



UFRR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

ANTONIA LUZIVAN MOREIRA POLICARPO

**O ESTUDANTE SURDO EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO E
SEU PROCESSO FORMATIVO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

BOA VISTA, RR

2021

ANTONIA LUZIVAN MOREIRA POLICARPO

**O ESTUDANTE SURDO EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO E
SEU PROCESSO FORMATIVO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Linha de pesquisa II: Educação e Processos Inclusivos

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cinara Franco Rechico Barberena

BOA VISTA, RR

2021

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

P766e Policarpo, Antonia Luzivan Moreira.

O estudante surdo em cursos técnicos de nível médio e seu processo
formativo na perspectiva inclusiva / Antonia Luzivan Moreira Policarpo.
– Boa Vista, 2021.

134 f.:il.

Orientadora: Profa. Dra. Cinara Franco Rechico Barberena.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Roraima,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 - Estudante surdo. 2 - Inclusão. 3 - Cursos técnicos. 4 - Processo
formativo. I - Título. II - Barberena, Cinara Franco Rechico
(orientadora).

CDU - 37

ANTONIA LUZIVAN MOREIRA POLICARPO

**O ESTUDANTE SURDO EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO E
SEU PROCESSO FORMATIVO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação** na área de concentração: Educação e Processos Inclusivos.

Aprovada em 29 de outubro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Cinara Franco Rechico Barberena - PPGE/UFRR (Orientadora)

Prof. Dr. Flávio Corsini Lório - PPGE/UFRR

Prof^a. Dr^a. Alessandra de Souza Santos - PPGE/ UERR/IFRR

Dedico à Almezinda Moreira Policarpo, mãe que tanto amo, exemplo de força e persistência na educação dos filhos. Ao meu amado pai, José Policarpo Sobrinho, que não se encontra mais nesse plano, pela educação, carinho, perseverança e valores repassados ao longo da vida e que trago comigo.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por ter saúde e força espiritual para prosseguir com esse estudo e fazer-me melhor a cada momento.

AOS MEUS FILHOS E NETAS, Kláís e Rodrigo, Kailoany e Kamila pela compreensão em todos os momentos que precisei ficar ausente e não pude dar a atenção necessária.

À MINHA MÃE, Almezinda Moreira Policarpo, pelo amor incondicional, por suportar a distância que nos separa geograficamente e a ausência de visitas nesse período.

ÀS MINHAS IRMÃS E IRMÃOS, que tanto amo, especialmente a Leia e Lígia que sempre me incentivam, torcem por mim, mas que nesse período precisei ficar ausente.

À PROFESSORA CINARA FRANCO RECHICO BARBERENA, uma querida e exemplo de pessoa e profissional, que segurou minha mão, percebeu as minhas dificuldades, mas acreditou, ensinou, encorajou, foi solícita em todos os momentos que precisei durante a pesquisa. Obrigada pelo carinho e acolhida, pelas ricas aprendizagens e principalmente por ajudar-me a enxergar a educação de surdos de outro modo; nesta pesquisa consta o registro do muito que aprendi com você. Registro aqui a minha admiração e gratidão por tudo.

À BANCA, composta pela professora Dr^a. Cinara Franco Rechico Barberena, professora Dr^a. Alessandra de Souza Santos e professor Dr. Flávio Corsini Lírio, agradeço imensamente pelas contribuições que auxiliaram nesta pesquisa.

AOS PROFESSORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, pelo ensino e as aprendizagens compartilhadas e que me proporcionaram a imersão na pesquisa durante esse percurso formativo.

AOS COLEGAS DE TURMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, pela parceria e contribuições dadas, sempre que precisei. A todos muito obrigada.

AOS COLEGAS DO CAMPUS BOA VISTA, em especial a professora Raimunda, a Isabela e ao Danty pelas importantes contribuições antes mesmo do sonho se tornar realidade. Obrigada

a Esmeraci e a Anazita, pelo incentivo e contribuições que me proporcionaram ao longo dessa caminhada. A vocês e aos participantes desta pesquisa que contribuíram de forma significativa, meu muito obrigada.

À UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA E AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE/UFRR), pela oferta do Mestrado em Educação, oportunizando a realização de um sonho, o Mestrado que sempre almejei.

AO IFRR/CAMPUS BOA VISTA, espaço onde atuo profissionalmente e contexto deste estudo, por possibilitar o meu afastamento, por acolher a realização da pesquisa e em nome da professora Joseane de Souza Cortez expresso os meus agradecimentos e gratidão.

À SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS, SEED, por permitir embora com um significativo atraso, o meu afastamento das atividades docentes para dedicar-me a este estudo.

RESUMO

A investigação proposta nesta pesquisa se insere na temática que suscita problematizações sobre os discursos que envolvem os processos formativos de estudantes surdos em cursos técnicos de nível médio. O estudo foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, por meio da linha de pesquisa, Educação e Processos Inclusivos, com o objetivo de analisar como é caracterizado o perfil do estudante surdo nos cursos técnicos de nível médio, ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/Campus Boa Vista, a partir dos discursos que instituem seu processo formativo na perspectiva inclusiva. Para sustentação desta pesquisa, cuja temática, envolveu diferentes áreas de investigação que atravessam a educação de surdo, entre as quais destaco, a Educação Especial na perspectiva da inclusão e os Estudos Surdos. Nessa perspectiva, busquei apoio teórico em autores das áreas acima citadas e do campo dos Estudos Culturais em Educação. A motivação da investigação se deu pela carência de compreender os impactos que as políticas promovem nos modos de viver e pensar dos sujeitos surdos, tanto no contexto escolar e social, como sobre o sentido dado às práticas de ensinar e aprender e a maneira como os estudantes surdos concebem os conhecimentos produzidos, no contexto da educação profissional. A organização didática e metodológica desse estudo, possui ênfase na pesquisa qualitativa do tipo descritiva e procurou distribuir as ações em dois momentos. No primeiro, ocorreu a seleção da materialidade de estudo referente aos documentos legais que compõem o acervo institucional do *locus* da pesquisa, a saber: o Plano de Desenvolvimento Institucional; Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos e a Organização Didática. No segundo momento, a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores de cursos técnicos, tradutores/intérpretes de Libras e estudantes surdos. Para operacionalizar a análise do material coletado, busquei apoio na noção de discurso como a principal ferramenta analítica e direcionei o olhar para entender o pensamento constituído dentro do espaço da investigação, pela perspectiva do pensamento de Michel Foucault. Com base na pesquisa, foi possível constatar que o perfil formativo do estudante surdo que frequenta os cursos técnicos no Campus Boa Vista, não se diferencia dos demais, visto que todos estão inseridos em discursos e práticas normatizadas pelas diretrizes administrativas e políticas educacionais que controlam e regulam o fazer pedagógico, para essa modalidade e nível de ensino. Cenário, no qual as políticas institucionais formam o conjunto de normas e disciplinas, funcionam como ferramentas que refletem as relações de poder e saber e interferem nos modos de produzir subjetividades e identidades nesse espaço. Contudo ficou visível na pesquisa que a condução das ações pedagógicas e políticas institucionais nem sempre consideram as necessidades e interesses dos estudantes surdos. Isso ocorre, quando negam a diferença sociocultural e linguística desses sujeitos, descaracterizando e submetendo-os a tipos de ensino-aprendizagem pensados para o padrão ouvinte. Portanto, conclui-se que a acessibilidade e a permanência objetivam promover o êxito dos estudantes no que se refere a aprendizagem, para que sejam aprovados e concluam o curso. E nesse sentido, a construção formativa no IFRR/CBV, busca investir em práticas de ensino para a permanência e êxito de todos os estudantes com foco na inclusão da diversidade e trabalha na intenção de potencializar o desenvolvimento das habilidades e competências a serem requeridas nos cursos técnicos.

Palavras-chave: Estudante surdo; Inclusão; Cursos técnicos; Processo formativo.

ABSTRACT

The investigation proposed in this research is inserted in a theme that enhances questions about the training processes of deaf students in high school technical programs. The study was carried out within the scope of the Graduate Program in Education at the Federal University of Roraima, through the line of research Education and Inclusive Processes, with the aim of analyzing how the profile of deaf students is characterized in high school technical programs, offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima / Boa Vista Campus, based on speeches that establish their training process in an inclusive perspective. To support this research, which field involves cross studies on different academic areas about the education of deaf people, I highlighted Special Education in an inclusive perspective and Deaf Studies. From this perspective, I sought theoretical support from authors in the aforementioned areas and in the field of Cultural Studies in Education. The motivation for this investigation was the need to understand the impacts that public policies promote on the ways of living and thinking of deaf people, both in school and social contexts, as well as on the meaning given to teaching and learning practices and the way in which deaf students conceive the produced knowledge in the context of professional education. The didactic and methodological organization of this study has an emphasis on qualitative descriptive research and sought to distribute the actions in two moments. At first, there was the selection of the materiality of the study referring to the legal documents that make up the institutional collection of the research locus, namely: the Institutional Development Plan; Pedagogical Projects of Technical Programs and their Didactic Organization. Secondly, data collection took place through semi-structured interviews with teachers, technical programs coordinators, translators/interpreters of Libras (Brazilian sign language) and deaf students themselves. To operationalize the analysis of the collected material, I sought support on the notion of speech as the main analytical tool and directed my gaze to understand the constituted thinking within this field of investigation, through a perspective of Michel Foucault's reasoning. Based on the research, it was possible to verify that the educational profile of deaf students who attend technical programs at the Boa Vista Campus is not different from the others, as they are all inserted in speeches and practices standardized by administrative guidelines and educational policies that control and regulate the pedagogical practice, for this modality and level of education. This scenario, in which institutional policies form the set of norms and disciplines, work as a tool that reflect the relations of power and knowledge and interfere in the ways of producing subjectivities and identities within this space. However, it was noticed in this research that the conduction of pedagogical actions and institutional policies do not always consider the needs and interests of deaf students. This occurs when they deny the sociocultural and linguistic differences of these subjects, de-characterizing and submitting them to teaching-learning models designed for a regular listening pattern. Therefore, it is concluded that accessibility and permanence aims to promote learning success of students, so that they are approved and complete their programs. In this sense, the formative construction at the IFRR/CBV seeks to invest in teaching practices for the permanence and success of all students with a focus on the inclusion of diversity and it works with the intention of enhancing the development of skills and competences to be required in technical programs.

Keywords. Deaf student; Inclusion; Technical courses; Formative process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada do IFRR / Campus Boa Vista - Boa Vista, Roraima.....	45
Figura 2 - Fachada do Núcleo de Inclusão (2013 a 2015).....	50
Figura 3 - Porta de entrada do NAPNE.....	51
Figura 4 - Políticas de inclusão e permanência desenvolvidas no âmbito do IFRR / CBV..	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento da situação de matrículas de estudantes sudos por nível de curso, do período de 2008 a 2020, no IFRR/CBV.	17
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição temporal por nível de pesquisa.....	29
Gráfico 2 - Distribuição de teses e dissertações por região do país.....	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Materialidade que compõe o primeiro momento da análise	42
Quadro 2 -	Materialidade que compõe o segundo momento da análise.....	43
Quadro 3 -	Perfil do estudante egresso de cursos técnicos de nível médio.....	76
Quadro 4 -	As práticas pedagógicas inclusivas no IFRR / CBV, a partir do olhar dos entrevistados.	78
Quadro 5 -	A percepção de ser surdo.	82
Quadro 6 -	A motivação da escolha de curso técnico no IFRR / CBV.....	83
Quadro 7 -	A percepção da Libras no espaço escolar do IFRR / CBV.....	87
Quadro 8 -	Conceituando surdos, surdez e Libras.	87
Quadro 9 -	Excertos dos PPCs dos Cursos Subsequente em Informática e Edificações. ...	94
Quadro 10 -	O ensino em suas interlocuções didáticas e metodológicas que funcionam como suporte na formação profissional do estudante surdo.....	97
Quadro 11 -	O processo formativo.....	100
Quadro 12 -	Os estudantes surdos e o processo de escolarização em cursos técnicos.....	102
Quadro 13 -	A aprendizagem dos estudantes surdos em relação aos diferentes componentes curriculares.....	105
Quadro 14 -	O desempenho dos estudantes surdos e a preparação para atuar na profissão que escolheram.....	107
Quadro 15 -	A acessibilidade e a permanência no Campus Boa Vista, do ponto de vista dos estudantes surdos.	113
Quadro 16 -	A acessibilidade e a permanência no Campus Boa Vista, do ponto de vista dos professores, intérpretes e coordenadores de cursos técnicos.	114

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAS RR	Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez - Roraima
CAES	Coordenação de Assistência Estudantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBV	Campus Boa Vista
CEFET-RR	Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima
DIREX	Diretoria de Extensão do Campus Boa Vista
DAPE	Departamento de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento Curricular
DEG	Departamento de Ensino e Graduação
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
ETFRR	Escola Técnica Federal de Roraima
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IFRR CBV	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Campus Boa Vista
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NI	Núcleo de Inclusão
OD	Organização Didática
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1	DA CAMINHADA ACADÊMICA E PROFISSIONAL AO OBJETO DE ESTUDO.....	16
1.1	INTRODUÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA	19
1.2	DOS OLHARES TEÓRICOS ÀS RAZÕES PARA A INVESTIGAÇÃO	24
1.3	OBJETIVOS	26
1.4	PESQUISAS SOBRE ESTUDANTES SURDOS E O PROCESSO FORMATIVO ..	27
2	ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	39
2.1	A PESQUISA	40
2.2	CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA	44
2.2.1	Da oferta dos cursos técnicos no Campus Boa Vista do IFRR à organização do contexto escolar inclusivo.....	47
3	DISCURSOS QUE CONSTITUEM O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS	55
3.1	A EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	56
3.2	ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	66
3.3	MARCOS LEGAIS QUE BALIZAM OS CURSOS TÉCNICOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	70
4	SURDEZ, LÍNGUA, ORALIDADE, IDENTIDADE E CULTURA: MODOS DE CONSTITUIR-SE SURDO NO ENSINO MÉDIO	73
4.1	O ACERVO DOCUMENTAL DO IFRR, CAMPUS BOA VISTA, COMO AÇÕES NORMATIVAS NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS/ESTUDANTES SURDOS	74
4.2	DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOBRE SER SURDO, SURDEZ, LIBRAS E O CENÁRIO DA NORMALIZAÇÃO	80
5	ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA COMO EIXOS CONDUTORES PARA PENSAR A PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	92
5.1	MARCAS DOS PROCESSOS FORMATIVOS E SEUS EFEITOS NO ESTUDANTE SURDO DE CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO.....	93
5.2	O PROCESSO FORMATIVO E A PERSPECTIVA INCLUSIVA	98
5.3	AÇÕES PEDAGÓGICAS QUE EMERGEM COMO ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE SURDO NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO	109
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS.....	122
	APÊNDICE A – PROTOCOLO DE ENTREVISTA COORDENADORES DE CURSOS, PROFESSORES, TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS....	131

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE ENTREVISTA ESTUDANTES SURDOS	132
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO...	133

1 DA CAMINHADA ACADÊMICA E PROFISSIONAL AO OBJETO DE ESTUDO

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOCAULT, 2012, p. 42).

