dos estudantes, na ficha de inscrição, sobre o curso básico de Libras, obtiveram-se as seguintes respostas:

Quadro 12 - Expectativas iniciais sobre o curso Libras.

Início do curso: quais suas Expectativas sobre o curso?
Inclusão nas creches;
Comunicar-se melhor;
Saber direcionar as pessoas a algum lugar;
Necessidade de sentir-se útil;
Obrigação;
Melhorar a comunicação;
Atender bem aos servidores;
Curiosidade sobre a cultura surda
Diminuir barreiras de comunicação. A deficiência é nossa;
Pela própria necessidade;

Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudantes demonstram através de suas expectativas o indicativo de que a sociedade brasileira, mesmo que a passos lentos, vem rompendo as amarras da insensibilidade

e da ignorância e demonstrando atitudes mais sensíveis na construção de uma sociedade mais justa. Tais informações, alinham-se ao pensamento de Mantoan (2003) quando ele afirma que nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas, dado que, existindo as diferenças, devem existir também as igualdades, ou seja, o que falta é aprendermos a olhar para as diferenças sem estranheza, mas como parte da essência diversa do ser humano.

Quanto ao questionário final, no item sobre a divulgação e organização do curso, obtiveram-se os seguintes resultados: 48% consideram boa e 52% disseram que foi ótima.

Gráfico 37 - Divulgação e mobilização do curso de Libras.

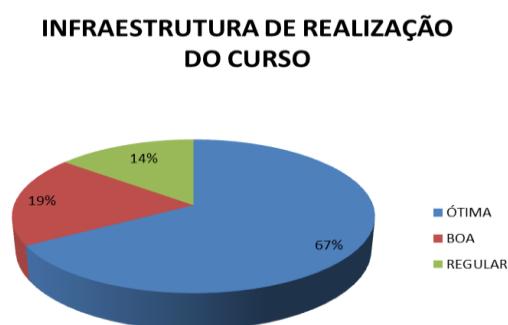


Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos comentários para justificar as respostas, foi dito que as informações referentes ao curso eram recebidas por *e-mail*, de forma clara e eficiente. E que a organização se preocupou em visitar as escolas para divulgar e fazer o convite pessoalmente. Outros estudantes consideraram que faltou efetividade do *marketing* com o objetivo de atrair mais servidores. E, por fim, foi colocado que faltou um grupo de *whatsapp* para ser mais rápido.

Em seguida, foi dito sobre o que achavam da infraestrutura do local de realização do curso: 14% considerou regular, 19% boa e 67% ótima.

Gráfico 38 - A infraestrutura de realização do curso.



Fonte: Elaborado pela autora.

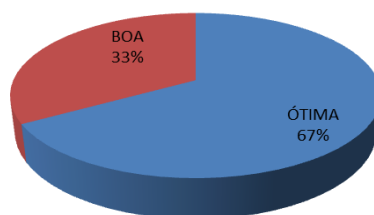
As justificativas foram as seguintes: o espaço foi adequado, ajudando nos aprendizados. Outros disseram que as aulas sem apoio da mesa eram desconfortáveis e que a sala poderia ser melhor.

Sobre a disposição de uma sala de aula, Nascimento (2012) diz que normalmente é deixada de lado durante o planejamento dos professores, contudo a arquitetura de sala contribui de maneira significativa na produção de conhecimento e no desempenho dos estudantes. O autor ainda destaca que a forma de organização de uma sala de aula recebe influências de cada contexto histórico de sua época, ou seja, a forma de conceber o ensino, o professor e o discente vai influenciar na escolha do *layout* da sala.

Quanto à organização e execução das atividades propostas, 33% avaliou como boa e 67% acharam ótima.

Gráfico 39 - Organização e atividades do curso.

**ORGANIZAÇÃO E EXECUÇÃO DAS
ATIVIDADES PROPOSTAS**



Fonte: Elaborado pela autora.

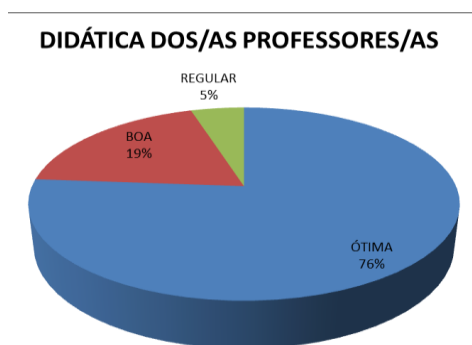
Foi justificado pelos participantes que o curso requeria mais questões culturais da comunidade surda. Outros informaram que deveria ter havido mais oralização durante as aulas. Já para alguns, a proposta do curso básico foi suficiente. Ainda foi dito que deveria ter sido menos conteúdos para melhor trabalhar os temas tratados. Para Kaplún (2003), na elaboração dos produtos educacionais há de se considerar alguns eixos visando um bom desempenho, entre eles o eixo da comunicação que diz respeito ao formato, diagramação e linguagem empregada presente no material educativo.

Além disso, durante a execução das atividades, os docentes sempre enfatizavam as diferenças entre a Libras e a Língua Portuguesa, ou seja, a Libras possui características próprias, que de acordo com Quadros (2004) são propriedades específicas das línguas naturais, e consiste numa linguagem viso-espacial que capta as experiências visuais. Neste caso, para a aprendizagem da Libras vai requerer dos ouvintes o uso de mecanismos

diferentes daqueles utilizados na comunicação na língua Portuguesa. Pois a Língua de Sinais envolve dimensões sensoriais até então pouco utilizadas nas línguas orais.

Em seguida, passou para o item 2 que tratava do aspecto teórico metodológico. Nele foi solicitado que os discentes avaliassem a didática dos docentes, obtendo-se as seguintes respostas: 5% considerou regular, 19% boa e 76% ótima.

Gráfico 40 - Didática dos professores.



Fonte: Elaborado pela autora.

Seguem alguns comentários dos cursistas: “os três professores eram bastante pacientes e com didáticas bem diferentes que deu uma dinâmica no curso, mas faltava uma ligação entre os conteúdos. Faltou revisões e recapitulações de conteúdos”. Outros disseram que deveria ter um nível baixo de exigência para facilitar a compreensão dos conteúdos e utilizar mais vídeos. Houve a sugestão de ter outro curso no formato EaD (semipresencial) com provas e apresentações presenciais.

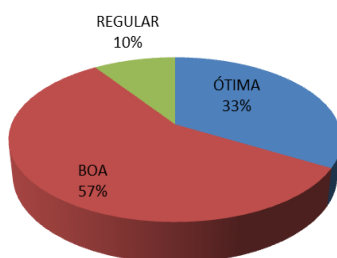
A esse respeito, Kaplún (2003), diz que na elaboração do produto educacional, há de se considerar a especificidade do Eixo pedagógico, enquanto, caminho que estamos convidando alguém a percorrer, ou seja, quais pessoas estão convidando e onde se encontram essas pessoas antes de partirmos. Dessa forma, para o referido autor, é importante fazer um itinerário pedagógico que contemple as concepções dos sujeitos; o confronto dessas ideias para mostrar suas possíveis causas; introdução, de modo gradual e acessível, de conceitos utilizados por teóricos da área; e também atividades que permitam a aplicação e a apropriação desses conceitos, o que se tentou durante toda a proposta.

Ademais, ao falar sobre a Didática, Libâneo (2006) considera-a indispensável na prática docente, uma vez que ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional.

O item três buscava avaliar aspectos relacionados ao tempo destinados, às atividades. E, quanto à adequação da carga horária de cada atividade, 10% dos cursistas acharam regular, 57%, boa e 33%, ótima.

Gráfico 41 - Adequação da carga horária de cada atividade.

ADEQUAÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE CADA ATIVIDADE



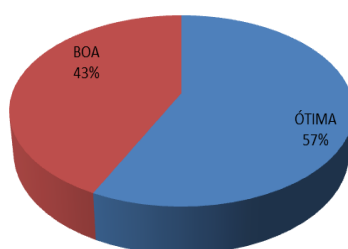
Fonte: Elaborado pela autora.

Vejamos alguns comentários pertinentes dos cursistas: para um curso básico inicial foi suficiente; poderia haver um maior tempo para realizar as atividades; deveria ter um curso intermediário e um avançado; ter uma carga horária maior com pelo menos 3 aulas por semana.

Quanto ao horário de realização do curso, 43% dos participantes consideraram bom e 57% consideraram ótimo. Algumas das sugestões foram: dividir as aulas em 2 vezes por semana e ofertar também durante a tarde.

Gráfico 42 - Horário das aulas.

HORÁRIO DE REALIZAÇÃO DO CURSO

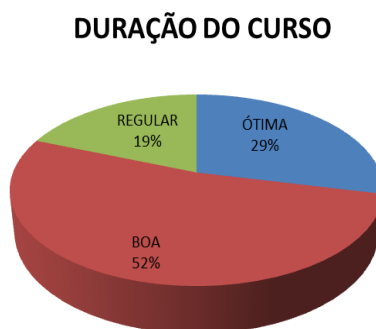


Fonte: Elaborado pela autora.

Vale salientar que sobre a questão do dia e horário do curso, escutou-se os interessados, para realização de acordo com a realidade dos profissionais e evitar evasão por incompatibilidade de tempo.

Em seguida, quando perguntados sobre a duração do curso, obteve-se as seguintes respostas: 19% consideraram regular, 52%, boa e 29%, ótima.

Gráfico 43 - Duração do curso.



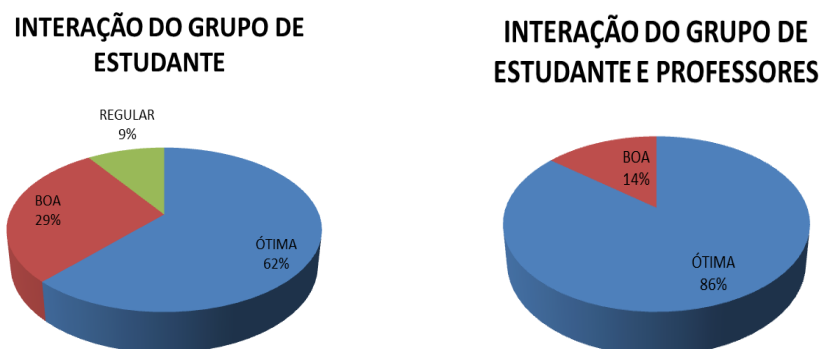
Fonte: Elaborado pela autora.

Para justificar a opinião, “Seria interessante mais tempo para aprimorarmos os conhecimentos. ”. “Houve pouco tempo para aprimorar o conhecimento. ”; “Precisa de mais horas aulas. ”; “Pode-se ampliar, mas com tempo maior.”; “Pelo conteúdo proposto, poderia ser 60 horas.”. “Necessitaria ter maior duração. O tempo foi insuficiente para uma linguagem tão complexa. ”. “Curso muito extenso, porém, para atender a 40h realmente necessita de tempo. ”.

O curso básico de Libras era de 40h e foi baseado principalmente em outros cursos ofertados, com as mesmas características dos cursos cadastrados no Sistema de Gerenciamento da Pró-reitoria de extensão (SIGPROEXT). Ademais, os docentes do referido curso concordaram com a carga horária, haja vista as suas experiências em ofertas de curso com as mesmas características. Mas entendemos que as opiniões dos cursistas deram-se pelo anseio em aprender mais e pelas dificuldades com suas rotinas de trabalho.

No item de número quatro buscou-se a opinião dos estudantes a respeito da integração entre eles e entre eles e os docentes. Respectivamente, constam as seguintes respostas: 9% considerou regular, 29% boa e 69% ótima.

Gráfico 44 - Interação entre grupo de estudantes e dos estudantes com os docentes.



Fonte: Elaborado pela autora.

E, para justificar, disseram que os professores do curso sempre estimulavam a interação entre os estudantes e estudantes e professor. Outros disseram que a interação poderia ter sido melhor se houvesse mais atividades em grupos e dinâmicas de integração. Ainda foi citado que faltaram dinâmicas de integração para conhecer melhor os colegas.

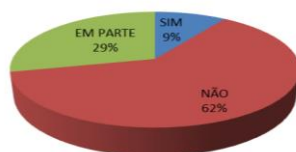
Quanto á interação entre estudantes e professores, 14% disseram que foi boa e 86% que foi ótima. Para justificar a opinião dos cursistas foi dita que, todos os professores do curso eram excelentes e perfeitos. Para Libâneo (2006) o desenvolvimento dos processos de ensinar a aprender, à medida que envolvem situações específicas em sala de aula com a intervenção pedagógica do professor, é necessário levar em conta alguns fatores que afetam a motivação, criando um clima de interação social propiciador da cooperação entre alunos e entre o professor e os alunos, colocando as dificuldades como oportunidade para superá-las.

Nesta perspectiva, o docente deve planejar sua aula de forma alcançar os objetivos propostos, e dentre os fatores que contribuem para alcance desses objetivos far-se-á importante a interação entre estudantes e docentes e entre o grupo de discentes. As posturas tradicionais, nas quais se acreditava que os docentes deveriam evitar uma aproximação com seus alunos, mostraram-se pouco efetiva para aprendizagem.

Quando perguntados se dentre os assuntos tratados durante o curso algum não ficou claro, 62% disse que não, 29% respondeu que, em partes e 9% disse, sim.

Gráfico 45 - Dentre os assuntos tratados, algum não ficou claro?

**DENTRE OS ASSUNTOS TRATADOS,
ALGUM NÃO FICOU CLARO?**



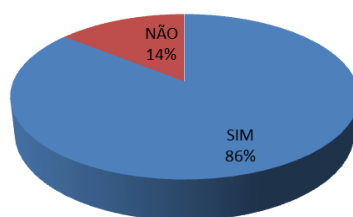
Fonte: Elaborado pela autora.

Para justificar as respostas, foi dito: “Deveria ter tido mais aulas sobre os verbos.”; “Fez falta mais exercício sobre animais e sobre profissões.”; “A maior dificuldade era com a aprendizagem de uma nova língua.” Para Libâneo (2006), o processo de ensino é composto pelos os objetivos, os conteúdos, os métodos, devendo tais elementos manter uma interrelação de modo a criar as condições de forma a garantir aos alunos uma aprendizagem significativa.

Perguntados se as expectativas dos estudantes foram alcançadas tiveram-se como resultado, 14% disseram que não e 86% responderam que sim, demonstrando a efetividade do curso no aprendizado dos participantes.

Gráfico 46 - As expectativas do curso foram alcançadas.

**SUAS EXPECTATIVAS FORAM
ALCANÇADAS?**



Fonte: Elaborado pela autora.

Os comentários a respeito foram os seguintes:

- Ampliação de conhecimento sobre a cultura surda – Sensibilização;
- A didática dos professores fez a diferença na execução das aulas, pois mostraram segurança e compromisso com os alunos;
- Aproximação com os surdos;
- Ajudou na comunicação com os surdos;
- Abriu as portas para uma nova experiência, tornar visível o universo dos surdos;

O alcance das expectativas pelos cursistas demonstra que a implementação de ações como a do curso básico de Libras contribui para que sejam acionadas medidas contra estigmas, contra os discursos estereotipados, os saberes rígidos, abrindo a possibilidade de novos olhares e uma escuta sobre a diferença das pessoas, sejam elas negras, ou pessoas com deficiência, como aponta (DINIZ, 2012).

E, para finalizar, os estudantes foram convidados a fazer apontamentos e sugestões ao curso básico de Libras, visando a sua melhoria em futuras edições. E, de forma geral, as sugestões versaram sobre: a carga horária e dias de oferta do curso, a saber, um curso três dias na semana, podendo ser a mesma carga horária e o mesmo horário; um curso ofertado no turno da tarde ou um curso com carga horária de 60h. Sobre o conteúdo, foi sugerido que seja trabalhado mais situações cotidianas para aplicação de vocabulários adquiridos e seja explorado mais as questões culturais dos surdos. Quanto à metodologia, foram sugeridas fazer revisões e recapitulação das aulas, incluir mais dinâmicas de grupo, mais atividades práticas, e evitar a oralização a partir de determinado ponto do curso. Sobre os recursos

materiais e humanos foram sugeridos que seja disponibilizado aos cursistas material impresso e que o curso tenha mais participação de professores surdos.

Outro dado que corroborou para a avaliação foi o número de concludentes, assim como as presenças e participações durante as aulas, as falas informais dos cursistas sobre a satisfação em fazer o curso, também servindo com parte dessa avaliação.

Por fim, concluímos que a experiência foi valorosa para os participantes, os executores e a coordenadora da proposta, porque contribuiu direta e indiretamente para a quebra de barreiras comunicacionais, permitindo pensar uma ação de maneira coletiva, envolvendo as pessoas desde o planejamento da ação, escutando as dificuldades de aprendizagem e buscando corrigi-las. Foi fundamental a parceria entre setor em que a pesquisadora trabalha e os demais segmentos da reitoria.

O curso ajudou ainda a aproximar a instituição de importantes segmentos da sociedade que ficam no seu entorno, fortalecendo a possibilidade para futuras ações, sejam deste mestrado ou de intervenções institucionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parte final deste texto consiste no cumprimento da tarefa empreendida durante esta pesquisa, de analisar a atuação do IFCE para inclusão educacional dos estudantes surdos nesta instituição, através da análise bibliográfica, dos instrumentos normativos do IFCE, assim como análise das entrevistas aplicadas aos setes estudantes surdos, chegando as seguintes considerações finais

A educação inclusiva requer mudanças nas instituições de ensino, de modo a torná-las acessíveis e promover a aprendizagem dos sujeitos com algum tipo de deficiência. Portanto, o direito a vaga das PcD nas escolas regulares precisa vir acompanhadas de acessibilidade: atitudinal, arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e programática. Sem estes elementos a educação inclusiva para os estudantes supracitados tornar-se-á idêntica ao período integracionista.