É sobre a educação de surdos no Brasil, em especial das últimas décadas, que busco aprofundar as leituras para realização desta pesquisa que surge de inquietações, decorrentes do acompanhamento do fazer pedagógico e do que se tem produzido, consolidado em práticas discursivas impressas nos escritos históricos e legitimados em leis como uma forma de verdade idealizada. Assim, como Barberena (2013, p. 39), “entendo a verdade como uma fabricação social, histórica, política e cultural, como uma fabricação nossa que nos institui como sujeitos, nos subjetiva”. Significa que ao mesmo tempo que somos subjetivados, construímos o outro através das relações que produzem verdades.

Ao delinear essa caminhada, é preciso reconhecer os atravessamentos que surgem e provocam problematizações que transformam nossa maneira de ser e pensar. Para início de conversa, abro essa seção com reflexões de Michel Foucault a partir de questionamentos que chamam atenção para tomada de consciência, de que não estamos isentos das relações de poder e que as ações são constituídas dentro das relações de força. Acerca disso, Foucault nos estimula a pensar as múltiplas formas e efeitos do poder. Para ele, o poder funciona:

mediante a cultura e os costumes, as instituições e os indivíduos. Da mesma maneira, seus efeitos também são múltiplos, não simplesmente negativos ou positivos, mas, como ele o coloca, ‘produtivos’: são avaliações instáveis, tanto positivas quanto negativas que podem ser revestidas através da história (FEDER, 2018, p. 77).

Sendo assim, entendo que o poder não deve ser pensado apenas como algo estático exercido sobre o outro, mas como um conjunto de forças que se movimentam e se transformam nas inter-relações e através dos seus efeitos locais em nível micro, propagam-se para o nível macro de forma estratégica e sistêmica de Estado.

Nesse contexto, penso a educação como uma ação indispensável para o desenvolvimento da sociedade e como tal, é pautada a partir de diferentes processos que geram, difundem e interligam conhecimentos. Isso significa que a educação, nessa perspectiva, é percebida como práticas e saberes pedagógicos, sociolinguísticos, culturais, históricos, políticos e sociais, que podem gerar relações que impactam no ensino e na aprendizagem, na formação do estudante surdo e consequentemente no meio em que ele vive.

Para trilhar esse caminho e me inserir como pesquisadora, foi necessário no primeiro ano do mestrado em educação, empenhar-me nas leituras e estudos realizados nas disciplinas que integram a linha de pesquisa: Educação e Processos Inclusivos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), conhecer os trabalhos científicos produzidos em contexto nacional sobre a temática que envolve a educação de surdos, realizar estudos a partir dos autores que me vinculo nesta pesquisa e buscar suporte nos diálogos com a minha orientadora. Essas ações conjuntas provocaram mudanças na minha constituição enquanto profissional e pesquisadora e conduziram-me a pensar de outro modo sobre o que me sensibilizou a investigar.

A motivação para escolha da temática – que versa sobre o estudante surdo dos cursos técnicos de nível médio, ofertados pelo Campus Boa Vista (CBV) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e seu processo formativo na perspectiva inclusiva – surgiu pelos questionamentos que movimentam as ações diárias sobre a escolarização de estudantes surdos, por ser o meu espaço de atuação profissional, onde exerço o cargo de pedagogo, além disso, por perceber o movimento de matrículas de alunos surdos no Campus Boa Vista do IFRR.

Quanto ao movimento de matrículas, observou-se a partir do levantamento realizado em abril de 2021, no sistema Q-Acadêmico e no Sistema Unificado de Administração Pública - SUAP do CBV/IFRR, a situação de matrícula dos estudantes surdos no período de 2008 a 2020, conforme apresenta a Tabela 1.

Tabela 1 - Levantamento da situação de matrículas de estudantes surdos por nível de curso, do período de 2008 a 2020, no IFRR/CBV.

Situação de matrícula /último período	Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	Curso Técnico Subsequente	Curso Superior	Total
Formado	0	0	3	3
Concludente/Aprovado	1	7	0	8
Matriculado/Cursando	2	0	1	3
Evadido	0	2	3	5
Matrícula Cancelada	1	0	1	2
Período fechado /Trancado	1	1	2	4
Matrícula em aberto / Rep. p/ falta	0	1	2	3
Transferido	1	0	0	1
TOTAL	6	11	12	29

Fonte: Levantamento realizado pela autora nos sistemas Q-Acadêmico e SUAP do IFRR / CBV (2021).

Pelo disposto na Tabela 1, foi possível verificar que do total de vinte e nove estudantes surdos matriculados nesse período, dezessete foram matriculados em cursos técnicos e doze em cursos superiores. Do total, oito estudantes concluíram os cursos técnicos e três formaram em cursos superiores, três continuam matriculados e cursando, cinco evadiram-se, dois cancelaram suas matrículas, quatro trancaram os cursos que frequentavam, três reprovaram por falta e um solicitou a transferência. Diante do exposto, considero a importância de olhar o processo formativo desses alunos no contexto da educação profissional tecnológica e mais especificamente nos cursos técnicos ofertados pelo Campus Boa Vista.

Enquanto profissional imersa no contexto da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), acompanho o desenvolvimento das ações pedagógicas no Campus em diferentes setores, entre estes, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) que oferta os serviços de Educação Especial na perspectiva da inclusão, por meio do Projeto de Letramento em Língua Portuguesa escrita e o ensino de Língua Brasileira de Sinais para atender estudantes surdos que não possuem o domínio da Libras.

Transitar nos espaços que envolvem a inclusão e a oferta de serviços e recursos da Educação Especial, exige um repensar constante sobre as práticas pedagógicas e as novas competências que a função de pedagogo demanda. Ou seja, assessorar as ações de ensino em suas interlocuções didáticas e metodológicas de adaptações e produções de materiais, não significa tarefa de fácil empreendimento, pelo contrário, apresentam-se novas demandas e exigências de reflexões constantes como um exercício crítico do próprio fazer pedagógico.

Nesse sentido, aproximo-me das discussões que envolvem a inclusão como centralidade, para pensar o processo de escolarização de estudantes surdos e encontrar outras formas de olhar o meu fazer enquanto pedagoga. São atos que me movimentam no sentido de suscitar problematizações para compreender como esse alunado vem sendo construído, isto é, caracterizado, a partir das práticas discursivas em documentos oficiais, que funcionam como estratégias normativas de condução de ações de acesso e de permanência, como também, nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Por isso, a importância de saber em que sentido a acessibilidade e a permanência produzem práticas consideradas inclusivas para a formação do estudante surdo em cursos técnicos e conhecer as concepções dos próprios estudantes surdos sobre as experiências vividas durante o curso, no que diz respeito aos componentes curriculares e sua aprendizagem. Estas, são algumas das questões que necessitam ser comparadas, não para descobrir respostas prontas e acabadas, mas para problematizar o que está colocado como natural e corriqueiro nos espaços da escola.

Para pôr em prática a intencionalidade desse estudo, encontro na linha de pesquisa - Educação e Processos Inclusivos, do PPGE – UFRR, a base para sustentar teoricamente a pesquisa que tem como essência a escolarização do estudante surdo na perspectiva da educação inclusiva. Ressalto que o uso da nomenclatura *estudante surdo* será feita quando me referir à escolarização, à formação em contexto escolar ou na articulação da pesquisa com as políticas. Quando me referir ao surdo a partir de análise de documentos legais ou das políticas públicas, utilizarei a nomenclatura dos respectivos documentos, ou seja, *pessoa com surdez*. Inspirada nas discussões de base antropológica, procuro apoio em autores e referências que me permitam discorrer sobre os surdos como sujeitos culturais, sendo assim, assumo a nomenclatura *sujeito surdo* porque vou olhar para a diferença histórica, cultural e linguística que o constitui. Compreendo que ao pensar a educação do sujeito surdo, as questões linguísticas e culturais ocupam o centro das discussões.

Dito isso, saliento que a escolha da base teórico-metodológica para compor essa pesquisa, se apoia e se articula aos campos teóricos dos Estudos Culturais em Educação, dos Estudos Surdos e se inspira nos estudos foucaultianos.

Considerando essa articulação teórica e tomando como perspectiva a relevância da cultura, concordo com Hall (1997, p. 41) quando diz que “toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais”. Ao destacar a importância e a influência da cultura em nosso jeito de ser e pensar, Stuart Hall evidencia “a centralidade da cultura” em todo o contexto da vida social, bem como, na constituição da subjetividade e da própria identidade do sujeito.

Ainda nessa perspectiva, concordo com Thoma (2012, p. 173) quando reforça que “a cultura dos surdos é uma cultura visual, e a língua de sinais é o código mais compartilhado, o marcador cultural primordial, aquele que faz com que os surdos se sintam à vontade nos espaços comunitários em que se reúnem e que permite a troca de experiências entre eles”. Com isso, fica demonstrado que o sujeito surdo defende uma cultura própria, em que a língua de sinais se caracteriza como mecanismo central dessa cultura.

A partir do exposto e do interesse em aprofundar os estudos sobre a educação do estudante surdo, apresento na seção seguinte a intencionalidade da pesquisa.

1.1 INTRODUÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA

O amplo discurso sobre a inclusão educacional dos sujeitos surdos me instiga a trazer para o campo discursivo ao qual me amparo, o campo dos Estudos Culturais em Educação e os Estudos Surdos, o caráter produtor dos discursos das políticas educacionais que discorrem sobre educação de surdos. Para adentrar nesse diálogo, vejo a necessidade de problematização sobre as falas instituídas que tematizam a educação, inclusão, a Libras e o processo formativo do estudante surdo.

Para refletir sobre a educação de surdo, é importante olhar para o cenário contemporâneo, a fim de compreender a expansão dos discursos e as diferentes formas que os incorporam e os fortalecem no quadro educacional. Para isso, percorro os diferentes contextos históricos e teóricos pedagógicos pelos quais a educação do estudante surdo tem sido delineada e olho para a história da Educação Especial, da educação de surdos e para as políticas educacionais que abordam a escolarização desse público. A intenção é entender as articulações desses processos por meio da historicidade, dos diferentes acontecimentos e concepções teóricas e políticas que descrevem e caracterizam o surdo, a surdez e a Libras como elementos que constituíram e constituem a educação de sujeitos surdos; também compreender como os discursos surgem e se entrelaçam no momento atual do processo formativo desses estudantes como possíveis condições para inclusão. Considero oportuno esclarecer que o processo formativo nessa pesquisa se refere aos acontecimentos que construíram a caminhada acadêmica e de formação do estudante surdo em cursos técnicos de nível médio.

Compreendo que olhar para o percurso histórico que envolve a educação de surdo, me possibilita investigar sobre o tema que proponho, que é *o estudante surdo em cursos técnicos de nível médio e seu processo formativo na perspectiva inclusiva*. A minha imersão acadêmica e profissional na temática, habilita-me a perceber os impactos que as políticas promovem nos modos de viver e pensar dos sujeitos surdos, tanto no contexto escolar e social, como sobre o sentido dado às práticas de ensinar e aprender e a maneira como os estudantes surdos concebem os conhecimentos produzidos.

Nesse sentido, destaco a relevância da pesquisa que busca produzir conhecimento científico voltado para essa temática e pontuo sua importância sob três aspectos: primeiro, pela carência da produção científica na área da educação de surdo e na direção em que estou interessada a olhar, conforme dados apresentados no item 1.4 que versa a respeito de pesquisas sobre estudantes surdos e o processo formativo; segundo, por ter a possibilidade de contribuir, enquanto professora e pesquisadora, com o fortalecimento da Educação Especial como campo de conhecimento que produz olhares sobre a escolarização dos alunos público-alvo da Educação

Especial e sua interlocução com a perspectiva inclusiva, através desse estudo acadêmico; por último, reconhecer a importância de aumentar a produção do conhecimento científico na região norte e mais especificamente, no estado de Roraima, para fortalecer as práticas pedagógicas que orientam a educação de surdos, tendo em vista a essencialidade de acompanhar, orientar e assessorar as práticas que envolvem o processo formativo de estudantes surdos em cursos técnicos de nível médio, no Campus Boa Vista (IFRR).

Ciente da importância da pesquisa e da sua singularidade nesse contexto discursivo, apresento o seguinte problema de pesquisa como o objeto central de condução desse estudo: *como é caracterizado o perfil do estudante surdo nos cursos técnicos de nível médio, ofertados pelo Campus Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/IFRR, a partir dos discursos que instituem seu processo formativo na perspectiva inclusiva?*

A imersão nesse problema de pesquisa é possível por meio do acesso ao acervo documental das políticas educacionais que regem e normatizam a organização curricular e o funcionamento institucional do referido Campus e mediante o que pensam os coordenadores de cursos, os professores, os tradutores/intérpretes de Libras e os estudantes surdos, que constituem o público da pesquisa.

Com essa pergunta norteadora, outras problematizações são desencadeadas com o propósito de perceber a lógica discursiva que se relaciona com o objeto da investigação e com os discursos do público participante da pesquisa. Entre as questões, destaco: Como os documentos legais que compõem o acervo institucional do Campus Boa Vista/IFRR enfatizam, a partir das competências e habilidades previstas nos cursos técnicos de nível médio, o perfil dos estudantes surdos? Como o coordenador de curso, o tradutor / intérprete de Libras, os professores e os estudantes surdos conceituam surdez, estudantes surdos e o processo de escolarização desse alunado? Como o ensino em suas interlocuções didáticas e metodológicas de adaptações e produções de materiais, constituem ações pedagógicas e funcionam como estratégias de acessibilidade e permanência do estudante surdo em seu processo formativo? Em que sentido a acessibilidade e a permanência produzem práticas consideradas inclusivas para a formação do estudante surdo em cursos técnicos?

Para a estruturação do caminho que este estudo busca trilhar, tais questões permitem visualizar os discursos do contexto escolar do lócus da investigação, de maneira que possam responder o problema de pesquisa proposto. Assim, apresento o percurso investigativo desta pesquisa, descrevendo a organização dos capítulos e seções que compõem este estudo.

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos principais. O primeiro capítulo, com o nome “**Da caminhada acadêmica ao objeto de estudo**”, compõe-se de quatro seções. Na parte introdutória, apresento de forma sucinta o caminho percorrido até a minha inserção e constituição como pesquisadora, bem como, a motivação para escolha da temática, sua singularidade e relevância acadêmica. Na primeira seção, com o nome “Introdução e problema de pesquisa” revelo o objeto de estudo que inspirou a minha imersão no problema da pesquisa e outras questões que nortearam a percepção dos discursos estruturados em documentos oficiais e das falas do público que participa desse estudo. Na segunda, “Dos olhares teóricos às razões para a investigação”, procuro mostrar o campo de pesquisa que me apoio para desenvolver as discussões. Explicito nesse momento, as escolhas teóricas em que a surdez perpassa, delimito o espaço que me permite movimentar e marcar dentro da pesquisa, o conjunto de elementos teóricos e conceituais que integram esse projeto, bem como a justificativa para essa investigação. Na terceira seção, apresento os objetivos gerais e específicos para condução do problema de pesquisa. Dedico a quarta seção, intitulada “Pesquisas sobre estudantes surdos e o processo formativo”, para descrever o mapeamento das produções acadêmicas científicas, produzidas nacionalmente sobre a educação de surdo. Nesse aspecto, a revisão de literatura procurou conhecer os discursos sobre a educação de surdos, em um recorte de cinco anos.

O segundo capítulo, nomeado “**As escolhas metodológicas**”, apresento a base teórica/metodológica que contribui na construção e desenvolvimento da pesquisa. Este, compõe-se de duas seções, a primeira seção, intitulada “A pesquisa”, descreve a organização didática do projeto de pesquisa, a composição da materialidade de análise, as ferramentas de coleta e análise dos dados e os sujeitos da pesquisa. A segunda, “Conhecendo o campo de pesquisa”, aborda o histórico do lócus de investigação, sua trajetória, estrutura e organização pedagógica. Ainda na segunda seção, há uma seção terciária, nomeada “O Campus Boa Vista (IFRR) e os cursos técnicos de nível médio”, em que discorro sobre os cursos técnicos e a inspiração para o desenvolvimento do estudo.

O terceiro capítulo “**Discursos que constituem o processo de escolarização de estudantes surdos**”, é composto por três seções. Inicialmente, procuro situar a minha movimentação dentro do espaço discursivo que envolve a educação especial na perspectiva da inclusão e em seguida, procuro percorrer os diferentes campos discursivos em que a surdez se localiza. A seção nomeada “A educação especial a partir das políticas educacionais”, proporciona (re)visitar os principais marcos regulatórios que movimentaram e movimentam a Educação Especial. Na seção seguinte nomeada “Aspectos históricos, políticos e conceituais da

educação de surdos”, adentro os aspectos históricos que envolvem a Educação de surdo, bem como, os principais eventos que intensificaram os discursos inclusivos e definiram as diretrizes apresentadas pelas políticas de educação especial na perspectiva da inclusão. Também são problematizados alguns aspectos conceituais que contribuem para pensar os processos de inclusão e exclusão nesse contexto. A terceira seção “Marcos legais que balizam os cursos técnicos na perspectiva inclusiva” abordo as políticas de ensino na área da educação profissional, envolvendo os cursos técnicos de nível médio na perspectiva do ensino inclusivo.

O quarto capítulo **“Surdez, língua, oralidade, identidade e cultura: modos de constituir-se surdo no ensino médio”** é constituído de duas seções, sendo a primeira intitulada “O acervo documental do IFRR, Campus Boa Vista, como ações normativas na produção de sujeitos/estudantes surdos”, nesta seção, trago a análise sobre o acervo documental do lócus da pesquisa, a partir de excertos que possibilitam identificar os discursos construídos em torno do perfil formativo do estudante surdo em cursos técnicos, correspondente à categoria 1 e tem como fio condutor o primeiro objetivo específico. Na segunda seção, “Diferentes representações sobre a educação de surdos e o cenário da normalização” procuro analisar as representações do ponto de vista dos documentos institucionais e das falas dos entrevistados para entender em que sentido representam o surdo, surdez, Libras e o modo de constituir-se no cenário de normalização da formação em curso técnico.

O quinto capítulo **“Acessibilidade e permanência como eixos condutores para pensar a perspectiva inclusiva”**, desdobra-se em três seções a seguir: na primeira seção nomeada “As marcas dos processos formativos e seus efeitos no estudante surdo em cursos técnicos de nível médio”, vai ao encontro de problematizar como o ensino em suas interlocuções didáticas e metodológicas de adaptações e produções de materiais constituem ações pedagógicas, cujo objetivo corresponde à categoria 2. A segunda seção “O processo formativo e a perspectiva inclusiva”, procura conhecer como os participantes da pesquisa conceituam surdez, estudantes surdos e o processo de escolarização desse alunado. Ênfase que nesta seção, a ênfase da análise será no processo formativo desse alunado, abordado na categoria 3. Na terceira seção, “As ações pedagógicas que emergem como estratégias de acessibilidade e permanência do estudante surdo nos cursos técnicos de nível médio”, vai ao encontro de analisar em que sentido a acessibilidade e a permanência produzem práticas consideradas inclusivas para a formação do estudante surdo em cursos técnicos, abordado na quarta categoria.

No que se refere “**As considerações finais**” faço um breve relato das discussões, retomando e pontuando o que considero relevante sobre as discussões que envolvem o perfil do estudante surdo nos cursos técnicos de nível médio, no IFRR/Campus Boa Vista, a partir dos discursos que instituem seu processo formativo na perspectiva inclusiva.

1.2 DOS OLHARES TEÓRICOS ÀS RAZÕES PARA A INVESTIGAÇÃO

O desenvolvimento da pesquisa sobre o processo formativo de estudante surdo em cursos técnicos, envolve discussões em diferentes campos teóricos que se relacionam na perspectiva de apresentar sustentação que possa contribuir com possíveis respostas ao objeto da investigação. Sendo assim, é importante olhar para os campos conceituais que abrangem a educação de surdos no contexto geral da educação inclusiva e dessa forma, entender o sentido em que essas áreas pensam a surdez.

Na interface à Educação Especial, a surdez encontra-se articulada por ora, à ênfase da deficiência, que perpassa desde discursos que o localizam na falta, na perda de um sentido, como também na deficiência vista a partir das condições postas para lidar com esse alunado. A própria Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) enfatiza esse movimento, pois ao considerar alunos com deficiência “àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008d, p. 15), situa a surdez em discursos clínicos da deficiência e desloca-se para as condições vistas como barreiras que implicam no processo de interação escolar social dos sujeitos surdos.

No entanto, ao entender a surdez a partir dos campos teóricos dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais em Educação, significa ser narrada dentro de uma perspectiva socioantropológica de educação e entendê-la como uma diferença cultural. Assim como Lopes (2007, p. 16), ao “entender a surdez como traço cultural não significa retirá-la do corpo, negando seu caráter natural; nem mesmo significa o cultivo de uma condição primeira de não ouvir [...]”; mas permite pensar dentro de uma base de conhecimentos e sentidos que são construídos socialmente. Sendo assim, considero relevante problematizar os conceitos sobre a surdez e a educação de surdos, levando em consideração os aspectos teóricos que envolvem as dimensões cultural, social e política. Dimensões essas que permitem ampliar os conhecimentos de forma crítica e marcar o local que me posiciono nessa trajetória como pesquisadora para

compreender os discursos que promovem subjetivações e atravessam a história de forma articulada com o poder e saber. É por esse viés que fundamento meu olhar em relação a produção dos sujeitos surdos: a surdez numa visão antropológica e cultural.

Ao assumir as escolhas teóricas, procuro delimitar o lugar, a partir do qual me movimento dentro da pesquisa, à medida que balizo os elementos teóricos e conceituais que integram esse estudo. Dentre as afinidades teóricas, reforço a minha aproximação de autores e especialistas com vinculação aos Estudos Culturais em Educação, aos Estudos Surdos e mais especificamente, aos que encontram no pensamento de Foucault, elementos para problematizar as possíveis recorrências discursivas, que permeiam as ações pedagógicas na condução do processo formativo de estudantes surdos nos cursos técnicos de nível médio.

Sob esse alinhamento, organizei as bases teórico-metodológicas para aprofundar os conceitos, tecer as discussões e as análises que subsidiam esta pesquisa. Entre os autores que apresento para conversar, destaco: Foucault (2008, 2012), Feder (2018), Hall (1997), Klein (2016), Lopes (2007, 2008, 2016), Lockmann (2013), Lunardi-Lazzarin (2016), MacLaren (2000), Mazzotta (2011), Skliar (2016), Barberena (2013), Thoma (2012, 2016), Veiga-Neto (2016), entre outros que contribuem com as discussões e problematizações necessárias no desenvolvimento do estudo.

A organização da estrutura teórica permite marcar a linha de pesquisa que oferece subsídio ao foco desta investigação, que encontra no pensamento de Foucault, o auxílio para problematização de conceitos e dos discursos que permeiam o processo formativo e as práticas consideradas inclusivas em relação aos sujeitos surdos. Nesse sentido, entendo o discurso como “conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdo ou a representações), como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 55). E nessa lógica, visualizo que os discursos operam dentro de uma relação de poder, como uma prática que circula entre nós de diferentes maneiras, produzindo sujeitos e a nós mesmos e instituindo verdades. A partir desse entendimento, apoio-me em Foucault para compreender as práticas discursivas desenvolvidas na escolarização e no processo formativo de estudantes surdos, que ao serem articuladas, se naturalizam nas tramas do poder.

Pela primordialidade de desenvolver um estudo que traga significado real na formação de estudantes surdos e na educação de modo geral, bem como, a valorização das pesquisas científicas, evidencio, por meio dos dados obtidos na revisão de literatura a necessidade de fortalecer as discussões, através de pesquisas científicas, em nível de pós-graduação, no que se refere a articulação entre o processo formativo de estudante surdo em cursos técnicos de nível

médio, especialmente na região norte, onde apresenta, de acordo com esse mapeamento bibliográfico, o menor índice de produção científica 12,28% do total encontrado. Nesse aspecto, saliento que os estudos localizados na referida região, no recorte de cinco anos, estão direcionados para análise de currículos na educação infantil e fundamental, outra percorreu o ensino de Língua Portuguesa em instituição especializada para atender surdos, enquanto as demais, priorizam a formação de professores e inclusão na perspectiva bilíngue.

Com esse mapeamento, ficou demonstrado a fragilidade e a carência de investir em produção científica no campo da educação de surdo e da inclusão com a abordagem sobre o estudante surdo em cursos técnicos, visando o fortalecimento de pesquisas nesta área, tanto em âmbito nacional, quanto nas esferas regional e estadual. Diante disso, percebo a importância da pesquisa para o contexto social, institucional e pessoal, por possibilitar a ampliação dos estudos nessa área e compreender a articulação da educação profissional na formação de estudante surdo em cursos técnicos; a minha contribuição, enquanto professora e pesquisadora, para com a instituição onde desenvolvo a prática profissional e as possibilidades de reflexão que encontro nessa construção, para pensar as ações pedagógicas nesse contexto.

Para desenvolver a referida pesquisa, encontro na linha II - Educação e Processos Inclusivos, a estrutura teórica para o delineamento da pesquisa. Mediante o exposto, reitero a relevância desse estudo e o caráter inédito desta pesquisa.

A seguir, para operacionalização da proposta a ser investigada, alguns objetivos foram criados com o intuito de conduzir o problema de pesquisa, inicialmente elencado.

1.3 OBJETIVOS

O presente estudo tece como **objetivo Geral**: Analisar como é caracterizado o perfil do estudante surdo nos cursos técnicos de nível médio, ofertados pelo Campus Boa Vista do IFRR, a partir dos discursos que instituem seu processo formativo na perspectiva inclusiva.

Para tanto, apoia-se nos seguintes **objetivos Específicos**: Perceber como os documentos legais que compõem o acervo institucional do Campus Boa Vista/IFRR enfatizam, a partir das habilidades previstas nos cursos técnicos, o perfil dos estudantes de nível médio; articular como o ensino em suas interlocuções didáticas e metodológicas de adaptações e produções de materiais, constituem ações pedagógicas e funcionam como estratégias de acessibilidade e permanência do estudante surdo em seu processo formativo; conhecer como os coordenadores, professores e estudantes surdos conceituam surdez, estudantes surdos e o

processo de escolarização desse alunado; discutir em que sentido a acessibilidade e a permanência produzem práticas consideradas inclusivas para a formação do estudante surdo em cursos técnicos.

Após trazer os objetivos que servirão de guia para alcançar os resultados da investigação, apresento na seção seguinte, o mapeamento das produções acadêmicas que revelam o olhar dos pesquisadores sobre o estudante surdo e o seu perfil formativo.

1.4 PESQUISAS SOBRE ESTUDANTES SURDOS E O PROCESSO FORMATIVO

Nesta seção, apresento a revisão de literatura que procurou mapear e conhecer, a partir dos pesquisadores, a produção científica acadêmica produzida no país, acerca do perfil formativo do estudante surdo em cursos técnicos, ofertados em escola regular na perspectiva da inclusão. A partir desse recorte, aproximei-me da produção científica da pós-graduação em educação no Brasil, procedente de teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Com isso, verifico as teses e dissertações que abordam a temática da educação especial na perspectiva da inclusão e da educação de sujeito surdo, para saber como os pesquisadores desse campo se movimentam, no sentido de olhar e descrever sobre quem é o estudante surdo e como sua escolarização tem se desenvolvido nesta área. Conhecer as problematizações, nesse contexto em que me insiro como pesquisadora, é uma maneira não só de aprender, mas construir um caminho de pesquisa que auxilia no fortalecimento das práticas pedagógicas que orientam a educação de estudantes surdos.

Para a sistematização dos dados mapeados combino as perspectivas metodológicas da revisão de literatura com a abordagem bibliométrica. A revisão de literatura é um tipo de produção que “a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida” (VOSGERAU E ROMANOWSKI, 2014, p. 170). Para as autoras, esse tipo de estudo que funciona como revisão de mapeamento “têm como finalidade central levantar indicadores que fornecem caminhos ou referências teóricas para novas pesquisas” (VOSGERAU E ROMANOWSKI, 2014, p. 174 - 175). Nessa perspectiva, as informações de ordem qualitativa podem ser sistematizadas em dados quantitativos.

Quanto à abordagem bibliométrica, esta compreende um conjunto de métodos matemáticos e estatísticos, e, de acordo com Hayashi *et al* (2008, p. 18) “a análise bibliométrica

é utilizada em pesquisas nas diversas áreas do conhecimento para a obtenção de indicadores de ciência e envolve a aplicação de conhecimentos que ultrapassam as habilidades em somente aplicar o método.” Embora esse tipo de análise seja de caráter quantitativo, apoia-se em análises qualitativas quando são desenvolvidas pelas correntes antropológicas.

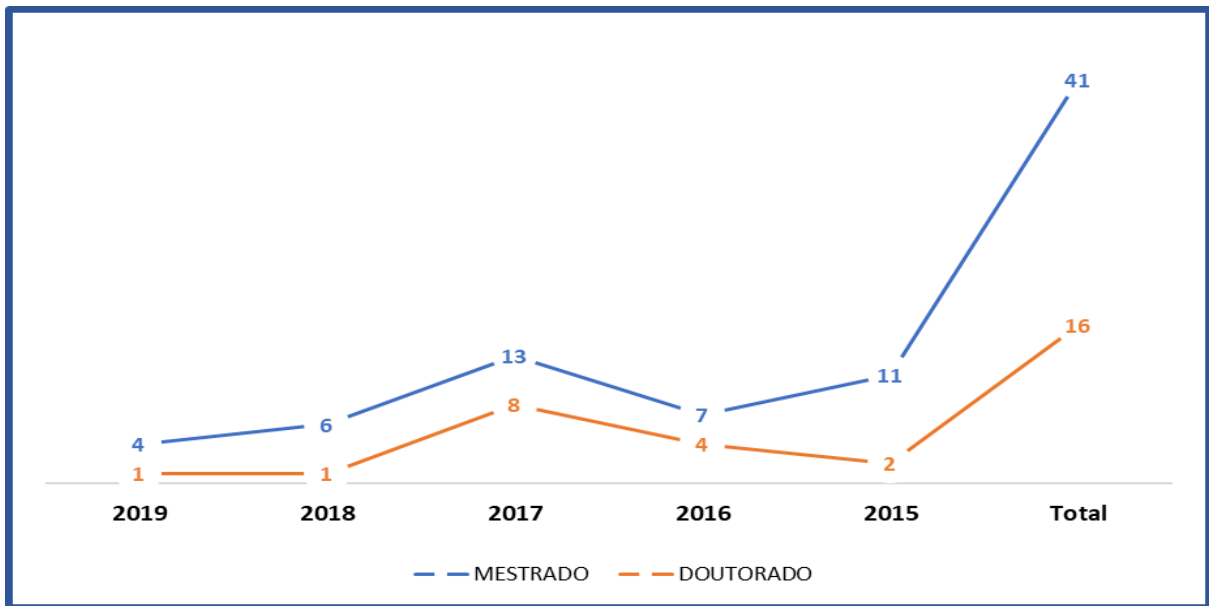
Inicialmente foi criado um protocolo de registros composto por uma planilha elaborada com o auxílio do software Excel, utilizando-se parâmetros que contemplam: o tipo de documento; nome do autor(a); título do trabalho; o nível de estudo; região geográfica da Instituição e o resumo. A partir dessa unidade de protocolo, elegi duas categorias para criação dos gráficos: a distribuição temporal por nível de pesquisa e a distribuição das teses e dissertações por região do país para dar visibilidade aos movimentos de produção científica acadêmica sobre a educação de surdo, no período de cinco anos.