Quanto as particularidades linguísticas dos surdos, as instituições de ensino, devem promover a acessibilidade comunicacional desses sujeitos, através da educação bilíngue, na qual as crianças surdas aprenderão a Língua de Sinais (L1), e posteriormente a Língua Portuguesa (L2), na modalidade escrita. Além disso, aos surdos reservar-se-á o direito de receber todas as informações na (L1), cabendo as instituições de ensino dispor do intérprete de Libras para fazer as traduções da Libras para o Português e do Português para Libras.

Quanto aos instrumentos normativos do IFCE, o PPI apresenta a educação inclusiva como um dever a ser efetivado no IFCE, trazendo inclusive orientações metodológicas para o alcance da educação inclusiva na referida instituição de ensino. Contudo, o ROD não traz nenhum elemento voltado as PcD que possam somar-se ao PPI.

Os itens do PPE que tratam sobre as pessoas com deficiência são bem pertinentes, porém não dão conta de suprir as necessidades vividas por estes sujeitos. Sentiu-se falta neste documento de proposições de ações nas dimensões como: ensino - aprendizagem, permanência e êxito, na melhoria da prática educativa, no currículo, dentre outros que venha colaborar para a continuidade das barreiras metodológicas, comunicacional, arquitetônica, atitudinal, programática enfrentada pelos estudantes com deficiências, levando-os a evadirem da instituição.

Por sua vez, ao analisar o regulamento do Napne percebe-se a importância desse núcleo para promoção da acessibilidade dos estudantes com PcD no IFCE, contudo há necessidade do envolvimento de outros setores para efetivação da acessibilidade nos *campi*. E

por fim, o PDI não aprofunda as questões sobre a Educação Inclusiva das PcD, deixando a desejar no que concerne a construção de uma proposta política mais efetiva do IFCE voltada à promoção da acessibilidade desses estudantes.

Já as análises das entrevistas, pode-se constatar que há falta de comunicação entre os sujeitos surdos e os docentes e demais estudantes ouvintes. Além disso, os estudantes entrevistados revelaram que são poucas as adaptações metodológicas feitas pelos docentes de forma a contemplar as suas necessidades de aprendizagens.

As reflexões acima e outras apresentadas no decorrer desse trabalho leva-nos a concluir que para a inclusão dos estudantes surdos no IFCE os principais desafios dessa instituição são os seguintes:

- Implantação da Educação Inclusiva de forma sistêmica, ou seja, todos os setores da reitoria e dos *campi* estabeleçam metas no PAA e no PDI relativa a sua responsabilidade para a promoção da acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional/informacional, metodológica, instrumental e programática; para que não fique apenas sob a responsabilidade da PROEXT pontuar sobre a acessibilidade das pessoas com deficiência. Conforme pode ser constatado no PDI de 2019 a 2023;
- Definição pelo IFCE de recursos financeiros para a implementação da Educação Inclusiva a fim de possibilitar uma melhor atuação do NAPNE, pois, de acordo com a resolução 050 de 2015, não há verbas destinadas às ações desse núcleo, limitando muito a execução de atividades voltadas para acessibilidades das PcD;
- Capacitação dos membros do NAPNE e demais servidores do IFCE com intuito de promover atendimento educacional especializado (AEE), sendo inclusive, uma medida identificada como necessária no PPE para evitar a retenção e evasão dos estudantes com deficiência;
- Formação continuada para docentes com o foco na Educação Inclusiva, com objetivo de instrumentalizá-los para que sejam feitas as devidas adaptações metodológicas de acordo com as necessidades dos estudantes;
- Contratação de intérpretes de Libras, a fim de atender aos estudantes surdos do IFCE;
- Oferta de curso de Libras em todos os *campi* do IFCE; com a finalidade de promover a acessibilidade comunicacional dos sujeitos surdos, promovendo a comunicação entre surdos e ouvintes e pôr fim à barreira comunicacional existente entre os surdos e os docentes e colegas ouvintes;

- Desenvolvimento de eventos que abordem sobre o respeito e aceitação da diversidade, uma vez que os estudantes participantes da pesquisa, afirmaram ter sido vítimas de preconceito durante a educação básica e agora no IFCE.

Por fim, reafirma-se a relevância dessa pesquisa para os dias atuais e espera-se que as discussões expostas no decorrer do texto assim como o produto educacional desta pesquisa, possam provocar o aparecimento de outras investigações com a temática da acessibilidade educacional dos surdos e sobre a questão da inclusão educacional das PcD.

Reitera-se que a inclusão educacional das PcD não é algo que envolve apenas a surdez, mas se refere a uma reflexão mais ampla da sociedade, buscando formas de melhor se relacionar com sujeitos de outra cultura, que falem outra língua, que tenham outra religião, dentre outras diversidades, de forma a dissiparem práticas violentas, e sim unam elementos em prol de uma sociedade mais justa, através de uma educação que oportunize a todos com as devidas condições de aprendizagem, apoiadas metodologias e técnicas diferenciadas que se fizerem necessárias.

REFERÊNCIAS

A BÍBLIA. Velho Testamento e Novo Testamento. **Recomendações aos povos de Israel**. Tradução de João Ferreira Almeida. Rio de Janeiro: King Cross Publicações, 2008. 1110 p.

AGOPYAN, Vahan.; LOBO, Roberto. **O futuro do mestrado profissional**. *Revista PBPG*, Brasília, v. 4, n. 8, p. 293-302, 2007. Disponível em: <<http://twixar.me/4Tl1>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

ALVES, Francisco Regis Vieira. Mestrado (Acadêmico) em Ensino de Ciências e Matemática: A Proposta do Instituto Federal do Ceará (IFCE). **Revista Contexto e Educação**, n. 105, p. 305-340, 2018. Disponível em: <bit.ly/2uL9OUw>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução as teorias e aos métodos. Porto editora LDA, 1994.

BRASIL, Presidência da República. Casa civil. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em 14 Jan. 2019.

_____. **Lei Nº 10.436/2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://twixar.me/4kZ1>. Acesso em: 12 fev. 2019.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2 ed. Brasília, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Presidência da República. Casa civil. **Lei de cotas Nº 13.409/2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <bit.ly/2CZ64Do>. Acesso em: 19 jun. 2018.

_____. Presidência da República. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <<http://twixar.me/mTl1>>. Acesso em: 04 out. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <goo.gl/bsvt9C>. Acesso em: 04 out. 2018.

_____. **Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://twixar.me/W1l1>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://twixar.me/4l11>>. Acesso em: 06 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secadi. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/mRIXaU>>. Acesso em: 06 out. 2016.

_____. Presidência da República. Casa civil. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://twixar.me/lml1>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://twixar.me/4ml1>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://twixar.me/vml1>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://twixar.me/hml1>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

_____. Ministério da educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://twixar.me/Fml1>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

_____. Ministério da educação. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://twixar.me/9ml1>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

_____. Ministério da educação. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://twixar.me/dQMK>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

_____. Ministério da educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://twixar.me/qml1>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

_____. Presidência da República. Casa civil. **Lei nº 12. 319 de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010. Disponível em: <twixar.me/q1bn>. Acesso em: 23 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **Saberes e prática da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização surdez**. 4 ed. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://twixar.me/FGl1>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. Presidência da República. Casa civil. **Decreto Nº 3.298 de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://twixar.me/ByBn>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. **Censo escola 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://twixar.me/BnMn>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

_____. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social.** Brasília, 1989. Disponível em: <<http://twixar.me/ZGl1>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

_____. Ministério da educação. **Enem 2017 oferece novos recursos para alunos surdos.** Brasília, 2017. Disponível em: <<http://twixar.me/xlkn>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

_____. Presidência da República. Casa civil. **Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1989. Disponível em: <<http://twixar.me/0pPn>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

CARLOU, Amanda. **Formação profissional e inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.** EDUECE - Livro 2, S/D. Disponível em: <twixar.me/FNFn>. Acesso em: 17 mai. 2019.

CAVALCANTE, Dafne Alexandre. **Os produtos educacionais de química desenvolvidos por mestrandos profissionais em ensino de ciências no Brasil.** 2015. Dissertação (mestrado em química). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://twixar.me/nTl1>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000. Disponível em: <bit.ly/2G0CSO9>. Acesso em: 22 fev. 2019.

CARNEIRO, Marília Ignatius Nogueira; SOARES, Beatriz Ignatius Nogueira. **As pessoas surdas e o mercado de trabalho.** **Revista Virtual de Cultura surda**, n. 20, 2017. Disponível em: <<http://twixar.me/2Pdn>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

CASSIANO, Paulo Victor. **O surdo e seus direitos:** os dispositivos da lei 10.436 e do decreto 5.626. 2017. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 21, maio de 2017. Disponível em: <twixar.me/5qln>. Acesso em: 23 mai. 2019.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas:** avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DOBERTEIN, Arnorl Walter. **O Egito antigo.** Porto alegre: edpuers, 2010. 174 p. Disponível em <<https://bit.ly/2MiMw0a>>. Acesso em 19 jan. 2019.