Para a realização da coleta de dados, consultei o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por meio do site: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>> utilizando no campo de pesquisa os descritores “**Surdo**”, “**Inclusão**” e “**Perfil formativo**”. A escolha do referido banco de dados foi motivada pela facilidade de acesso ao link da Plataforma Sucupira, onde estão localizados os textos completos das teses e dissertações defendidas por pesquisadores de várias instituições, localizadas em todas as regiões do Brasil. O levantamento dos dados ocorreu nos meses de março e abril de 2020 e para refinar os resultados de busca, marquei um recorte temporal de cinco anos e foram identificados 57 trabalhos completos defendidos no período de 2015 a 2019.

Com base no levantamento, existem 41 pesquisas (72%) em nível de mestrado e 16 pesquisas (28%) em nível de doutorado, isso demonstra que o número de trabalhos defendidos em nível de mestrado acerca da educação do surdo, é significativamente superior ao número em nível de doutorado defendidos no mesmo período.

Diante disso, utilizo-me da distribuição temporal por nível de pesquisa apresentado no Gráfico 1, para dar visibilidade a um dos pilares que elenquei, para o mapeamento das produções científicas.

Gráfico 1 - Distribuição temporal por nível de pesquisa.



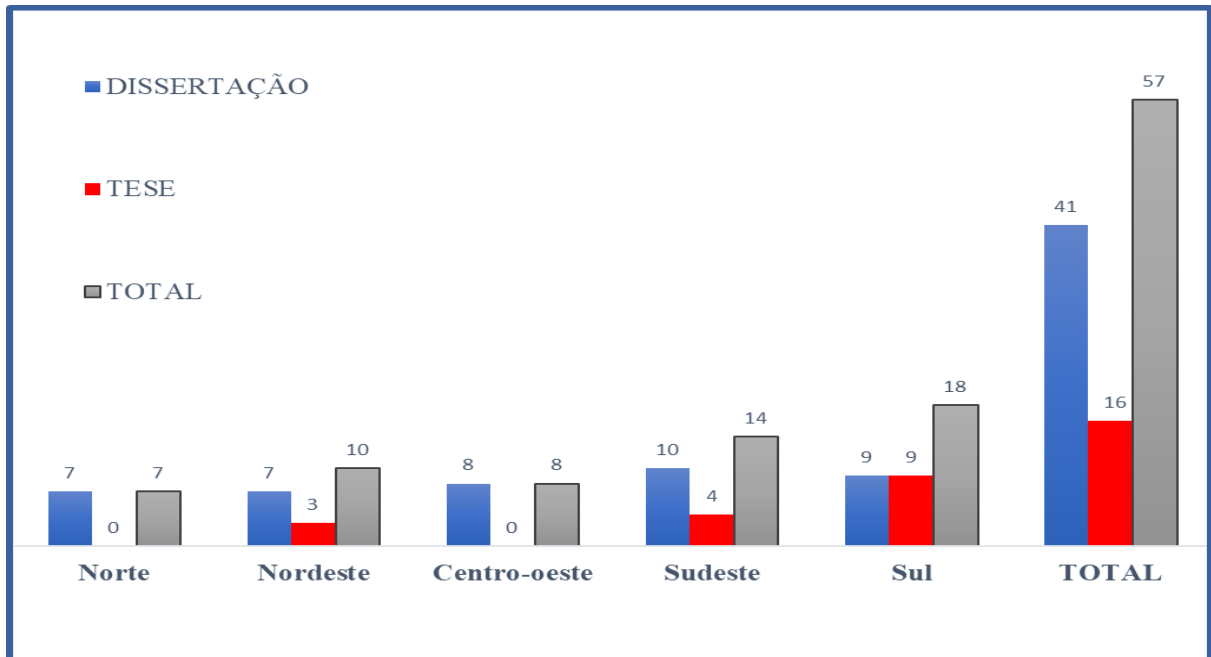
Fonte: Elaborado pela autora a partir do protocolo de registros das teses e dissertações (2020).

O resultado do Gráfico 1 apresenta a distribuição temporal por nível de produções acadêmicas com temáticas sobre a educação do surdo em diversos contextos de formação, considerando um período de 2015 a 2019. Ficou demonstrado que houve oscilações nas produções anuais. Em 2015 foram localizadas 11 pesquisas de mestrado e 2 de doutorado; em 2016 o número baixou para 7 de mestrado e 4 de doutorado; porém, a quantidade maior de pesquisas relacionadas ao tema, ocorreu em 2017 com 13 de mestrado e 8 de doutorado e nos anos seguintes houve uma queda significativa; em 2018 com 6 pesquisas de mestrado e 1 de doutorado; em 2019 foram encontradas apenas 4 de mestrado e 1 de doutorado. A intenção na apresentação deste gráfico é tecer o levantamento das produções em si e não averiguar os motivos pelos quais esse desenho das produções se apresenta. Entendo que as razões para essa diminuição de pesquisa podem ser averiguadas em investigações futuras. No entanto, a partir da visualização desse primeiro índice, percebo a relevância de me inserir no contexto da educação de surdos como pesquisadora e fortalecer a educação especial, e nesse sentido, a educação de surdos, como campo de conhecimento.

Ao aprofundar na pesquisa, considero relevante mostrar, a partir desse recorte temporal, a distribuição das produções acadêmicas que envolvem a escolarização de surdos, e assim, evidenciar a necessidade de intensificação dos estudos nessa área, a qual me inscrevo para desenvolver a pesquisa.

Assim, direciono-me nesse momento do estudo à distribuição das Teses e Dissertações, conforme mostra o Gráfico 2, para prosseguir o mapeamento das produções científicas por regiões do país.

Gráfico 2 - Distribuição de teses e dissertações por região do país.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do protocolo de registros das teses e dissertações (2020).

Observa-se no Gráfico 2 a distribuição das teses e dissertações por região do país, sobre a temática que envolve a educação do estudante surdo e inclusão, considerando um período de cinco anos. Esse levantamento aponta para necessidade de ampliação de pesquisas em programas de pós-graduação em educação, a partir da referida temática, principalmente na região norte que apresenta apenas 7 dissertações, correspondente a 12,28% do total, ou seja, o menor índice de produção acadêmica a nível de mestrado e de doutorado, o que de certa forma demonstra fragilidade em termo de produção de conhecimento na área da educação especial e da educação de surdos. Nesse sentido, percebo que através da minha pesquisa, é possível fortalecer e movimentar os índices de produção de conhecimento na região norte, e mais especificamente no estado de Roraima. Sendo assim, destaco a pertinência da presente investigação e os delineamentos que me apoiaram para a construção do meu caminho de pesquisa.

Após a leitura das 57 teses e dissertações, selecionei desse total, 10 trabalhos para conhecer o que os autores têm pesquisado e discutido sobre a inclusão e escolarização de surdos no país e dessa forma, contribuir com esta pesquisa, no sentido de permitir olhar para o que já

possui de enunciados a respeito da educação de surdos. Para essa seleção, usei como critério as pesquisas que se apoiam aos campos teóricos dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, por ser a área teórica que adoto como base para o desenvolvimento da pesquisa. Com isso, foi possível visualizar as recorrências discursivas que envolvem as políticas de inclusão escolar, surdez, aluno surdo, educação bilíngue, Libras, currículo, norma e normalização entre outros aspectos que surgirem. Considerando essas recorrências, organizei as teses e dissertações em agrupamentos que me permitem descrever e, ao mesmo tempo, perceber em que sentido essas produções se aproximam ou se distanciam do meu interesse de pesquisa.

Para tanto, prossigo mostrando como as produções científicas se articulam entre si e evidenciam, a partir de quatro agrupamentos temáticos: inclusão escolar; práticas pedagógicas; aluno surdo; educação bilíngue, o campo de revisão de literatura para sustentar a relevância da pesquisa proposta e seu caráter inédito.

No primeiro agrupamento temático - inclusão escolar - localizei três trabalhos e começo com a dissertação de Beatris Gattermann, intitulada “Inclusão no IF Farroupilha Campus Santo Augusto: conjunto de práticas políticas que têm produzido sujeitos”, defendida no ano de 2017, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Em sua pesquisa, a autora preocupa-se em mostrar as práticas discursivas que sustentam a aprendizagem como estratégia de inclusão, mas que é constantemente atualizada pelos processos de (in)exclusão e de produção de sujeitos em situação de não aprendizagem. Para isso, procurou analisar os discursos sobre as políticas de inclusão na educação profissional de maneira mais geral, implementadas nos Institutos Federais de Educação no Brasil e no Instituto Federal Farroupilha, com o objetivo de “identificar e compreender como as estratégias de permanência e de aprendizagem colocadas em ação estão produzindo outros modos de dizer sobre o estudante em situação de não aprendizagem” (GATTERMANN, 2017, p. 31).

Outra pesquisa que aborda a inclusão escolar em contexto geral é a tese de autoria de Priscila Turchiello com o título “A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão” defendida em 2017, na UFSM. A autora apoia-se em Michel Foucault e toma a ferramenta analítica de governo com ênfase nas noções de biopolítica, neoliberalismo, capital humano e produtividade para tecer um exercício de análise da articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão na Contemporaneidade. O objetivo dessa pesquisa foi “compreender como a educação profissional e tecnológica investe na constituição de sujeitos produtivos na racionalidade neoliberal de matriz inclusiva” (TURCHIELLO, 2017, p. 15). Acerca disso, a autora concluiu que a educação

profissional e tecnológica ao se articular com a inclusão, “investe na produtividade dos sujeitos com deficiência de modo a desenvolver as condições de concorrência e competição para sua entrada e permanência no jogo econômico neoliberal” (TURCHIELLO, 2017, p. 15).

Para encerrar esse grupo temático apresento o terceiro trabalho, a tese de Simone Timm Hermes com o título “Educação Especial & Educação Inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea” com defesa no ano de 2017, na UFSM. A autora defende que a “docência inclusiva” opera na subjetivação de professores(as), a partir da articulação da Educação Especial com a educação inclusiva, na produção de processos que geram modelos, operados com a expertise pedagógica e inovação escolar. Para essa conclusão, utilizou-se de documentos legais e entrevistas narrativas com professoras de Educação Especial que atuam em Escola Estadual e traçou o objetivo de sua pesquisa no sentido de “compreender a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva na escola contemporânea a fim de problematizar os efeitos nos modos de subjetivação das professoras” (HERMES, 2017, p. 15).

Ao término das descrições dos três trabalhos que abordam a inclusão escolar, os pesquisadores mostram como as políticas educacionais operam na subjetivação e produção da instituição escolar, dos alunos e dos professores. Embora as temáticas das pesquisas possuam sentidos diferentes, ambas trazem em comum os discursos das políticas inclusivas e o modo como atuam na constituição dos sujeitos. Gattermann olha para os discursos de inclusão de jovens na educação profissional de nível médio, procurando entender as estratégias utilizadas para garantir o acesso e a permanência dos estudantes, e, nesse movimento, a instituição passa a ser nomeada como inclusiva. Enquanto Turchiello procura olhar como a educação profissional e tecnológica investe na constituição de sujeitos produtivos. Já Hermes se atem aos processos de subjetivação de professores gerados pelos movimentos pedagógicos da educação especial e da educação inclusiva nas ações docentes.

No segundo agrupamento – práticas pedagógicas – composto por uma tese intitulada ‘Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental’, é uma pesquisa da autora Renata Castelo Peixoto, defendida em 2015 na Universidade Federal do Ceará (UFC). Essa pesquisa procura investigar as estratégias de ensino de Língua Portuguesa por professores ouvinte que possui domínio da Língua Brasileira de Sinais – Libras e saber em que sentido esse domínio repercute na escolha e na exploração dos textos, bem como na construção da escrita do surdo. Para compreender essa problemática a autora aponta como objetivo “Descrever e analisar

práticas e estratégias de ensino de Português para surdos do ensino fundamental I em contextos bilíngues” (PEIXOTO, 2015, p. 8). Nessa busca, a autora percebe que a influência de concepções oralistas, as metodologias estão centradas em repetições de palavras e frases e por não fonetizar a escrita, “o surdo permanece sempre em processo de alfabetização, favorecendo a apresentação de materiais e tarefas inadequados a faixa etária dele”, segundo a autora isso ocorre pela falta de instrumentalização dos docentes para “um uso da Libras direcionado à exploração e tradução de textos” (PEIXOTO, 2015, p. 8).

Através dos discursos é possível perceber que a língua portuguesa e a Libras atuam como centralidade nas ações e práticas docentes, no que se refere à escolarização de pessoas surdas, nesse contexto em que as línguas estão imbricadas, podem operar nas práticas pedagógicas e possibilitar a maneira de narrar e produzir os sujeitos surdos.

Para o terceiro grupo temático – aluno surdo – apresento a tese de Liane Camatti intitulada “Efeitos do diagnóstico precoce da surdez nos processos de escolarização de alunos surdos” defendida em 2017, na UFSM. Segundo a autora, esse estudo permitiu verificar como as políticas públicas atuais têm investido de forma positiva “na vida, na língua e nos processos de escolarização de surdos” (CAMATTI, 2017, p. 11). A ênfase da pesquisa está na busca para “compreender como o diagnóstico precoce da surdez tem operado na articulação de técnicas regulatórias que geram efeitos na constituição do sujeito surdo e em seus processos de escolarização” (CAMATTI, 2017, p. 43).

Continuando a composição desse grupo, trago a dissertação de Luciane Bresciani Lopes com o título “Emergência dos estudos surdos em educação no Brasil” defendida em 2017, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cujo objetivo foi “conhecer e analisar as condições de emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil” (LOPES, 2017, p. 6). A autora balizou a sequência de ações da pesquisa a partir dos objetivos específicos, e por fim, elencou as considerações finais considerando três aspectos: no primeiro recorte mostrou a recorrência narrativa a respeito da educação dos surdos no modelo clínico na área da Educação Especial e a luta de movimento surdo para oficialização da Libras; no segundo recorte verificou que o movimento político, social e acadêmico contribuiu na oficialização da Libras, porém, manteve a educação dos surdos atrelada à perspectiva da Educação Especial e, no terceiro e último, observou que a língua de sinais é marcada pelas lutas surdas, que conduzem às discussões da educação dos surdos em uma perspectiva cultural (LOPES, 2017).

Através das pesquisas percebo, na discursividade que envolve a educação de surdos, que a Língua Portuguesa e a Libras são utilizadas para movimentar as ações estratégicas e

centrais que determinam os modos de produzir o sujeito surdo. Também percebo que nos trabalhos os discursos empreendidos tecem suas problematizações relacionando às políticas de inclusão escolar, considerando que estas se colocam como condições para que a inclusão se efetive.

Para iniciar o quarto grupo temático – educação bilíngue – apresento as quatro pesquisas que delinearão seus discursos envolvendo a educação bilíngue, dessa forma, procuro olhar para o que há em comum entre elas, bem como o sentido traçado para cada trabalho.

Para compor esse grupo temático inicio com a dissertação de mestrado “A política de educação bilíngue na produção dos discursos curriculares em escolas de surdos” de autoria de Júlia Jost Beras, defendida no ano de 2019, na UFSM. A autora se propôs a investigar como o discurso curricular vem se constituindo dentro dos espaços educacionais específicos para a educação de surdos a partir da educação bilíngue. A autora procurou saber como os currículos das escolas de surdos são produzidos dentro da discursividade de educação bilíngue e evidenciou que nos contextos investigados, a educação bilíngue “configura-se a partir do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais como também a ênfase de que a escola específica para a educação de surdos, configura-se como um local constituidor de identidades e subjetividades surdas” (BERAS, 2019, p. 8).

Também localizei a tese da autora Janete Inês Müller, intitulada “Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos” defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no ano de 2016. O objeto de pesquisa dessa tese problematizou “como o ensino de língua portuguesa a surdos vem sendo produzido em contextos de educação escolar bilíngue no Rio Grande do Sul?” (MÜLLER, 2016, p. 10). No exercício de descrever, problematizar, investigar e analisar a educação bilíngue e as práticas discursivas de ensino de língua portuguesa em escolas de surdos, a autora concluiu que “uma educação escolar bilíngue de surdos é tecida principalmente em práticas discursivas acadêmicas, políticas e escolares, sendo o ‘discurso da educação bilíngue’ produzido por enunciados de diferentes campos discursivos, que lhe conferem status de verdade” (MÜLLER, 2016, p. 10).

Outro trabalho científico que tem como centralidade a educação bilíngue é a tese “A emergência das políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil na racionalidade inclusiva” de autoria de Mônica Zavacki de Moraes, defendida no ano de 2015, na UFSM. Em sua pesquisa, a autora problematiza como os discursos sobre as políticas de educação bilíngue no contexto brasileiro emergem como uma condição para a inclusão dos sujeitos surdos na contemporaneidade, e, a partir dessa reflexão, perceber em que momento histórico e político

começou a investir em política de educação bilíngue. Ao tecer as considerações acerca dos discursos sobre a educação bilíngue, a autora aponta como uma das ênfases no estudo, foi “perceber que as práticas de oralização e do ensino da Língua Portuguesa escrita foram condições de possibilidade para os discursos contemporâneos sobre a educação bilíngue” (MORAIS, 2015, p. 13).

Finalizo esse grupo apresentando a tese de doutorado “Governo linguístico em educação de surdos: práticas de produção do *Surdus mundi* no século XX” de Pedro Henrique Witchs, defendida no ano de 2018, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). O autor procurou apresentar uma análise dos modos pelos quais os surdos são conduzidos linguisticamente, utilizando-se de um recorte que compreende o período de 1909 e 1989. E na análise do material de pesquisa, segundo o autor, foi possível distinguir práticas de governo linguístico a partir de duas condutas linguísticas: as almeçadas e as abjetas. Essas práticas foram distribuídas por três composições da educação de surdos, a saber: o currículo, a formação de professores e as práticas pedagógicas. Contudo defendeu que tais práticas operam na produção de uma subjetividade surda com características universais que nomeou de “*Surdus mundi*” (WITCHS, 2018, p. 12).

Entendo que através deste mapeamento, das leituras realizadas e descrições das teses e dissertações, foi possível entender os discursos que movimentam essas temáticas que envolvem a educação de surdos em diferentes cenários educativos e modalidades de ensino em que os processos de inclusão perpassam. Nesse sentido, continuo com uma breve exposição das minhas observações e pontos que considero mais enfáticos nos discursos apresentados nas pesquisas científicas.

As pesquisas que tematizam a inclusão de jovens na educação profissional de nível médio, procuram entender, através de seus discursos, as estratégias utilizadas para garantir o acesso e a permanência dos estudantes e olham como a educação profissional e tecnológica investe na constituição de sujeitos produtivos.

No que se refere as recorrências discursivas apresentadas nos trabalhos, destaco as relacionadas às políticas educacionais inclusivas que tem operado na subjetivação e produção de instituições escolares, dos alunos e dos professores, na medida que colocam em prática, por meio dos currículos, as técnicas de disciplinamento, normalização e controle, definem as pautas discursivas, as estratégias e o modos como devem atuar na constituição dos sujeitos surdos.

Outra observação refere-se aos discursos produzidos em torno da educação bilíngue envolvendo a Libras e a língua portuguesa escrita como condições para que a educação do

sujeito surdo aconteça. Na perspectiva da inclusão foi possível entender que a educação de surdo abrange diferentes campos do conhecimento e encontra-se enredada em contexto pedagógico, político, cultural e econômico o que a coloca numa posição de possível verdade incontestada.

Para entender essas discussões que envolvem a educação bilíngue é importante enfatizar o papel das instituições ao atuar na educação de sujeitos surdos, seja no contexto de escola especial ou de escola comum/regular, estas possuem a incumbência de educar linguisticamente os estudantes surdos. E na qualidade de instituições a serviço de um país, possuem o dever de ensinar a língua nacional, - a língua portuguesa - que é comum a todos, também possui o dever de ensinar a língua brasileira de sinais (Libras), comum à cultura surda, para que esse público desenvolva a sua independência e se insira no mundo do trabalho. Entendo que é no espaço escolar que ocorre a articulação de saberes conjugados com técnicas e práticas de ensino capazes de caracterizar a surdez, o surdo e o seu modo de ser e pensar, considerando que na educação de surdo, a língua cumpre um papel central nas técnicas de governamento desses sujeitos.

Ao término da revisão de literatura percebo a importância das pesquisas que foram produzidas nesse campo e que articulam a inclusão escolar, aluno surdo, práticas pedagógicas e educação bilíngue.

Contudo, percebo a necessidade de recorrer às pesquisas da região norte, apesar de elas não se enquadrarem dentro do critério que utilizei para olhar os dez trabalhos descritos acima, ou seja, mesmo não vinculadas aos campos teóricos dos Estudos Culturais em Educação, entendo a importância de apresentar o mapeamento das produções científicas, para enxergar o que está sendo produzido sobre a educação de surdos dentro dessa região em que minha pesquisa é desenvolvida e conseqüentemente, onde me localizo geograficamente.

Diante disso, apresento as dissertações identificadas no levantamento bibliográfico e contempladas na região norte. Inicialmente vejo o que fala a dissertação “Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural” de autoria de Ana Paula de Araújo Barca, defendida em 2017, na Universidade Federal do Pará (UFPA), que elencou como objetivo de sua pesquisa, “examinar os vínculos existentes entre os processos de subjetivação e escolarização de um menino surdo usuário de implante coclear, matriculado no ano de 2016, no segundo ano do ensino fundamental de uma escola do sistema público municipal de Belém-Pará” (BARCA, 2017, p. 7).

A segunda pesquisa intitulada “O Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez Princesa Isabel em Boa Vista Roraima da autoria de Marinalva da Silva Brito, defendida em 2018, na Universidade Estadual de Roraima (UERR) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). Em sua pesquisa a autora procurou “analisar o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua no Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez Princesa Isabel- CAS RR, em Boa Vista” (BRITO, 2018, p. 9).

Outro estudo que trago é a dissertação de Kácia Araújo do Carmo com o título “Educação Inclusiva com Surdos: estratégias e metodologias mediadoras para a aprendizagem de conceitos químicos”, com defesa realizada em 2018, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Com essa pesquisa a autora analisou “a aprendizagem de conceitos químicos de estudantes com surdez na Educação Inclusiva, mediante o uso de diferentes metodologias e estratégias de ensino, partindo das concepções sociointeracionistas de Vygotsky” (CARMO, 2018, p. 8).

O estudo proposto por Simone Cavalcante Moda foi defendido em 2017, na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), possui o título “O ensino da ciência e a experiência visual do surdo: o uso da linguagem imagética no processo de aprendizagem de conhecimentos científicos”, a autora apresentou como objetivo “desvelar se e como o surdo constrói conceitos científicos a partir do ensino das ciências por meio da linguagem imagética no terceiro ano do Ensino Fundamental I” (MODA, 2017, p. 7).

Na dissertação “A formação de professores e o ensino de Biologia em salas com estudantes surdos”, de autoria de Maria Ágatha Compton Pinheiro, foi defendida em 2018, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O objetivo da pesquisa foi “Identificar as metodologias utilizadas por professores de biologia nas aulas de genética em salas que recebem estudantes surdos, avaliando sua adequação e pertinência” (PINHEIRO, 2018, p. 7).

Ainda nessa sequência, mostro a pesquisa de Girlane Brito Dos Santos intitulada “Currículo na educação bilíngue para surdos: concepções e metodologias desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Bilíngue Porto Velho” com defesa em 2017, na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). A autora ocupou-se em “analisar as concepções de currículo e metodologias de ensino desenvolvidas na educação do aluno surdo na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Bilíngue para Surdos Porto Velho” (SANTOS, 2017, p. 8).

A última dissertação que compõe as pesquisas da região norte é de autoria de Maria Francisca Nunes de Souza “Política de educação do surdo: problematizando a inclusão bilíngue em escolas da rede municipal de ensino de Benjamin Constant - AM”. Nessa pesquisa, a autora procurou “analisar o projeto político-pedagógico escolar a fim de verificar sua consonância com as políticas educacionais voltadas para a implementação da educação Bilíngue de surdos no município de Benjamin Constant.” (SOUZA, 2015, p. 8).

Pelo exposto, as pesquisas que foram desenvolvidas na região norte estão direcionadas para análise de currículos na educação infantil e fundamental, ensino de Língua Portuguesa em instituição especializada para atender surdos, formação de professores e inclusão na perspectiva bilíngue. Sendo assim, o objeto de investigação que trata esta pesquisa, não foi contemplado, nem tão pouco na região norte.

Com isso, percebo a importância de minha pesquisa se inserir na produção de conhecimento na área da educação especial e da educação de surdos, tendo em vista que os pesquisadores não investigaram sobre o tema que proponho explorar que é o estudante surdo em seu processo formativo em cursos técnicos de nível médio. Nesse sentido, intenciono saber como é caracterizado o perfil do estudante surdo em seu processo formativo nos cursos técnicos de nível médio, a partir dos discursos instituídos pela política de inclusão e dos discursos produzidos no currículo institucional do lócus da pesquisa.

2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

O caminho percorrido nesta pesquisa possui ênfase na investigação qualitativa do tipo descritiva para compreender os atravessamentos entre a estrutura social e a ação humana, compreendendo que essa estrutura, no contexto institucional escolar, é representada pelo conjunto de normas, valores e princípios estabelecidos em sua organização para o cumprimento dos processos de escolarização dos sujeitos, a partir de ações sociais e práticas pedagógicas empreendidas.

Dessa forma entendo que os sujeitos imersos nessa conjuntura normativa dos processos regulatórios, são constituídos e regulados a partir de uma ordem discursiva que envolve uma relação de saber e poder. A esse respeito, Veiga -Neto (2016, p. 116) com base em Foucault, enfatiza que “não existem sociedades isentas da relação de poder”. Portanto, a nossa subjetividade é construída pelas diferentes formas de expressões discursivas e linguísticas que fazemos uso nos variados contextos socioculturais.

Considerando esse tipo de estudo, que procura compreender a constituição de formações discursivas no contexto da pesquisa, entendo, assim como Orlandi (2007, p. 15), que “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Ou seja, é através do discurso que se percebe as ações e imposições históricas que promovem os sentidos e a maneira como são constituídos, impressos e elaborados. Com isso, a autora deixa claro que para a análise de discurso, “o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significante do sujeito em sua relação com o mundo” (ORLANDI, 2007, p. 69).

Trilhando essa linha de pensamento, considero a abordagem qualitativa uma possibilidade de estabelecer diálogo, ao me posicionar como pesquisadora, com o sujeito pesquisado e seu contexto socioeducacional. Compartilho com Lockmann (2013, p. 47) o pensamento de que “ao analisar as práticas discursivas escolares, não estamos nos afastando daquilo que efetivamente vem sendo praticado no interior das escolas, pelo contrário, estaremos analisando as práticas escolares, a partir daquilo que se diz” dos processos regulatórios ou de escolarização legitimados nas práticas discursivas escolares.

Entendo que essa abordagem proporciona questionar os sujeitos da investigação de modo que seja possível perceber o que vivenciam, a maneira como interpretam suas experiências e o modo como constituem o ambiente em que vivem, portanto, concordo com Bogdan e Biklein (1994. p. 51) quando enfatizam que “(...) os investigadores qualitativos

estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.” Isso significa que é preciso ser o mais fiel possível aos registros ou transcrições coletadas em sua completude. A partir desse posicionamento teórico, da seleção da materialidade e das ferramentas definidas para a realização dessa pesquisa, acredito ser possível analisar o objeto de estudo proposto nesta investigação.

Para a compreensão da organização didática da pesquisa, apresento na seção seguinte o contexto investigado, as fontes de informação, os protocolos de registros e os procedimentos de coleta e análise de dados.

2.1 A PESQUISA

O presente estudo tem como *lócus* de investigação, o Campus Boa Vista do IFRR, localizado na cidade de Boa Vista, Roraima. A escolha do campo da pesquisa se deu pelos seguintes motivos: por eu perceber a movimentação de matrículas de estudantes surdos no referido Campus, conforme dados expostos na Tabela 1, onde apresenta o levantamento de matrículas de estudantes surdos, no IFRR/CBV, referente ao período de 2008 a 2020; e por ser o meu espaço de atuação profissional, o que me permite acessar os diversos setores que articulam e acompanham as ações do ensino e aprendizagem dos estudantes. Além destes motivos anunciados, sinto também a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre o processo formativo de estudantes surdos em cursos técnicos de nível médio.

Para a organização didática e metodológica desse estudo, distribui as ações em dois momentos distintos. No primeiro momento da coleta de dados, seleciono a materialidade de estudo referente aos documentos legais que compõem o acervo institucional do *lócus* da pesquisa, entre estes, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos (PPC) e a Organização Didática (OD), para conhecer os discursos presentes nos documentos institucionais e dessa forma, relacionar aos discursos previstos na legislação da educação nacional. O acesso a esses objetos de análise, proporciona perceber como enfatizam, a partir das competências e habilidades previstas nos cursos técnicos, o processo formativo dos estudantes; também saber em que sentido a acessibilidade e a permanência produzem práticas consideradas inclusivas para a formação do estudante surdo em cursos técnicos.

No segundo momento, a coleta de informações ocorreu de forma virtual, por meio de entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores de cursos técnicos, tradutores/intérpretes de Libras e alunos surdos, por considerar a necessidade de enfatizar as recorrências discursivas relacionadas ao estudante surdo e seu processo formativo em cursos técnicos, considerando as políticas inclusivas institucionalizadas. As entrevistas aconteceram com datas e horários marcados com antecedência e considerando a conexão propícia para a atividade via webconferência, com a possibilidade de remarcação, caso a conexão prejudicasse a coleta. As entrevistas por webconferência foram gravadas, com a anuência dos participantes e firmado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Tais direcionamentos procuram contemplar os objetivos da investigação. A escolha de entrevistas semiestruturadas como instrumentos metodológicos de coleta de dados, se deu por permitir possíveis adaptações no decorrer do seu processamento.