D'ESPÍNDULA, Thereza Salomé; FRANÇA, Beatriz Helena Sottile. **Aspectos éticos e bioéticos na entrevista em pesquisa:** impacto na subjetividade. **Revista Bioética**, v. 24, n. 3, p. 495-502, 2016. Disponível em: <<http://twixar.me/f6Z1>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

EIJI, Hugo. **Congresso de Milão** (S/D). Disponível em: <<http://twixar.me/ykZ1>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos:** identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 212 f. Tese – (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <<http://twixar.me/G4f1>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro.** *Educ. rev.*, Curitiba, n. spe-2, p. 51-69, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 ago. 2019.

FERREIRA, Diógenes Arruda. **O processo de criação e institucionalização do mestrado profissional com o foco em educação no nordeste do Brasil.** 2014. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <<http://twixar.me/WTl1>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

FONSECA, R. T. M. **O trabalho da pessoa com deficiência e a lapidação dos direitos humanos: o direito do trabalho, uma ação afirmativa.** 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil, 2005. Disponível em: <<http://twixar.me/zTl1>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FORTUNATO, Maria Ivone. **A pessoa com deficiência e o direito ao trabalho.** Disponível em: <<http://twixar.me/YxZ1>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

FURLAS, Tatiana de Andrade. **O livro acessível a cegos e surdos: as políticas públicas e o mercado editorial.** 2017. 167 f. Dissertação – (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://twixar.me/NZQ3>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

GARCIA, Vinicius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo.** Bengala legal, 2011. Disponível em: <<http://twixar.me/CxZ1>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

GARRET, A. **A entrevista, seus princípios e métodos.** 10 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1991. p. 17.

GIL, Carlos Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<http://twixar.me/J1l1>>. Acesso em 20 out. 2019.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2 ed. São Paulo: Plexus, 1997. Disponível em: <<http://twixar.me/8kZ1>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

GOMES, Jackeline Figueiredo Barbosa. **Contribuições da categoria trabalho na formação da identidade da pessoa com deficiência.** Belo Horizonte. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2MkMlBk>>. Acesso em 21 jan. 2019.

GOULART, Audemaro Taranto. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 60-73, 2004. Disponível em: <<http://twixar.me/kQK1>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

GURGEL, Maria Aparecida Gugel. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2FTFePu>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo demográfico.** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <bit.ly/2xQH3IB>. Acesso em: 11 jun. 2018.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Ceará: IFCE, 2018. 155 p. Disponível em: <<http://twixar.me/gkZ1>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

_____. **Núcleo de acessibilidade de necessidades específicas**. Ceará: IFCE, 2015. Disponível em: <bit.ly/2TSPafk>. Acesso em 21 jun. 2018.

_____. **Relatório de pesquisa sobre acessibilidade do IFCE**. Ceará: IFCE, 2018. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/relatorio-final-revisado-pela-comissao.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. **Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFCE – 2017 a 2024**. Ceará: IFCE, 2017. Disponível em: <<http://twixar.me/tml1>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. **Projeto político-pedagógico institucional/ Instituto Federal do Ceará**. Ceará: IFCE, 2018. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/PPI.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

_____. **Plano do Desenvolvimento Institucional – 2019 a 2023**. Ceará: IFCE, 2019. Disponível em: <<http://twixar.me/jGl1>>. Acesso em: 23 mai. 2019.

_____. **Regulamento de Organização Didática**. Ceará: IFCE, 2015. Disponível em: <<http://twixar.me/pGl1>>. Acesso em: 23 mai. 2019.

_____. **Aprova o regulamento dos Napnes**. Ceará: IFCE, 2015. Disponível em: <<http://twixar.me/8Gl1>>. Acesso em: 22 mai. 2019.

_____. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**. Ceará: IFCE, 2010. Disponível em: <<http://twixar.me/xKKn>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

_____. **Histórico**. Ceará: IFCE, 2015. Disponível em: <twixar.me/M4wn>. Acesso em: 26 mai. 2019.

_____. **O Campus**. Ceará: IFCE, 2018. Disponível em: <<http://twixar.me/JmSn>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

_____. **O campus de Crateús**. Ceará: IFCE, 2019. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/crateus/menu/o-campus>>. Acesso em: 02 mai. 2019.

_____. **O campus de Juazeiro do Norte**. Ceará: IFCE, 2016. Disponível em: <<http://twixar.me/zPSn>>. Acesso em: 31 mai. 2019.

JACOBSEN, Alessandra de Linhares; CONTO, Sabrina Fonseca de; SILVERIO, Renata Costa; GUIMARÃES, Vânia da Rosa; SILVA, Wanessa Caroline da. **Perfil metodológico de pesquisas elaboradas no âmbito das instituições de ensino superior brasileiras: uma análise de publicações feita pela revista Ciências da Administração**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA. 17., 2017. Mar del Plata. **Anais eletrônicos...** Mar del Plata: Universidad Nacional do Mar Del Plata, 2017. p. 1-15. Disponível em: <<https://bit.ly/2K6Z5hJ>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

KAPLÚN, Gabriel. Materiais educativos: experiência de aprendizado. **Comunicação e educação**, São Paulo, v. 27, p. 46-60, mai.-ago. 2003. Disponível em: <<http://twixar.me/sZ11>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

KUNSE, Nádia Cuiabano. **O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro**. *Revista brasileira da educação profissional e tecnológica*, v. 2, n. 2, Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4151-revista-mec&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mai. 2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. 1998. Disponível em: <<http://twixar.me/jkZ1>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

_____. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência? Por sinal**, 2006. Disponível em: <<http://twixar.me/JG11>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

LARAIA, Maria Ivone Fortunato. **A pessoa com deficiência e o direito ao trabalho**. 2009. 197 p. Dissertação (Mestrado em Direito) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://twixar.me/XxZ1>>. Acesso em 18 fev. 2019.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos**. In: CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. 7, 2018. Fortaleza. **Anais Eletrônicos...** Fortaleza, 2018. Disponível em: <<http://twixar.me/YZ11>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

LIBANEO, Jose Carlos. **Didática**. 2006. Disponível em <<http://twixar.me/6MY1>>. Acesso em 20jun.2019.

LONGMAN, Carolina. **Sinalizo, logo existo**. 2009. 50 f. Trabalho de conclusão de curso – (Especialização em educação especial). Faculdade Santa Helena, Recife, 2009. Disponível em: <<http://twixar.me/xDK1>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, seu Protocolo Facultativo e a Acessibilidade**. 2009. 228 f. Dissertação – (Mestrado em Direito). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em <<http://twixar.me/4xZ1>>. Acesso em 19 abr. 2018.

MANFRED, A. Z. **História do Mundo – O Mundo Antigo – A Idade Média**. Edições Sociais: 1981. Disponível em: <<https://bit.ly/2Uu91Wi>>. Acesso em: 30 dez. 2108.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <<http://twixar.me/1DK1>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

MARILU, Dicher Elisaide Trevisam. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana**. In: XXIII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI. 23., 2014. João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa:

Universidade Federal da Paraíba, 2014. p. 1-23. Disponível em: <<http://twixar.me/bxz1>>. Acesso em 16 jan. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://twixar.me/0ml1>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde: 6. Ed. São Paulo: Abrasco 1999.

MOURA, Maria Cecília de. **História e Educação**: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, Otacílio de C. (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. MOURÃO, Cláudio. Educação de Surdos – Retrocedendo para Milão. Será? **Por sinal**, 2011. Disponível em: <<http://twixar.me/zkZ1>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

NASCIMENTO, Franclin Costa; FARIA, Rogério. A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, Franclin Costa; FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; SILVA, Neide Samico (Orgs.). **Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva**: Um caminho em construção. Brasília: IFB, 2013. Disponível em: <twixar.me/nQln>. Acesso em: 23 mai. 2019.

NASCIMENTO, Mario Fernando Petrilli. **Arquitetura para educação**: a contribuição do espaço para formação do estudante. 2012. 167 f. Dissertação – (Mestrado em Arquitetura). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://twixar.me/WmT1>>. Acesso em: 09 jul. 2019.

NASCIMENTO, Elaine Sousa. **A educação profissional**: interfaces com a educação especial. In: DÍAZ, F. *et al.* (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 289-301. Disponível em: <<http://twixar.me/ZXFm>>. Acesso em: 14 mai. 2019.

NASCIMENTO, Vinicius. Professor Bilíngue de Surdos para os anos iniciais do Ensino Fundamental: De que formação estamos falando? **Por sinal**, 2014. Disponível em: <bit.ly/2IaWkZV>. Acesso em: 01 mar. 2019.

NOSELLA, Paolo; BUFA, Ester. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

NUNES, Sula Cristina Teixeira. **O programa TEC NEP**: a educação profissional na perspectiva da educação inclusiva. 2012. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização em educação especial) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <twixar.me/x7ln>. Acesso em 23 mai. 2019.

OLIVER, Sacks. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo do surdo. São Paulo: Companhia das letras, 1989. Disponível em: <<http://twixar.me/gG11>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de

aprendizagem Jomtiem, 1990. 1998. Disponível em: <bit.ly/2STAuAI>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. **Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educacionais especiais**. 1994. Disponível em: <<http://twixar.me/gml1>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

PEREGRINO, Giselly dos Santos. **Segredo e revelado, tácito e exposto**: o preconceito contra/entre alunos surdos. 2015. 247 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://twixar.me/wGl1>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe-2, p. 17 a 31, 2014. Disponível em: <<http://twixar.me/pTl1>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

POKE, Rosimar Bortolini. Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez. **Curso de Libras a distância**. Unesp: São Paulo, S/D. Disponível em: <<http://twixar.me/5kZ1>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <<http://twixar.me/tkZ1>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

QUADROS, Ronice Miller. **Desafios na formação de profissionais na área da surdez**. S/D. Disponível em: <<http://twixar.me/qyPn>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. **O tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2004. Disponível em: <twixar.me/Qnbn>. Acesso em: 23 mai. 2019.

_____. **Aquisição de L2**: o contexto da pessoa surda, 1996. Disponível em: <<http://twixar.me/Plf1>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

_____; CRUZ, Carina Rebello. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem na criança surda**. S/D. Disponível em: <<http://twixar.me/P1f1>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1 ed., Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://twixar.me/jGKn>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

ROCHA, Solange Maria. **Da Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). 2009. 163 f. Tese – (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://twixar.me/16Z1>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

SANTOS, Tatiana; LINHARES, Regina Célia. Política de inclusão para o ensino superior: uma revisão da legislação. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 16, n. 3, p. 194-200, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/snR58v>>. Acesso em 06 out. 2016.

SANTOS, Thiffanne Pereira; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação especial: da segregação a inclusão? In: IV SEMANA DE INTEGRAÇÃO: XIII SEMANA DE LETRAS,

XV SEMANA DE PEDAGOGIA E I SIMPÓSIO DE PESQUISA E EXTENSÃO (SIMPEX). 2015. Goiânia. **Anais Eletrônicos...** Goiânia, Universidade Estadual de Goiás, 2015, p. 113-119. Disponível em: <<http://twixar.me/Lml1>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

NETO, Daniel Neves; JESUS, Luciana Pereira; GOMES, Antenor Rita Gomes. Arte surda: interfaces entre cultura surda e cultura visual. **Revista Virtual de Cultura surda**, n. 21, Maio de 2017. Disponível em: <<http://twixar.me/8Tl1>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, v. 12, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: <twixar.me/vFWn>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia ignorada: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo, 1987. Disponível em: <<https://bit.ly/2FZfPTQ>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SILVA, Priscila Neve; PRAIS, Fabiana Gomes; SILVEIRA, Andréa Maria. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva**. (S/D). Disponível em: <<http://twixar.me/dtPn>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

SILVA, Luciana Santos Gerosino; GONÇALVES, Cláudia Giglio de Oliveira; SOARES, Vânia Muniz Néquer. Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva: um estudo avaliativo a partir da cobertura de serviços e procedimentos diagnósticos. **Revista CoDAS**, v. 26, n. 3, p. 241-247, 2014. Disponível em: <<http://twixar.me/GBqn>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

SONZA, A.; SALTON, B.; STRAPAZZO, J.; LÁZARO, A. **Ações afirmativas: a trajetória do IFRS como instituição inclusiva**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. 112 p.

SOUSA, Antônia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes. **Educação Profissional: Análise Contextualizada**. Fortaleza: UFC, 2014, 186 p.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <<http://twixar.me/b1t1>>. Acesso em: 06 jun. 2019

VARGAS, Jaqueline Santos; GOBARA, Shirley Takeco. Interações entre o aluno com surdez, o professor e o intérprete em aulas de física: uma perspectiva Vygotskiana. **Revista Brasileira de educação especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 449-460, Set. 2014. Disponível em: <<http://twixar.me/yGl1>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007. Disponível em: <<http://twixar.me/hsYn>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

MOLINA Karina Soledad Maldonado. VIEIRA, Claudia Regina;. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e. 179339, 2018. Disponível em: <<http://twixar.me/SkZ1>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

VIEIRA, Valéria. **Trajetória da política de formação para o trabalho**: Razões e lições para emergência do mestrado profissional. 2010. Tese (Doutorado). Centro de desenvolvimento sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <bit.ly/2UhpDRS>. Acesso em: 12 fev. 2019.

VILHALVA, Shirley. **Um despertar do silêncio**. Ed. Arara azul, 2004. Disponível em: <<http://twixar.me/4Gl1>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

VIÉGAS, Conceição de Maria Corrêa; CARNEIRO, Moaci Alves. Educação profissional: indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial. Brasília: MEC/ SEESP, 2003. Disponível em: <<http://twixar.me/dXFn>>. Acesso em: 17 mai. 2019.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Educação de surdos e governamentalidade linguística no Estado novo (Brasil, 1934-1948). **Hist. Educ.** Santa Maria, v. 19, n. 47, p. 175-195, dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592015000300175&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 16 fev. 2019.

YARAIAN, Nathalia Ghiraldelo; DESTRO, Carla Roberta Ferreira. A jornada histórica da pessoa com deficiência: a importância da declaração universal de 1948. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA 2018. **Anais Eletrônicos...** 2018. Disponível em: <<http://twixar.me/STl1>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. 5 ed. Editora: Bookman, 2014. 320 p. Disponível em: <<http://twixar.me/LGl1>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ACESSIBILIDADE NO IFCE: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES SURDOS Hellenvivan de Alcântara Barros

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Segundo dados do IBGE (2010), dos 190.755.799 habitantes brasileiros, 45.606.048 (23,9%) da população têm algum tipo de deficiência sendo: Visual: 18,60%, Motora: 7%; Auditiva: 5,10%. Entre os estados brasileiros, a maior incidência da deficiência ocorreu nos estados do Rio Grande do Norte, da Paraíba e do Ceará com taxas, respectivamente, de 27,76%, 27,58% e 27,69% (IBGE, 2010).

Em 2018 a Coordenadoria de Acessibilidade e Diversidade fez um levantamento identificou 109 estudantes matriculados no IFCE com algum tipo de deficiência, destes 18 eram surdos. Estas informações são consideradas suficientes para justificar a relevância da temática sobre a educação inclusiva voltadas para às pessoas com deficiência, com o foco no sujeito surdo.

Espera-se que os resultados obtidos com a presente pesquisa forneçam subsídios para a implementação de ações que visem eliminar as barreiras comunicacionais e dessa forma tornar o IFCE uma instituição acessível para as pessoas surdas.

Para nortear esta pesquisa elegeu-se como objetivo: **analisar a atuação do IFCE para a inclusão educacional das pessoas surdas.**

Procedimentos:

Você está sendo convidado a participar de uma entrevista semiestruturada aplicada pela pesquisadora com apoio do profissional intérprete de tradutor de Libras do IFCE.

Observações:

- Os *campi* escolhidos para aplicação da entrevista são: Juazeiro do Norte, Crateús e Fortaleza, uma vez que estes *campi* têm estudantes surdos matriculados;
- O referido termo de livre consentimento será apresentado para os sujeitos da pesquisa na língua brasileira de sinais- Libras, para garantir o direito da informação na língua materna dos sujeitos surdos. Para isso faz-se necessário a presença do intérprete e tradutor de Libras;
- Para cumprir o cronograma da pesquisa, solicita-se que as entrevistas sejam aplicadas logo após a autorização da pesquisa emitida pelo o comitê de ética do IFCE.

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo se se sentir constrangido em responder a qualquer dos itens presentes na pesquisa, caso esse constrangimento possa lhe acarretar maiores transtornos. Todavia, é importante ressaltar que sua participação é muito importante. Fica garantida a não divulgação dos dados para fins diversos à pesquisa, além do anonimato dos indivíduos participantes.

Benefícios:

Acredita-se que esta pesquisa tende a contribuir para as ações de acessibilidade do IFCE, principalmente com os sujeitos surdos matriculados nesta instituição de ensino. Ademais a cada ano aumenta o número de pessoas com deficiência que tem acessado o IFCE, entre eles as pessoas surdas. Logo pesquisa visa analisar a atuação do IFCE para a inclusão educacional desses sujeitos nesta instituição de ensino.

Acompanhamento e assistência:

Caso seja detectada alguma situação que indique a necessidade de uma intervenção, esta será encaminhada à equipe médica do SIASS para que, após análise do caso, providencie a intervenção apropriada.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Hellenvivian de Alcântara Barros, servidora do IFCE, lotada na Pró-reitoria de Extensão – PROEXT, localizada no prédio da Reitoria do IFCE, situado na Rua Jorge Dumar, 1703, Jardim América, Fortaleza/CE, telefones: (85) 3401.2345/ 2346 / 2347 / 2348, e-mail: hellenvivian.alcantara@ifce.edu.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs as 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante: _____

Contato telefônico (opcional): _____

e-mail (opcional): _____

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome do (a) pesquisador (a):

[Assinatura do (a) pesquisador(a)]

Data: ____/____/____.

APÊNDICE B – INSTRUMENTAL DE ENTREVISTA

1. PERFIL DO EDUCANDO

Campus:

Idade:

Curso:

Período:

Trabalha/faz estágio: () Sim () Não **Onde:**

Transporte que utiliza para vir ao IFCE

() ônibus/topique () motocicleta () automóvel () trem () a pé () carona
Outro

Entrou no IFCE pelas cotas? () Sim () Não

Fez prova para ingressar no IFCE? () Sim () Não

Na prova para ingresso houve adaptação para atender a sua deficiência?