Ao traçar o caminho investigativo compreendo, assim como Lockmann (2013, p. 45), que “os sujeitos escolares entrevistados estão imersos em jogos de saber e poder que os constituem e regulam aquilo que dizem numa determinada época e numa determinada sociedade”. Isso significa que o investigador ao analisar os discursos coletados em entrevistas, consiga perceber que tais discursos são resultados de “uma ordem discursiva mais ampla que os controla, os regula e os posiciona como verdadeiros ou falsos” (LOCKMANN, 2013. p. 45).

Por isso, é importante que o pesquisador (a) entenda que ao lançar mão da entrevista como instrumento, ela não se constitui com um indicador de verdades, mas como representações de diferentes visões da realidade que possibilita ao entrevistado expressar o seu ponto de vista sobre o seu fazer pedagógico.

Ao trilhar essa linha de pensamento, considero que “num projecto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo.” (BOGDAN; BIKLEIN, 1994. p. 136).

Portanto, adotar a entrevista como instrumento metodológico, permitiu-me compor a materialidade para examinar o objeto de estudo e compreender os discursos que instituem o processo formativo de estudante surdo na perspectiva inclusiva, nos espaços de educação do IFRR, Campus Boa Vista. Ao direcionar o olhar para entender o pensamento constituído dentro do espaço da investigação, sinto a necessidade de aproximação dos estudos de Foucault que supõe:

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função

conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2012, p. 8-9).

Sendo assim, para operacionalizar a averiguação do material coletado, busco apoio na noção de discurso como a principal ferramenta de análise nesta investigação. Foucault (2008, p. 137-138) chamou de discurso “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; [...] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”.

Ao analisar os discursos, é possível também considerar a imersão dos sujeitos participantes dentro de uma ordem discursiva mais abrangente, constituída por regras que se articulam em meio às relações de poder e saber que demarcam e direcionam as ações escolares. Com isso, enfatizo que “o discurso não será entendido como afirmações individuais de sujeitos soberanos, mas sim como um conjunto de enunciações em um determinado contexto, analisadas como parte de um determinado discurso” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, P. 778).

Para visualização da materialidade de análise que contempla o primeiro momento da pesquisa, apresento no Quadro 1 os documentos institucionais coletados. É importante mencionar que por meio dos documentos, é possível perceber como a instituição organiza seus espaços e pensar como as normativas orientam práticas voltadas para o viés da inclusão.

Quadro 1 - Materialidade que compõe o primeiro momento da análise

Instrumentos	Materiais de análise / documentos coletados
Documentos Institucionais que conduzem as estratégias de ensinamentos do IFRR/CBV na perspectiva da inclusão.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI de 2019-2023). ✓ 01 Projeto Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFRR/CBV (PPC). ✓ 01 Projeto Pedagógico de Curso Técnico Subsequente do IFRR/CBV (PPC) ✓ Organização Didática do IFRR/CBV de 2018 (OD)

Fonte: Elaborado pela autora da presente pesquisa (2020).

Na condução da análise dos documentos institucionais acima especificados, bem como dos dados coletados a partir das entrevistas, retomo a problematização inicial dessa pesquisa que procura saber como é caracterizado o perfil do estudante surdo nos cursos técnicos de nível médio, ofertados pelo Campus Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de Roraima/IFRR, a partir dos discursos que instituem seu processo formativo na perspectiva inclusiva? Esse objeto serve de guia para pensar a organização pedagógica da pesquisa, que tem como base o conjunto de documentos e instrumentos apresentados nos quadros 1 e 2, que formam a materialidade.

O Quadro 2 contempla a materialidade de análise proposta para o segundo momento da pesquisa. Neste, apresento o tipo de instrumento analítico da pesquisa, que ajudará a perceber as recorrências discursivas relacionadas ao perfil formativo do estudante surdo e sua inclusão nos cursos técnicos, os sujeitos da pesquisa (o público a ser entrevistado) e o procedimento de identificação dos participantes da pesquisa.

Quadro 2 - Materialidade que compõe o segundo momento da análise.

Instrumento	Os sujeitos da pesquisa	Identificação
Protocolo de entrevista semiestruturada será composto de roteiro com no máximo oito questões.	Coordenador de cursos técnico; (03)	C.C.1; C.C.2; C.C.3
	Professores ouvintes; (03)	P.O.1; P.O.2; P.O.3
	Intérpretes de Libras; (03)	I.L.1; I.L.2; I.L.3
	Estudante Surdo (03)	E.S.1; E.S.2; E.S.3

Fonte: Elaborado pela autora da presente pesquisa (2020).

Dada a importância do objeto central deste estudo e do atendimento aos objetivos da pesquisa, senti a necessidade de direcionar a análise dos dados e materiais coletados, agrupando a princípio em quatro categorias principais: 1) perfil do estudante surdo; 2) o ensino e seus enfoques didáticos e pedagógicos; 3) processo formativo; 4) acessibilidade e permanência no processo de inclusão, cujo desdobramento ocorre nos capítulos quatro e cinco.

Os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos a serem entrevistados levam em consideração as experiências e conhecimentos adquiridos em ações de ensino e aproximação com o processo de formação dos estudantes surdos no IFRR, Campus Boa Vista, o que contribuirá para conhecer as experiências vivenciadas, perceber como os estudantes são narrados, compreender o modo como a instituição tem sido direcionada para operar na política de inclusão e os discursos produzidos no contexto escolar. Nesse sentido, visualizo como ferramentas de análise, os discursos e a normalização

Com o intuito de resguardar a identidade dos sujeitos participantes das entrevistas, foram utilizados os seguintes códigos de identificação: Coordenador de cursos técnico como C.C.1, C.C.2, C.C.3; Professores ouvintes como P.O.1, P.O.2, P.O.3; Intérpretes de Libras; I.L.1, I.L.2, I.L.3 e Estudantes Surdos; E.S.1, E.S.2, E.S.3. Considerando que o levantamento

de dados envolve seres humanos, destaco os possíveis riscos e os benefícios relacionados a pesquisa, como: cansaço, desconforto ou constrangimento que possam ocasionar mudanças de comportamento por parte dos participantes, durante as entrevistas; riscos da quebra de sigilo embora de forma involuntária e não intencional e a interferência de conexão com a internet no momento da entrevista via webconferência. Quanto aos benefícios aos entrevistados pela participação na pesquisa, são indiretos por considerar que a pesquisa científica proporciona a construção de conhecimentos que geram benefícios sociais e educacionais. Dessa forma, os benefícios estão voltados para nos ajudar a compreender de que maneira os discursos surgem e se entrelaçam o processo formativo dos estudantes surdos, como possíveis condições para inclusão; contribuir para o fortalecimento da Educação Inclusiva, da Educação Especial e da Educação de surdos como campo de conhecimento.

Apresento, na seção seguinte, algumas características do contexto histórico do lócus da pesquisa, a missão, visão e valores como elementos que norteiam as ações institucionais, o compromisso na formação dos sujeitos, sua concepção de ensino e aprendizagem. Conhecer a organização pedagógica do Campus Boa Vista possibilita a visualização da proposta de educação que anseia ofertar.

2.2 CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA

Nesta seção, busquei informações no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do IFRR, documento que compõem a materialidade de análise da pesquisa para conhecer a trajetória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR, Campus Boa Vista. Trata-se de uma instituição pública integrante do sistema federal de ensino, que está vinculada ao Ministério de Educação por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Durante 25 anos vem atuando na educação profissional, com oferta de cursos para formação e qualificação em diversas áreas, níveis e modalidades de ensino, no sentido de fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais do Estado de Roraima.

Do período de sua criação até o presente momento, essa instituição atravessou várias mudanças. Inicialmente, implantada em 1986 como Escola Técnica integrante da rede de ensino do Território Federal de Roraima, deu início as suas atividades com dois cursos técnicos em Eletrotécnica e em Edificações no ano de 1987. Em dezembro de 1989, por meio do Parecer n. 26 de 1989, o Conselho Territorial de Educação autoriza e reconhece a Escola

Técnica de Roraima como uma instituição integrante do sistema de ensino do Estado de Roraima.

Em 30 de junho de 1993, a Escola Técnica de Roraima mudou de nomenclatura ao ser criada a Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR), por meio da Lei n. 8.670, publicada no Diário Oficial da União (DOU) n. 123, de 1 de julho de 1993. Com essa transformação, houve a expansão de novos cursos técnicos, como o de Agrimensura, de Magistério em Educação Física e expansão da modalidade de ensino fundamental de 5ª a 8ª série.

Com o Decreto Presidencial de 13 de novembro de 2002 a referida instituição é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR), nessa nova roupagem, oferta cursos profissionalizantes nos níveis básico, técnico e superior. O curso superior de Tecnologia em Gestão de Turismo é o primeiro a ser implantado nessa configuração. Através do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no ano de 2005, o CEFET-RR é contemplado com a implantação de Unidade de Ensino Descentralizada (UNED). Mas, foi a partir de 29 de dezembro de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação por meio da Lei n. 11.892, que o CEFET-RR foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e sua sede passou a denominar-se Campus Boa Vista, conforme mostra a Figura 1 da fachada do Campus Boa Vista no período atual.

Figura 1 - Fachada do IFRR / Campus Boa Vista - Boa Vista, Roraima.



Fonte: Acervo do Campus Boa Vista (2020).

Atualmente, o IFRR é composto por uma reitoria e cinco *campi*: Amajari, Boa Vista, Boa Vista Zona Oeste, Novo Paraíso e Campus Avançado Bonfim. Isso significou um salto qualitativo com a oferta de educação profissional no Estado de Roraima, pois a expansão da rede permitiu a implantação de estrutura física de novos Campus em quatro dos 15 municípios de Roraima, escolhidos de forma estratégica, para que as demandas produtivas do Estado fossem atendidas e o IFRR pudesse cumprir com seu propósito de promover o desenvolvimento socioeconômico e cultural local. (BRASIL, PDI IFRR, 2019 – 2023).

Para compreender o perfil da instituição e como ela se movimenta e atrai os jovens para a educação profissional, considere relevante trazer os elementos que norteiam as suas ações, entre estes a missão, a visão e os valores. O IFRR, Campus Boa Vista tem como *missão* promover formação humana integral, por meio da educação, ciência e tecnologia, em consonância com os arranjos produtivos locais, socioeconômicos e culturais, contribuindo para o desenvolvimento sustentável; a sua *visão* de futuro é ser excelência, na Região Amazônica, como agente de transformação social, por meio de ensino, pesquisa, extensão e inovação e a sua atuação se pauta nos *valores* da ética e transparência, inclusão social, gestão democrática, respeito à diversidade e à dignidade humana e na responsabilidade socioambiental (BRASIL, PDI IFRR, 2019-2023).

O projeto pedagógico institucional do IFRR que integra-se ao PDI, direciona a instituição para assumir o compromisso de formar cidadão crítico, responsável, ciente de seus direitos, deveres e papel histórico na sociedade; colaborar na construção de uma sociedade justa e democrática, na qual haja uma distribuição equilibrada dos bens materiais e culturais; compartilhar o conhecimento construído historicamente pelos homens, criando-o e recriando-o de modo a adequá-lo às novas realidades sociais; utilizar o trabalho como princípio educativo, isto é, fazer com que as atividades que permitem ao ser humano manter-se e desenvolver-se como indivíduo e como membro de uma coletividade sejam norteadoras de sua formação educacional. Ciente de suas atribuições, toma como base legal para o desenvolvimento do currículo, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece os fundamentos e define a natureza da educação profissional, as orientações propostas pelas diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, que indicam a existência de uma matriz curricular com funções sociais, políticas e educativas para sustentação dos currículos das diversas modalidades de ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (BRASIL, PDI IFRR, 2019-2023).

A referida instituição, pauta-se na flexibilidade e no respeito à formação integral do sujeito, garantindo o incentivo, o aprofundamento do conhecimento e a visão de trabalho como princípios educativos de intervenção na realidade social. Assim, entende o currículo como um articulador dos princípios do trabalho, da ciência, da cultura, da tecnologia, da pesquisa, da extensão e da inovação tecnológica. Diante do exposto, o IFRR/CBV compreende que o currículo deve ser um conjunto de significados, que revela o poder, a diversidade e a identidade existente em cada projeto curricular, que resulta da seleção e construção de saberes.

Como é possível observar, a concepção de ensino adotada pelo IFRR, Campus Boa Vista, parte do pressuposto de que o conhecimento é determinado por interesses e produzido socialmente, apontando para uma pedagogia crítica, que possibilita um ensino participativo, centrado nas relações, pautado em questionamentos, em solução de problemas e em diálogo contínuo entre professores, formadores e estudantes. E nessa concepção, orienta o processo de ensino-aprendizagem a partir de quatro pilares: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser e o conviver (BRASIL, PDI IFRR, 2019-2023).

2.2.1 Da oferta dos cursos técnicos no Campus Boa Vista do IFRR à organização do contexto escolar inclusivo

A educação profissional técnica de nível médio no CBV/IFRR, tem sua fundamentação nos conceitos de politécnica e de omnilateralidade, cuja imbricação, fortalece o compromisso com a formação humana integral, pois, vai muito além de uma preparação para o mercado de trabalho. (BRASIL, PDI IFRR, 2019-2023, p. 83). No que se refere à educação profissional técnica integrada ao ensino médio, prevista no inciso I, do art. 36-B, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), trata-se de uma educação articulada ao ensino médio. De acordo com o inciso I, do art. 7 da Lei n. 11.892 de 2008, essa proposta de ensino destina-se aos concluintes do ensino fundamental e aos sujeitos da educação de jovens e adultos (EJA). Ao abordar os termos cursos técnicos integrados ou ensino médio integrado, consiste-se ao que a LDB caracteriza de educação profissional técnica de nível médio na forma articulada ao ensino médio. Ao referir-se aos cursos técnicos de nível médio na modalidade subsequente, diz-se dos cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio, conforme dispõe a Lei n. 11.741, de 16 julho de 2008, ao determinar que a educação profissional técnica de nível médio deverá ser desenvolvida de duas formas, integrada ao ensino médio e subsequente.

Atualmente o Campus Boa Vista do IFRR oferta 50% das vagas à formação técnica: cinco cursos técnicos integrados ao ensino médio, em Eletrônica, Eletrotécnica, Informática,

Edificações e Secretariado; três cursos integrados Proeja, em Análises Clínicas, Edificações e Enfermagem; oito cursos técnicos na modalidade subsequente, em Secretariado, Enfermagem, Análises Clínicas, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Edificações e Guia de Turismo. Além dos cursos técnicos presenciais, o referido Campus, oferta 12 cursos de graduação na modalidade presencial do tipo licenciatura e tecnologia. Dois cursos presenciais de pós-Graduação (*Lato Sensu*) e um curso (*Stricto Senso*). Em relação à oferta de cursos na modalidade a distância, são ofertados quatro cursos de graduação e seis de pós-graduação.

A instituição funciona nos três turnos e possui um corpo docente efetivo formado por sete professores com graduação, quarenta com pós-graduação, noventa com mestrado e quatorze com doutorado somando um total de 151 professores. Soma-se a esse total mais 19 professores substitutos. O corpo técnico - administrativo possui 126 servidores.