() Sim () Não () Em parte

Comente:

Já nasceu com deficiência? () Sim () Não () Não sei

Justifique:

Sabe libras? () Sim () Não () Pouco

Aprendeu com quantos anos?

Usa Libras para se comunicar () Sim () Não () Pouco

Na sua família tem outra (s) pessoa (s) surda (s)? () Sim () Não () Não sei responder

Em casa como se dá a comunicação com seus familiares:

Você sabe ler? () Sim () Não () Pouco

Aprendeu com quantos anos

2. PERFIL FAMILIAR

2.1 Escolaridade dos responsáveis familiares

Mãe ou outra pessoa do sexo feminino

() não alfabetizada () ensino fundamental incompleto () ensino fundamental completo
() ensino médio incompleto () Ensino médio completo () Ensino superior incompleto
() ensino superior completo / área

Pai ou outra pessoa do sexo masculino

() não alfabetizado () ensino fundamental incompleto () ensino fundamental completo
() ensino médio incompleto () Ensino médio completo () Ensino superior incompleto
() ensino superior completo / área

2.2 Total de pessoas que residem na mesma casa:

Situação de moradia: () Própria () Alugada () Financiada () Cedida () Coabitada

2.3. Em que área e local trabalham os responsáveis pela família e suas devidas rendas

Mãe ou outra pessoa do sexo feminino

Área: Local:

Pai ou outra pessoa do sexo masculino

Área: Local:

Renda Familiar R\$

3. HISTÓRICO ESCOLAR ANTES DO IFCE

Começou a estudar com quantos anos?

Escola de Origem: () Pública () Privada

Estudava em classes especiais para surdos? () Sim () Não

Estudava em sala comum com outros alunos ouvintes? () Sim () Não

Tinha intérprete em sala de aula? () Sim () São () As vezes

Frequentava a sala de atendimento educacional especializado- AEE? () Sim () Não () As vezes.

Você sofria preconceito pelos colegas por ser surdo? () Sim () São () As vezes

Você sofria preconceito dos professores (as) por ser surdo? () Sim () Aão () As vezes?

Você já reprovou em alguma série/ ano? Qual (is)

4. HISTÓRICO ESCOLAR NO IFCE

Como ficou sabendo da oferta desse curso pelo IFCE?

Porque escolheu este curso?

Tem outro curso que gostaria de fazer?

() Sim () Não () Não sei responder

Em caso de sim, qual curso?

Você conhece algum tipo de núcleo/ setor do IFCE que tem o objetivo de dar apoio durante o tempo que você ficar no IFCE? Qual (is)?

() Sim () Não () Ouvi falar, mas não sei falar a respeito

Comente

Você já foi atendido por este núcleo/Setor?

() SIM () Não

Como avalia este atendimento

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

Comente:

Você tem intérprete em sala de aula?

☐ SIM ☐ Não ☐ As vezes

Comente:

Sem a presença do intérprete de libras você consegue desenvolver as atividades em sala de aula?

☐ SIM ☐ Não ☐ Às vezes

Comente:

Você recebe algum tipo de apoio em sala de aula por parte dos colegas?

☐ SIM ☐ Não ☐ As vezes

Justifique:

Você recebe algum tipo de apoio em sala de aula por parte dos professores?

☐ SIM ☐ Não ☐ As vezes

Justifique:

Existe algum tipo de apoio em casa para realizar as atividades?

☐ SIM ☐ Não ☐ As vezes

Comente:

Na sala de aula, os docentes fazem adaptação metodológica dos conteúdos para atender as suas necessidades (adaptação pedagógica)

☐ SIM ☐ Não ☐ As vezes

Comente:

Os docentes fazem adaptação das avaliações para atender as suas necessidades (adaptação pedagógica)

☐ SIM ☐ Não ☐ As vezes

Comente

Você gosta de vir às aulas no *campus*?

☐ SIM ☐ Não ☐ As vezes

Comente:

Já pensou em desistir do curso?

☐ SIM ☐ Não ☐ As vezes

Comente:

Em sala de aula consegue interagir/comunicar com os professores (as)?

☐ SIM ☐ Não ☐ Em parte

Comente:

Em sala de aula ou em outros espaços do IFCE você interage/ se comunica com os estudantes?

☐ SIM ☐ Não ☐ As vezes

Comente:

Durante o período em que está no IFCE aconteceu algum evento que discutisse sobre a pessoa surda?

☐ SIM ☐ Não

Comente:

Existe algum tipo de evento/ ação no *campus* que trabalha o respeito e aceitação das diferenças?

☐ SIM ☐ Não ☐ As vezes

Comente:

Sofre (eu) algum tipo de preconceito no *campus* por causa de sua deficiência?

☐ SIM ☐ Não ☐ As vezes

Comente:

Participa (ou) de alguma ação de extensão: ☐ SIM ☐ Não ☐ As vezes .

☐ SIM ☐ Não ☐ As vezes .

Comente:

Você participa (ou) de alguma ação/ grupo de pesquisa: ☐ SIM ☐ Não ☐ As vezes

Quais sugestões você poderia apontar ao IFCE para contribuir com sua permanência nesta instituição:

APÊNDICE C – FICHA DE INSCRIÇÃO DO CURSO DE LIBRAS**CURSO BÁSICO DE LIBRAS****Período:** 06 de março a 26 de junho de 2018**Inscrições:** 16 a 22 de fevereiro de 2018**FICHA DE INSCRIÇÃO****Nome:** _____**Escolaridade:** _____**Instituição:** _____**Profissão:--** _____**Setor:** _____

Você já fez algum curso de Libras: () Sim () Não. Se sim qual a carga horária?
_____. Qual foi a modalidade? () presencial () à distância

Você tem alguma necessidade educacional específica

() Sim () Não Qual _____

Interesse em participar do Curso

APÊNDICE D – CARTAZ DO CURSO DE LIBRAS



The poster features a light beige background with a brown diagonal stripe in the top-left and bottom-right corners. At the top center, there is a graphic of two hands in shades of brown and orange, palms facing each other with white arrows pointing towards the center. Below this graphic, the text 'CURSO BÁSICO DE' is in a small, black, sans-serif font, followed by 'LIBRAS' in a large, bold, black, sans-serif font. Underneath 'LIBRAS', the text 'INSTRUMENTALIZAÇÃO PARA' and 'ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO' are stacked in a smaller, black, sans-serif font, with the latter enclosed in a brown rectangular box. Further down, the word 'INSCRIÇÕES' is in a bold, black, sans-serif font inside a brown box. Below that, '16 a 22 de fevereiro' is in a black, sans-serif font inside an orange box. Then, 'PERÍODO DO CURSO' is in a bold, black, sans-serif font inside a dark brown box. Finally, '06 de março a 26 de junho' is in a black, sans-serif font inside a brown box. At the bottom of the main text area, 'PARA MAIORES INFORMAÇÕES:' is in a bold, black, sans-serif font, followed by 'Fone: (85) 34012346' and 'Email: proext@ifce.edu.br' in a smaller, black, sans-serif font. The bottom of the poster features three logos: on the left, a green '10' with a red globe inside the '0' and the text 'INSTITUTOS FEDERAIS ANOS 2008 | 2018'; in the center, the text 'DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA' in a small, green, sans-serif font; and on the right, a green grid logo with a red dot and the text 'INSTITUTO FEDERAL Ceará' in a black, sans-serif font.

**CURSO BÁSICO DE
LIBRAS**

INSTRUMENTALIZAÇÃO PARA
ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO

INSCRIÇÕES
16 a 22 de fevereiro

PERÍODO DO CURSO
06 de março a 26 de junho

PARA MAIORES INFORMAÇÕES:
Fone: (85) 34012346
Email: proext@ifce.edu.br

10 INSTITUTOS FEDERAIS ANOS 2008 | 2018
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
INSTITUTO FEDERAL
Ceará

APÊNDICE E – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPC DO CURSO BÁSICO DE LIBRAS

SUMÁRIO

1. IDENTIFICAÇÃO DO COORDENADOR CURSO DE EXTENSÃO
2. IDENTIFICAÇÃO DO CAMPUS
3. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO
4. APRESENTAÇÃO
5. JUSTIFICATIVA
6. OBJETIVO GERAL
 - 6.1 Objetivos específicos
7. PÚBLICO ALVO
8. FORMAS DE DIVULGAÇÃO
9. FORMAS DE ACESSO AO CURSO
10. PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA
11. ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO
12. PROCESSO DE AVALIAÇÃO
13. INFORMAÇÕES ADICIONAIS
14. RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS E FINANCEIROS
15. CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS
16. EQUIPE EXECUTORA
17. PROGRAMA DA UNIDADE DIDÁTICA –PUD

1. IDENTIFICAÇÃO DO(A) COORDENADOR(A) CURSO DE EXTENSÃO

Nome:	Hellenvivian de Alcântara Barros
Titulação:	Mestranda em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Matrícula SIAPE:	2164640
E-mail alternativo:	Hellenvivianalcantara@gmail.com.br
Telefones para contato:	(85) 34012348/ 2346
Endereço:	Rua Anário Braga 608 apart. 104
Bairro:	Antônio Bezerra/ Fortaleza
CEP:	60350350