Conhecer a estrutura e organização pedagógica da instituição, mais especificamente, relacionada aos cursos técnicos de nível médio, possibilita a minha movimentação nesse espaço para prosseguir com a investigação e dessa forma, conhecer os discursos que caracterizam o currículo, pois, a pesquisa abrange os espaços de oferta dos referidos cursos onde possuem matrículas de estudantes surdos.

Falar do processo formativo de estudante surdo em cursos técnicos na perspectiva inclusiva, é necessário conhecer a organização do contexto escolar, seja por meio de documentos ou dos espaços institucionalizados, nesse aspecto, reporto-me ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), enquanto espaço de referência institucional, que atua na intenção de fomentar as políticas de inclusão e auxiliar no planejamento e no desenvolvimento de ações inclusivas, no contexto da educação profissional, técnica e tecnológica. Para isso, busquei conhecer a trajetória percorrida pela instituição para implantação do NAPNE e desenvolvimento das políticas de inclusão.

De acordo com o Relatório de Gestão do CBV/IFRR (2010, p.53) o NAPNE foi implantado no CBV/IFRR no ano de 2004, na gestão da Escola Técnica Federal de Roraima-ETFRR e consolidado em 2005 com o I Seminário Estadual de Educação Tecnológica Inclusiva de Roraima. A implantação do NAPNE foi institucionalizada por meio do Programa TEC NEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, direcionado às instituições da Rede Federal. Esse programa foi criado a partir de uma parceria entre a SETEC - Secretaria de Educação Profissional e a SEESP - Secretaria de Educação Especial, esta última, passou posteriormente, a ser SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e foi extinta em junho de 2016.

Desde a sua implantação, a equipe de atuação do NAPNE tem sido composta por servidores representantes de diferentes setores e área de atuação, formando uma equipe multiprofissional nomeada através de portaria interna. Para compreender o caminho trilhado a partir da implantação do NAPNE no Campus Boa Vista, apresento algumas características que envolveram seu funcionamento. Do período de sua implantação até junho de 2012, o NAPNE esteve subordinado a Diretoria de Extensão do Campus Boa Vista (DIREX) e nesse período, buscou fomentar a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, por meio de ações a saber: organização e execução de Seminário Estadual sobre Educação e Surdez em parceria com a Secretaria de Educação Cultura Desportos do Estado de Roraima, que envolveu servidores, estudantes e comunidade; ofertou cursos de Libras; promoveu palestras sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE), Educação e Inclusão; desenvolveu formação para os membros da comissão multiprofissional do NAPNE; promoveu discussões internamente sobre os aspectos técnicos, didático-pedagógicos, metodológicos, adequações de espaços, procurando minimizar as barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais. Dentro de suas possibilidades, buscou atender as necessidades e especificidades de cada estudante; promoveu momentos de reflexão sobre o papel do educador e da instituição em sua prática pedagógica, visando à prática da inclusão.

Vale ressaltar que não havia um espaço físico definido como referência de funcionamento do setor, tinha uma sala provisória, onde se reuniam os membros para discutir e pensar as ações de inclusão no contexto institucional, pois os membros que formavam a equipe do NAPNE, acumulavam outras funções na instituição. Após um período de desarticulação da equipe, foi solicitado a sua reativação e através da Portaria n.º 203, de 22 de junho de 2012, foi nomeada como Coordenadora do NAPNE uma servidora que exercia a função de psicóloga no Campus e passou a acumular as duas funções. Nesse processo de reativação do NAPNE, que antes era subordinado à DIREX, passou a ser subordinado ao Departamento de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento Curricular (DAPE).

Considerando a falta de recursos humanos para atuar no setor e a impossibilidade exposta pela gestão, em direcionar servidores que pudessem atuar exclusivamente no NAPNE, foi solicitada pela então coordenação, mediante o memorando n.º 05/2012, a emissão de portaria designando uma equipe de apoio, que pudesse atuar, ainda que de forma eventual e não exclusiva. Atendido a esta solicitação pela Portaria n.º 269, de 30 de julho de 2012.

Com a equipe de apoio assessorando a coordenação do núcleo, foi solicitado um espaço físico para o funcionamento do NAPNE para alocação dos materiais e propiciar o início

das atividades. Após alguns meses, foi cedida uma casa, próximo à cantina e praça do Campus Boa Vista, que dispunha de dois ambientes e banheiro. A Figura 2 corresponde a fachada da casa onde funcionou o Núcleo de Inclusão.

Figura 2 - Fachada do Núcleo de Inclusão (2013 a 2015).



Fonte: Acervo do NAPNE (2016).

Nesse mesmo período, foram contratados pela Instituição, três intérpretes em caráter temporário, que passaram a integrar a equipe do NAPNE e atender os estudantes surdos matriculados no Campus. Nessa nova configuração, eram realizadas reuniões quinzenais com o intuito de discutir e deliberar acerca de assuntos relacionados à acessibilidade e inclusão, bem como a possibilidade de lotação de uma equipe permanente e exclusiva no Núcleo para que as ações fossem otimizadas no Campus Boa Vista. Ainda em 2012 houve mudanças na gestão do IFRR, tendo sido eleita nova Reitoria e Direção-Geral dos Campi. Durante o processo de transição ocorreu nova designação para o NAPNE, feita pela Reitoria, mediante a Portaria n. 1090, de 14 de setembro de 2012, que reiterou a nomeação da coordenação e passou a denominar o NAPNE como Núcleo de Inclusão (NI).

Quanto às ações e eventos desenvolvidos pelo Núcleo de Inclusão nesse período, pode-se mencionar a palestra com o tema “Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, ministrada em novembro de 2012, nas dependências do Campus Boa Vista; a abertura de quatro turmas de LIBRAS, com o projeto de Extensão - PBAEX “LIBRAS: Sinais de Inteligência”, entre outros momentos de discussão sobre a temática realizado em datas efemérides.

A partir de 16 de dezembro de 2013, foi nomeada através da portaria n.1906 de 2013 / DOU n. 244 de 16 dez 2013, uma servidora que também acumulava a função de professora de Cinesiologia do curso de graduação e coordenadora do Núcleo de Inclusão (NI), em parceria com a equipe multiprofissional formada por servidores de diferentes áreas do próprio Campus.

Após um ano e seis meses de atuação, a coordenação do Núcleo de Inclusão solicitou uma reunião com toda a equipe do NI, Direção de Ensino, Direção Geral do CBV, Assessora de Políticas Inclusivas da Reitoria e Presidente da Comissão de Elaboração do Regimento Interno do CBV. O objetivo era esclarecer pontos do documento prévio do Regimento Interno do Campus, que fazia referência ao Núcleo de Inclusão e ao NAPNE, diante dos questionamentos sobre qual setor iria atuar, decidiu-se que o Núcleo de Inclusão voltaria a se chamar NAPNE, considerando que ambos acumulavam as mesmas competências e a nomenclatura NAPNE era utilizada por outros Institutos Federais no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Nessa reunião, discutiu-se a necessidade de instalação da sala de recursos do NAPNE para atendimento aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, pois os materiais encontravam-se sem instalação por falta de um espaço físico. Desta forma, para que houvesse a montagem e funcionamento do setor, era necessário um espaço correspondente ao tamanho de uma sala de aula. De posse do novo espaço, instalou-se a área administrativa do NAPNE e a montagem da sala de recursos, considerando a mudança de nomenclatura e a nova proposta de funcionamento do setor, sendo oficializado no dia 6 de agosto de 2015, por meio da portaria n. 1250, expedida pela Direção Geral do CBV/IFRR, nomeando a Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE e designou os servidores para compor a equipe do NAPNE por meio da Portaria n. 600 de 10 de setembro de 2015. A Figura 3 mostra a fachada do NAPNE na atual conjuntura.

Figura 3 - Porta de entrada do NAPNE.



Fonte: Acervo próprio (2021).

Com as instalações concluídas, deu-se início ainda em 2015, ao Projeto de Letramento de Língua Portuguesa escrita. Em 2016, outros atendimentos foram ofertados como o ensino de Língua Brasileira de Sinais – Libras para estudantes surdos, o ensino da Matemática para estudantes surdos e uma estudante com deficiência intelectual matriculados em cursos técnicos de nível médio e a oferta de cursos básicos de Libras para a comunidade escolar interna e externa ao Campus, entre outros eventos e palestras em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC de Boa Vista. Nos anos seguintes, houve troca de coordenação e nomeação de nova equipe multiprofissional do setor.

Outras mudanças ocorreram em 2019 com a aprovação da Resolução n. 429 de 6 de fevereiro de 2019 pelo Conselho Superior, que trata da regulamentação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do Instituto Federal de Roraima. De acordo com essa Resolução, o NAPNE passou a ser vinculado ao Departamento de Ensino e por meio de portaria interna, deve ser constituído de um grupo de trabalho e estudo permanente, em que o presidente dessa equipe orienta as ações a serem desenvolvidas. Acerca disso, a Resolução apresenta no artigo 6º, parágrafo 1º que a equipe multidisciplinar do NAPNE será composta:

(...) preferencialmente, por pedagogo, assistente social, psicólogo, médico, enfermeiro, profissional com formação em Educação Especial, ledores, intérpretes e outros servidores do IFRR que contribuam dentro de suas áreas de atuação específica, sendo facultadas a atuação de estagiários, a representação estudante e a representação dos pais. (BRASIL, 2019, p. 5).

A composição da equipe multidisciplinar proposta na Resolução, chamou minha atenção, porque evidencia os discursos pautados a partir de um contexto clínico, marcado pela

deficiência e o assistencialismo o que descaracteriza e se distancia de uma proposta educativa consistente, pautada no reconhecimento das diferenças culturais, linguísticas, sociais e educacionais, quando propõe a formação de uma equipe, em que a maioria de seus membros, localiza-se na área de saúde, o que descaracteriza as ações do campo educacional, cujo foco se concentra no ensino e aprendizagem dentro de uma perspectiva inclusiva.

Atualmente, o NAPNE conta com três intérpretes de Libras, destes, um é nomeado pela Portaria n. 61 de 13 de fevereiro de 2020 - DG/CAMPUS-BV/REITORIA/IFRR, para responder pela Presidência do Núcleo e um assistente em administração, totalizando quatro servidores lotados no setor. Os três professores que atuam no desenvolvimento do Projeto de Letramento de Língua Portuguesa Escrita para aluno surdo, na oferta de aulas de Libras e no atendimento educacional especializado de Matemática, possuem suas lotações no Departamento de Ensino e Graduação (DEG) e atuam quatro horas semanais de atendimento na sala de recursos do NAPNE no desenvolvimento de projetos de letramento,

Considerarei relevante descrever o histórico do NAPNE evidenciando o percurso que tem sido trilhado no contexto institucional, bem como sua organização vislumbrada em documentos, imagens, características e discursos produzidos na construção de um espaço de referência para fomentar ações de inclusão, que tem como foco principal atender e incluir os estudantes público-alvo da educação especial. Através da composição da equipe do núcleo, do atendimento realizado e da rotina de trabalho, ficou evidenciado que o público majoritário atendido pelo setor, concentra-se no atendimento de estudantes surdos.

Com o levantamento dos dados e informações que reproduzem o movimento institucional rumo ao processo de inclusão, seja por meio dos registros encontrados em relatórios anuais de gestão, portarias, memorandos entre outros documentos que tive acesso, bem como, relatos de colegas que vivenciaram essa construção, resultou em informações significativas que somaram com a minha experiência, nos momentos em que estive junto, contribuindo com as ações do NAPNE e me proporcionaram entender como a realidade veio se constituindo. A partir desse acesso e das vivências que tive, foi possível perceber os esforços empreendidos no contexto institucional e a importância do espaço escolar para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

Ao direcionar o olhar para os discursos que permeiam e regulamentam as ações do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), percebo que o Campus Boa Vista, ainda apresenta fragilidade no fomento às políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, quando não se disponibiliza a criar e

fortalecer a equipe multidisciplinar permanente para que possa desenvolver as atribuições previstas no artigo 8º da Resolução 429 de 6 de fevereiro de 2019, que visam promover a consolidação das políticas públicas de inclusão escolar e o desenvolvimento de suas finalidades, objetivos e competências.

Após o entendimento da organização e condução dos espaços de oferta da educação profissional e dos conceitos que norteiam as práticas educativas da instituição investigada, procuro ater-me na seção seguinte, aos discursos que se entrelaçam na constituição da educação de surdo a partir de um campo de saber, que ao longo da história, interage de forma concomitante com a educação escolar dos sujeitos considerados com desvio da normalidade, que é o campo da Educação especial.

3 DISCURSOS QUE CONSTITUEM O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Começo este capítulo, tecendo articulações de como a Educação Especial e mais especificamente da Educação de Surdos, entrelaçam-se e constituem-se no contexto da educação escolar, bem como as minhas movimentações nesse espaço discursivo em que pressupostos teóricos são ressignificados, defendidos e utilizados.

Ao atuar como professora e posteriormente exercendo função de assessoramento pedagógico, fui naturalmente me constituindo e incorporando às minhas práticas, os discursos apresentados através dos documentos legais que norteiam a educação brasileira. Não percebia outra forma de pensar as práticas pedagógicas que envolviam alunos com deficiência, ora em salas de recursos multifuncionais, ora em sala de aula comum, a não ser, pelo discurso das normativas e das políticas educacionais que produziam o campo da Educação Especial.

Com o ingresso no curso de mestrado e minha imersão nas leituras e discussões, nas quais, fui envolvida durante os estudos nas disciplinas específicas, que compõem a linha de pesquisa - Educação e Processos Inclusivos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, comecei a desconstruir verdades inquestionáveis, moldadas a partir da perspectiva de inclusão e de suas práticas em educação, antes defendidas por mim, como únicas, para condução da formação de estudante surdo. Com a aproximação em leituras de estudos socioantropológicos e culturais, interessei-me em sustentar a ótica da minha pesquisa, na concepção que envolve as práticas sociais e culturais para pensar a surdez e os estudantes surdos.

Entendo que a compreensão dos diferentes campos discursivos em que a surdez se localiza e como os sujeitos surdos foram sendo produzidos em espaços escolares e sociais, servem de elementos para pensar a contextualização da educação de surdos na educação inclusiva. Dessa forma, proponho-me a transitar pelos diferentes contextos históricos em que se movimentam a surdez, a educação de surdos e as práticas educacionais para compreender como é caracterizado o perfil do estudante surdo em seu processo formativo.

Considerando que a surdez é narrada em diferentes campos discursivos, compreendo a educação de surdo a partir de duas concepções que atravessam a história da educação desses estudantes. Na primeira concepção, os discursos são pautados a partir de uma ordem clínica caracterizada pela deficiência, o assistencialismo e a reabilitação. Nessa concepção, os surdos eram submetidos a processos de terapia de fala, uso de aparelhos auditivos para a correção do

déficit auditivo e diversas técnicas de oralidade. O enfoque educacional era com base no oralismo e na comunicação total, provocando movimentos que descaracterizavam o uso e a estrutura da língua de sinais com a finalidade de normalização da surdez. Na segunda concepção, os discursos sobre a surdez são narrados a partir de uma base socioantropológica, que perpassa pelo viés cultural e linguístico, e assim estabelece relações do sujeito surdo com as questões da língua, da cultura, da diferença e das identidades. Essa concepção tenta se movimentar de forma contrária às percepções da surdez pela falta de um sentido e da ideia de deficiência em si, e enfatiza a Língua de sinais, sua estrutura e relevância no processo educacional envolvendo os sujeitos surdos. A língua de sinais é vista, então, como primeira língua da comunidade surda, como diferença linguística e característica da cultura surda, embora a surdez ainda esteja incorporada ao discurso da deficiência, quando recorremos à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008d).