2. IDENTIFICAÇÃO DO CAMPUS

Campus	Reitoria
Endereço	Jorge Dumar de 1703
Cidade/UF/CEP	Fortaleza
Telefone – Fax	(85) 34012348/ 2346

3. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO

Tipo de Curso de Extensão:	Formação Inicial
Carga horária total:	40h
Área de Atuação da Extensão	
☐ Comunicação ☐ Cultura ☒ Educação ☐ Meio Ambiente ☐ Saúde ☐ Trabalho ☐ Tecnologia e Produção ☒ Direitos Humanos e Justiça	
Eixo Tecnológico	
☐ Ambiente e Saúde ☐ Segurança ☒ Desenvolvimento Educacional e Social ☐ Controle e Processos Industriais ☐ Gestão e Negócios ☐ Turismo, Hospitalidade e Lazer ☐ Informação e Comunicação ☐ Infraestrutura ☐ Produção Alimentícia ☐ Produção Cultural e Design ☐ Produção Industrial ☐ Recursos Naturais	
Modalidade de ensino:	(x) Presencial () A distância
Local de realização:	Reitoria
Escolaridade mínima dos participantes:	Ensino médio completo
Período letivo inicial (Ano de execução/Semestre):	2018.1
Data de início: 06.03.2018	Previsão de término: 26.06.2018
Turno de oferta:	☒ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno ☐ Integral

Nº de vagas ofertadas para comunidade interna ao <i>campus</i> /reitoria: 12	Nº de vagas ofertadas para comunidade externa ao <i>campus</i> : 18
Nº mínimo de participantes por turma: 15	Nº máximo de participantes por turma: 30
Instituição parceira, caso haja:	<i>Campus</i> de Caucaia, <i>campus</i> de Horizonte, Progep, Demas.
Requisitos para ingresso do discente ao curso:	Ter interesse no aprendizado da Libras.

4. APRESENTAÇÃO

O curso de Básico de Libras 40h é ação desenvolvida pela Pró-reitoria de Extensão, e tem como principal intuito o de difundir Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e a promoção da acessibilidade das pessoas surdas no IFCE e na sociedade. O curso de Libras é um produto educacional exigido pelo mestrado profissional ocorrida durante o período das aulas do referido mestrado. As partes descritas abaixo visam apresentar as características relevantes contidas neste projeto, a saber, justificativa, objetivos, público alvo, formas de publicação, dentre outros.

5. JUSTIFICATIVA

O IFCE é uma instituição de educação profissional que tem como um de seus objetivos a oferta cursos básicos, destinados às pessoas com ou sem escolaridade mínima; assim como cursos técnicos de nível médio e cursos graduação e pós-graduação. O mesmo tem como visão tornar-se padrão de excelência no ensino, pesquisa e extensão na área da ciência e tecnologia. Sua missão é produzir disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, visando sua total inserção social, política, cultural e ética (IFCE,2019).

Tanto o IFCE, como outras instituições de ensino, devem trabalhar na perspectiva de que a educação escolar inclusiva, ou seja, é um direito de todos aprenderem, independentemente da cor, condição social, limitações de ordem física que as pessoas venham ter. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996 sem dúvida, foram os principais instrumentos para a validação da educação inclusiva no sistema educacional brasileiro.

Com isto o IFCE tem que pautar suas ações de forma a incluir a todos os sujeitos promovendo a aprendizagem dos mesmos, ou seja, trabalhar para eliminação de barreiras que impeçam o pleno desenvolvimento dos educandos. Por isso foi de suma importância a constituição dos documentos normativos institucionais como Projeto Político Pedagógico

Institucional-PPI de 2018 que traçou orientações gerais para o ensino, pesquisa e extensão. Assim como Plano de permanência e êxito do IFCE que a partir da identificação das causas de evasão e retenção traçou medidas de intervenção com o objetivo de diminuir os referidos dados e tantos outros documentos que somam-se a esses com o objetivo do IFCE ser uma instituição inclusiva.

Educação Inclusiva faz-se na promoção da acessibilidade: atitudinal, arquitetônica comunicacional/informacional, programática, instrumental, tornando um espaço acolhedor e possibilitando a autonomia das pessoas com deficiência. A partir de então o Brasil tem adotado medidas para efetivar a acessibilidade. No caso específico das pessoas com surdez, o estado brasileiro tem pela frente a responsabilidade de garantir que estes tenham acesso à informação em todos os ambientes, combater a discriminação e incentivar a difusão da LIBRAS, buscando a qualificação profissional das pessoas que atuam de forma direta ou indireta com este público.

Para isso foram de extrema importância a Lei nº 10.436 que em 2002 que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação da comunidade surda. Ainda diz que é responsabilidade do poder público, empresas concessionárias e serviços públicos difundirem a LIBRAS como meio de comunicação (BRASIL, 2002).

Em seguida, o Decreto nº 5.625/2005 definiu a surdez, assim como a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia em instituições públicas e privadas. Para estratégias de difusão da Libras. O referido decreto diz que as instituições de ensino superior devem garantir às pessoas surdas, a comunicação, informação, acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2005).

Para Dias (2014) as referidas legislações precisam urgentemente ser cumpridas, pois as pessoas surdas, usuários da Libras precisam expressar-se livremente suas opiniões e acessar as informações, e para isso é preciso que a Libras seja conhecido de todos os brasileiros, pois se apenas um pequeno grupo se apropriar, os surdos vão continuar isolados da comunicação com os ouvintes.

6. OBJETIVO GERAL

Ofertar noção básica em Libras, com o intuito de desenvolver práticas acessíveis em espaços escolares.

6.1 Objetivos específicos

Desenvolver habilidades básicas sobre a Língua brasileira de sinais – LIBRAS; Despertar para o estudo sobre acessibilidade; Divulgar a LIBRAS por meio de novos vocábulos e situações comunicativas; Ampliar a comunicação em LIBRAS entre surdos e ouvintes; Ser capaz de estabelecer comunicação de forma básica com pessoas surdas;

7. PÚBLICO ALVO

Escola Estadual Paulo VI; Escola Municipal Mozart Pinto; Escola municipal Figueiras Lima ;Servidores da reitoria; Terceirizados da reitorias; Profissionais da Cáritas.

8. FORMAS DE DIVULGAÇÃO

Servidores das escolas, das associações e da Cáritas: visitas a estes locais para sensibiliza-los sobre a importância sobre a aprendizagem da Libras para acessibilidade dos surdos. Durante a visita será feito uma entrega de ficha de inscrição e fixação de cartaz nos murais destas instituições.

Servidores da Reitoria: Visitas aos setores para sensibiliza-los sobre a importância sobre a aprendizagem da Libras para acessibilidade dos surdos e entrega da ficha de inscrição e fixação do cartaz no mural da reitoria. Além das mídias digitais e redes sociais internas, bem como através da rede de e-mail todos.

Para os terceirizados: foi feito uma reunião com chefe de Departamento de terceirizados para explicar sobre a importância do curso e necessidade de formação dos profissionais para melhor atender a comunidade interna e membros da sociedade.

9. FORMAS DE ACESSO AO CURSO

Os representantes das escolas serão definidos entre corpo docente, gestores escolares, representantes de grêmio e representantes de classe. Já para os servidores da reitoria, cada setor definirá quem são seus representantes no curso, buscando observar o interesse dos servidores para participar, bem como a maior necessidade em atender público de pessoas surdas. Dentre os terceirizados, orientaremos ao Chefe de Departamento- (DEMAS) a reunir os profissionais e fazer a escolha, também a partir da motivação dos mesmos e necessidade institucional para atendimento do público externo.

10. PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

As aulas ocorrerão de março a junho de 2018 todas as terças feiras no espaço da reitoria contabilizando às 40 horas. Durante as aulas, os cursitas serão estimulados a participar durante e depois das aulas, através das atividades em sala de aula e extraclasse, promovendo dessa forma a aprendizagem colaborativa e participativa. O conteúdo proposto será exposto e

dialogado buscando atender os objetivos proposto e estreitar o relacionamento entre os cursistas e entre esses e os professores.

Durante o curso far-se-a uso de recurso como: apostilas, data – show, atividades xerocopiadas, entre outros. Ainda teremos a participação de professores convidados, entre eles um professor surdo, sendo este usuário da Língua brasileira de sinais- Libras. Pois, entendemos que a interação entre os cursistas e o professor surdo vai contribuir com a aprendizagem dos estudantes, assim como contribuir com a quebra de estigmas de que o sujeito surdo é incapaz.

11. ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO

Disciplina	Carga horária	Professores responsáveis
Básico de LIBRAS	40h	Guilherme Julio silva
		Joao João Martins Neto
		Maria Izalete Inácio Vieira

12. PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A avaliação será processual, devendo acontecer durante os momentos de formação e aprendizagens, por meio de relatórios e atividades práticas.

13. INFORMAÇÕES ADICIONAIS

Este curso de extensão é vinculado algum programa ou projeto () Sim (x) Não
Critérios para emissão de certificados para participantes: Nota mínima: ao final do curso os estudantes serão certificados mediante assiduidade obrigatória de 75%, participação durante as aulas, entrega das atividades, entre outros requisitos a ser combinado durante o desenvolver do curso

14. RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS E FINANCEIROS

() Sim (x) Não

15. CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS

Espera-se que ao final do curso os estudantes tenham desenvolvido: Habilidades mínimas que o auxilie na comunicação com as pessoas surdas que usam a Libras como forma de comunicação; Compreensão de que a língua brasileira de sinais- Libras tem estrutura própria assim como as demais línguas; Contribuir para quebra de estigmas sobre as pessoas surdas.

16 EQUIPE EXECUTORA

Nome	Unidade	Cargo	Responsabilidades
Hellenvivan de Alcântara Barros -	IFCE/ Proext	Pedagoga	Coordenadora
Patricia Fernandes de Freitas	IFCE/Proext	Assistente social	Articuladora comunitária
Maria Izaete Inácio Vieira.	IFCE/ Caucaia	Professora de Libras	Professora colaboradora
Joao João Martins Neto	IFCE/ Horizonte	Professor de Libras	Professor colaborador
Guilherme Júlio da Silva	IFCE/Proext	Interprete de Libras	Professor
Daniel Ferreira de Castro	IFCE/Proext	Assistente Administrativo	Articuladores institucionais
Flaviana Damasceno	IFCE/Proext	Assistente Administrativo	Secretária
Kelma de Freitas Felipe	IFCE/ Proext	Assistente social	Articuladores institucionais

17. PROGRAMA DA UNIDADE DIDÁTICA –PUD

DISCIPLINA: Básico de Libras	
Carga Horária: 40h	
Número de Créditos: 02	
Semestre: 2018.1	
EMENTA	
A disciplina Básico de Libras tem como objetivo levar os alunos a desenvolver habilidades comunicativas básicas em Libras com a finalidade de atender os preceitos de inclusão das pessoas surdas tanto no âmbito educacional como laboral determinado na Lei 10.436/02 e seu Decreto de regulamento 5.626/05 atendendo as orientações que trata de sua difusão. A disciplina também abrange os conteúdos relacionados aos fundamentos históricos culturais da Libras e sua relação com a educação dos Surdos; Cultura e Identidade Surdas; Expressões não manuais; Uso do Espaço. Vocabulário da Libras em diferentes contextos.	
OBJETIVO	
Geral: Promover o aprendizado das noções básicas da Língua Brasileira de Sinais.	
Específicos: Divulgar a LIBRAS por meio de novos vocábulos e situações comunicativas; Ampliar a comunicação em LIBRAS entre surdos e ouvintes; Ser capaz de estabelecer comunicação de forma básica com pessoas surdas;	
PROGRAMA	
01	APRESENTAÇÃO DOS ASPECTOS GERAIS SOBRE A LINGUA DE SINAIS ORIENTAÇÃO PARA ESTUDANTES: aspectos gerais da Libras. O QUE É LIBRAS? ALFABETO MANUAL

02	SINAL APRESENTAÇÃO PESSOAL/ LOCAL EXPRESSÕES FACIAIS E CORPORAIS SAUDAÇÕES E CUMPRIMENTOS CALENDÁRIO: NÚMEROS, DIAS DE SEMANA, FERIADOS NÚMEROS CARDINAIS ANIMAIS DOMÉSTICOS E SELVAGENS ADVÉRBO DE TEMPO PRONOMES E EXPRESSÕES INTERROGATIVAS PRONOMES PESSOAIS PRONOMES POSSESSIVOS PRONOMES DEMONSTRATIVOS/ADVÉRBO DE LUGAR EM LIBRAS GRAU DE INTENSIDADE TIPOS DE FRASE EM LIBRAS VOCÁBULOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL
METODOLOGIA DE ENSINO	
As aulas serão expositivas com a participação ativa dos estudantes através das dinâmicas e atividades propostas pelos docentes.	
AVALIAÇÃO	
A avaliação será processual, devendo acontecer durante os momentos de formação e aprendizagens, através de dinâmicas e diálogos.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 12 dez. 2011. _____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei nº 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 dez. 2011. BRASIL. Constituição. Federal 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em 04 de outubro de 2016. DINIZ, M. Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. BRASIL. Estatuto da Pessoa com deficiência. Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Fortaleza: INESP, 2015. BRASIL. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato_2011>. Acesso em 06 de outubro de 2016. SANTOS, Tatiana. LINHARES, Regina Célia. Política de inclusão para o ensino superior. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/snR58v>. Acesso em 06 de outubro de 2016.	
Coordenador do Curso Setor Pedagógico	

APÊNDICE F – PROGRAMAÇÃO DO EVENTO NA ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CEARÁ

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO DO IFCE

PROPOSTA PARA VIVÊNCIA NA ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DE FORTALEZA

DATA: 26/05/2018 (SÁBADO)

HORÁRIO: 19 às 21h30

LOCAL: ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DO CEARÁ

ENDEREÇO: AV. BEZERRA DE MENEZES, 549

PROGRAMAÇÃO

19h - Abertura e Acolhida pela associação de surdos com breve explanação sobre as atividades que realizam

19h20 - Mesa redonda: Conjuntura Política atual e impactos para educação: Direitos das pessoas com deficiência em disputa.

Palestrantes:

Rodrigo Santaella

Professor de sociologia do Instituto Federal do Ceará, *campus* de Caucaia. Doutor em Ciência Política pela USP. Mestre em Ciência Política pela UNICAMP. Graduado em Ciências Sociais pela UFC. Realizou, entre 2007 e 2008, estudos na Universidad Nacional de La Plata, Argentina, focados principalmente em história social e política da América Latina.

Lyvia de Araújo Cruz

Liderança surda. Possui graduação em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Libras, atuando principalmente nos seguintes temas: surdez, cultura, metodologia, tradução. **Professora do *campus* do IFCE Camocim.**

Mestranda em Estudos da Tradução pela UFC. **Mediadora:** Maria Izaete Inácio Vieira

Graduação em Letras Libras-Bacharelado em Tradução e interpreta pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestrado em Educação e Ensino (Maie) pela Universidade Estadual do Ceará Membro do conselho de classificação Linguística da Associação dos Profissionais Interpretes e Tradutores Libras.

Professora de Libras do Instituto Federal do Ceará - *Campus* Caucaia.

20h20 – Debate

21h – Livre para conversação de ouvintes e surdos/as.

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE LIBRAS

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
CURSO BÁSICO DE LIBRAS
Período: 06 de março a 26 de junho de 2018

Avalie os pontos abaixo, acrescentando um comentário, quando achar necessário.

1 - DIVULGAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CURSO

DIVULGAÇÃO E MOBILIZAÇÃO

(☐) ÓTIMA (☐) BOA (☐) REGULAR (☐) INSUFICIENTE

Justifique/Comente sua resposta

INFRAESTRUTURA DE REALIZAÇÃO DO CURSO

(☐) ÓTIMA (☐) BOA (☐) REGULAR (☐) INSUFICIENTE

Justifique/Comente sua resposta

ORGANIZAÇÃO E EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

(☐) ÓTIMA (☐) BOA (☐) REGULAR (☐) INSUFICIENTE

2 - ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

DIDÁTICA DOS/AS PROFESSORES/AS

(☐) ÓTIMA (☐) BOA (☐) REGULAR (☐) INSUFICIENTE

Justifique/Comente sua resposta

3 -TEMPO DESTINADO AS ATIVIDADES

ADEQUAÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE CADA ATIVIDADE

(☐) ÓTIMA (☐) BOA (☐) REGULAR (☐) INSUFICIENTE

Justifique/Comente sua resposta

DURAÇÃO DO CURSO

(☐) ÓTIMA (☐) BOA (☐) REGULAR (☐) INSUFICIENTE

Justifique/Comente sua resposta

HORÁRIO DE REALIZAÇÃO DO CURSO

(☐) ÓTIMA (☐) BOA (☐) REGULAR (☐) INSUFICIENTE

4 - EXPECTATIVAS E INTEGRAÇÃO

INTERAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDANTE

(☐) ÓTIMO (☐) BOM (☐) REGULAR (☐) INSUFICIENTE

Justifique/Comente sua resposta

INTERAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDANTE E PROFESSORES

(☐) ÓTIMO (☐) BOM (☐) REGULAR (☐) INSUFICIENTE

Justifique/Comente sua resposta

DENTRE OS ASSUNTOS TRATADOS, ALGUM NÃO FICOU CLARO?

(☐) SIM (☐) NÃO (☐) EM PARTE (☐) QUAL

Justifique/Comente sua resposta

VOCÊ SENTIU FALTA DE ALGUM ASSUNTO?

(☐) SIM (☐) NÃO (☐) EM PARTE (☐) QUAL

Justifique/Comente sua resposta

SUAS EXPECTATIVAS FORAM ALCANÇADAS?

(☐) SIM (☐) NÃO (☐) EM PARTE

Justifique/Comente sua resposta

SUGESTÕES DE MELHORIAS PARA OS PRÓXIMOS CURSOS:

Obrigado/a pela participação.