Dentro dessa perspectiva discursiva, encontra-se a proposta de educação bilíngue para surdos, na qual nos aproximamos atualmente. De acordo com Lopes (2007, p. 69) “o caráter bilíngue de uma proposta educativa para surdo deve partir do reconhecimento da diferença cultural dos surdos, bem como do reconhecimento da língua de sinais como sendo própria da comunidade surda à qual o sujeito pertence”. Dito de outra forma, reconhecer a diferença cultural do surdo e da mesma forma, reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como própria a sua condição de surdez, é o caminho para uma proposta educativa consistente.

A percepção dos movimentos históricos da Educação Especial e da educação de surdos e sua articulação com as políticas educacionais que normatizam e disciplinam o processo formativo dos sujeitos, nos permite pensar como vem se organizando a escolarização de estudantes surdos, considerado que as normas instituídas por meio de documentos legais, geram diferentes normalidades, produzem saberes que governam esses sujeitos e definem os modos de viver socialmente, escolarizar e trabalhar. Tais movimentos serão apresentados a seguir:

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Para pensar a Educação Especial enquanto campo que constrói conhecimento, (re)visito os principais marcos regulatórios que respaldam essa modalidade de ensino, pois, foi por meio da movimentação de leis, documentos internacionais e desenvolvimento de programas e políticas de inclusão que a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva foi se consolidando, para garantir os recursos e serviços específicos de acesso e permanência dos estudantes nos

espaços da escola. Para atender essas expectativas mencionadas, a Educação Especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, é “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008d, p.10).

A abrangência da Educação Especial ao transitar pelas modalidades e níveis de ensino no sentido de promover inclusão, mostra sua importância na educação escolar como campo específico de saber. Para dialogar com essa área específica, busco apoio em estudos realizados por pesquisadores nacionais para compreender o percurso que mobilizou o processo de escolarização dos sujeitos com deficiência.

Para tanto, vale localizar contextos históricos que constituíram a educação das pessoas consideradas anormais, embora não seguindo um histórico linear, mas que seja possível a compreensão da relação que envolveu e envolve os sujeitos com deficiência e a sociedade em diferentes momentos históricos. Conforme explicam Lopes e Fabris (2013), as pessoas consideradas anormais sofreram, ao longo da história, diversas práticas que iam da exclusão ao extermínio. Foi no final da Idade Média que os sujeitos com deficiência passaram a ter direito à vida, por serem reconhecidos pela Igreja Católica como criatura de Deus. Com a intervenção da Igreja sobre a vida dos considerados anormais, passaram a ser narrados pelo discurso religioso e metafísico e foram posicionados em diferentes concepções, ora considerados dominados por demônios para justificar o extermínio, ora colocados em situação de castigo e banimento. Com a condução dos anormais sendo explicada pela Igreja, passam a compor a ordem da segregação, discriminação e dessa forma, foram conduzidos dentro dos preceitos da proteção divina até o século XVIII (LOPES e FABRIS, 2013, p. 88 - 89). Com o avanço da medicina ainda no século XVIII, o discurso pastoral teológico enfraquece e “migra para o discurso médico, mesmo que inicialmente numa dimensão inatista, na qual nada ou muito pouco, era possível fazer, pois essas pessoas traziam um defeito de nascimento, as suas deficiências, as anormalidades” (LOPES e FABRIS, 2013, p. 89). Nessa conjuntura, as autoras enfatizam a intensificação do envolvimento da medicina que passa a se dedicar à causa das pessoas com deficiência, no sentido de treinar, corrigir e educar. Nessa trajetória histórica que envolveu a necessidade de respostas para o possível desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos considerados anormais, também foi constituindo-se a Educação Especial, em meio a práticas que ora incluíam e ora excluíam esses sujeitos.

Quanto ao desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, enfatiza que:

a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008d, p. 2).

Como podemos perceber, a oferta da Educação Especial no Brasil foi marcada por iniciativas de organizações filantrópicas e instituições especializadas com financiamento público, que ao longo de um século, tiveram participações importantes na constituição de políticas educacionais e na organização de atendimento para lidar com os sujeitos considerados (a) normais, conforme suas especificidades.

Considerando o período de 1957 a 1993, as iniciativas oficiais de âmbito nacional, para o atendimento educacional, foram assumidas pelo Governo Federal, que passou a instituir campanhas específicas para o atendimento de sujeitos deficientes. No entanto, o direito à educação desses sujeitos, na época definidos como excepcionais, passou a ser reafirmado pela “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, (...) em seu artigo 88 que, para a integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação” (MAZZOTTA, 2011, p. 71-72). As diretrizes estabelecidas nessa lei, apresentam características e posicionamentos que evidenciam um sentido clínico terapêutico à Educação Especial, na medida em que o atendimento educacional assume o caráter de prevenção e correção, dessa forma, distanciando-se da educação escolar.

Uma década depois, através da Lei 5.692/71, extensas ações passaram a ser desenvolvidas, visando a implantação de novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, ao mesmo tempo, em que promovia maior visibilidade à Educação Especial por meio da expansão dos serviços e “edição de normas e planos políticos de âmbito nacional. Com tais aparatos legais, destacam-se, dentre outros aspectos, a criação de carreiras especializadas em Educação Especial na educação escolar.” (BARBERENA, 2013, p. 47).

Outro importante avanço para expansão do atendimento especial em todo o território nacional, ocorreu com a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP no ano de 1973, por meio do Decreto 72.425 de 3 de julho de 1973. Conforme apresenta Mazzotta (2011, p. 60) ao citar o Artigo 2º do Regimento Interno que prevê a organização administrativa da referida instituição, mostra que “o CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e

promover o desenvolvimento da Educação Especial (...). Com a normatização das ações nessa área, outras mudanças ocorreram ao longo de décadas, o CENESP passou por diferentes nomenclaturas, porém permanecendo o caráter de prevenção, de diagnóstico, de classificação e de correção (MAZZOTTA, 2011, p. 59-61).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve expansão de garantia de direitos para o público da educação especial, previstos em vários campos a saber: Da Ordem Social, Da Seguridade Social, Da assistência Social, Da Educação, da Cultura e do Desporto. Ao mesmo tempo em que definia orientações para o processo de democratização da educação brasileira. Essa mesma Constituição determinou a gratuidade do ensino público e garantiu a obrigatoriedade do ensino fundamental de 7 a 14 anos, bem como, do atendimento especializado para os estudantes com deficiência, assegurando que a educação desse alunado, ocorresse, preferencialmente, na rede regular de ensino, (BRASIL, 1988).

Através da consolidação e garantia dos direitos políticos e sociais da população, criam-se as condições para um novo movimento político, social, econômico e educacional, a partir de princípios reguladores que evidenciam a não exclusão e cuja intencionalidade, é de investir em competências, conhecimentos e habilidades para que cada sujeito desenvolva sua autonomia e as condições de conduzir sua própria vida.

Entre os anos de 1980 e meados de 1990 ficaram marcados, fortemente, os discursos e as práticas educativas na Educação Especial com foco na integração, pois os diferentes campos de saber começam a enfatizar os benefícios sociais e educacionais de todos conviverem juntos. O movimento da integração escolar, consistia em aproximar os estudantes com deficiência aos que eram considerados padrão, “os normais”, que funcionavam como espelho para “correção” dos diferentes, com o intuito de normalizá-los, ou seja, na integração todos os estudantes eram trabalhados para se adequar às normas estabelecidas para todos. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial de 1994, o acesso à classe comum do ensino regular é para aqueles que em processo de integração, “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (BRASIL, 1994b, p. 19).

O documento da Política condiciona o acesso do sujeito com deficiência ao ensino regular, mediante o seu “ritmo” no sentido de produtividade comparada à dos outros “normais”, dessa forma, definindo os níveis de participação a partir de avaliação de suas características individuais associadas ao que consegue produzir. Propõe nas diretrizes gerais o desenvolvimento de “programas voltados para o preparo profissional das pessoas portadoras de

necessidades especiais e sua integração na força do trabalho” (BRASIL, 1994b, p. 57). Tais discursos enaltecem as ações no sentido mercadológico, de produtividade, desenvolvimento das habilidades e competência para o mercado de trabalho, cria diferentes campos que se misturam e produzem saberes que apresentam os benefícios sociais e econômicos ao promover a participação produtiva dos indivíduos com deficiência.

Ainda na década de 1990, ocorreram dois importantes movimentos internacionais que passam a orientar os países signatários no direcionamento de suas políticas educacionais: a Declaração Mundial de Educação para Todos, Conferência de Jomtien, na Tailândia em 1990, que o Brasil, ao concordar, fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo; e a Declaração de Salamanca, documento produzido pela Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994. Esse documento orienta a partir dos princípios, políticas e práticas na área da Educação Especial, mudanças necessárias que favoreçam a preparação das escolas para atender a todos os estudantes, principalmente aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Essas declarações fortalecem o movimento de inclusão nesse período, e defendem a inclusão de sujeito deficiente à escola comum/regular e não mais aos espaços considerados segregados.

Em consequência desses movimentos que discutem a “Educação para todos”, ampliam-se as discussões no campo da Educação Especial, em âmbitos pedagógicos, sociais, políticos e econômicos, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 58, que elege novas perspectivas para o campo da Educação Especial. Esta, entendida como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996). Por meio da nova proposta de Educação Especial na perspectiva inclusiva, como garantia de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial na rede regular de ensino, são ampliados os serviços de apoio para oferta do atendimento educacional especializado (AEE), visando a complementação e a suplementação da educação escolar desses estudantes.

Com a intensificação das lutas de movimentos sociais ocorridas mundialmente, no sentido de combater as discriminações, as desigualdades e reivindicar o acesso à educação gratuita para todas as pessoas. Segundo Frohlich e Lopes (2018, p. 1001), esse esforço mundial foi motivado “[...] para que sejam realizadas mudanças de diferentes ordens para organizar uma sociedade pretensamente mais justa e igualitária, onde a educação seria uma grande responsável por fazer funcionar tais mudanças”. Os movimentos de inclusão tiveram destaque no início do

século XXI e provocaram significativas mudanças educacionais e estruturais no modo de pensar a inclusão de todos os estudantes. Essas reformas promoveram investimentos na educação básica, focando na formação de professores, na criação e organização de espaços nas escolas regulares para o atendimento educacional especializado. Ao discorrer sobre o panorama desses movimentos, a intenção não é reproduzir a história das pessoas com deficiência, mas evidenciar a sua construção nos diferentes momentos em que apresentam as condições de inclusão em âmbito nacional.

A partir de então, começam significativas mudanças nas políticas de Educação Especial rumo ao processo de inclusão e que nos convidam a ter um novo olhar para a Educação Especial e a educação de surdo, através de discursos que nos mobilizam a rever o papel da escola, as concepções e as práticas pedagógicas que têm produzido o fracasso escolar e a segregação de estudantes com deficiência.

Em 1999, um movimento internacional marcou grandes repercussões na orientação da política de Educação Especial, ao promulgar a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência por meio do Decreto de n. 3.956 de 8 de outubro de 2001. Esse documento reafirma que os sujeitos deficientes possuem “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (BRASIL, 2001a).

Nesse mesmo ano de 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pelo Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.º 2, de 11 de setembro de 2001. De acordo com essa Resolução no Artigo 2º “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (BRASIL, 2001b). Com isso, a educação brasileira passa a incorporar as diretrizes regulamentadas nesses dispositivos e a organizar a política nacional de educação na perspectiva da inclusão.

A partir dessas leis e normas instituídas e consolidadas na década de 1990, a Educação Especial passa a ser pautada por diferentes interpretações, esboçadas em diversos documentos legais. E nesse aspecto, a Educação Especial foi atravessada por práticas que enfatizavam, por vezes, o assistencialismo, a caridade, a reabilitação, a educação, a escolarização e o

desenvolvimento do sujeito surdo. Inicialmente, essas práticas eram desenvolvidas em instituições especializadas, escolas especiais e/ou classes especiais e atualmente instaladas nas escolas regulares, como atendimento educacional especializado.

Ao discorrer sobre a história da educação especial e o seu entrelaçamento com a educação de surdos, procuro compreendê-la, para em seguida, contextualizá-la, considerando a lógica discursiva que as envolve. Os regulamentos e as normas estabelecidas para trabalhar com o público da Educação Especial, o estudante surdo, enquanto sujeito inserido nesse campo, passa a ser produzido a partir de princípios que evidenciam a falta e, dessa forma, é construído e moldado pelos regimes de verdades presentes nas propostas de Educação Especial. Nesses aspectos, Lunardi e Hermes enfatizam que:

A Educação Especial – como uma rede discursiva, uma prática pedagógica especializada, uma política pública – tornou-se uma racionalidade capaz de operar sobre esses sujeitos de forma a garantir o mínimo de economia, utilidade e produtividade sobre seus corpos e de promover a gerência do risco social através da prevenção e do controle. (LUNARDI-LAZZARIN; HERMES 2017, p. 299).

As observações feitas por Lunardi e Hermes reforçam a operacionalização da Educação Especial como mecanismo de controle e poder ao atuar na prevenção, no diagnóstico, na classificação e na correção do sujeito deficiente, no sentido de idealizar a sua formação para possibilitá-lo a exercer suas capacidades produtivas, preencher lacunas e minimizar a falta.

Nesse sentido, problematizar aquilo que foi naturalizado pela norma e colocado como regime de verdade, nos direciona para a compreensão de que essa rede discursiva, tem sua origem não nos sujeitos considerados (a)normais, mas nos “processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros.” (SKLIAR, 1999, p. 18). Ainda nessa perspectiva, associo-me ao pensamento das autoras Neves, Rahme e Ferreira, ambas enfatizarem que:

A efetivação de uma política pública não escapa às raízes históricas que marcam a constituição de uma nação, e assim sendo, os traços de exclusão insistem na possibilidade de se (re)inscreverem, provocando tensões, equívocos e ambivalências que acabam por dar visibilidade aos aspectos segregativos que ameaçam a dignidade humana. (NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019, p. 16).

Compreendo que a Educação Especial, ao se utilizar das práticas normativas que reforçam as relações binárias normal/anormal para produzir discursos em contexto pedagógico, potencializam a homogeneização e a naturalização dos sujeitos. A base da Educação Especial, portanto, do atendimento especializado, são originários de uma concepção clínica terapêutica,

de caráter preventivo, assistencialista e corretivo. Essas características se apoiam no cuidar, no reabilitar, manter a ordem para controlar, adestrar e governar os sujeitos com deficiência.

O Brasil, enquanto signatário de movimentos internacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência, direciona a gestão das políticas educacionais na perspectiva da inclusão, cito a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que no ano de 2006, foi aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU. Como um dos Estados Parte, o Brasil, por meio do Decreto Legislativo n. 186 de 09 de julho de 2008, aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2008a). No ano seguinte, o Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009, promulga a referida Convenção e dessa forma, passa a referenciar-se nos princípios desse documento, assumindo a responsabilidade de promover a inclusão e a acessibilidade igualmente para todas as pessoas. No que se refere à educação, o artigo 24 dessa Convenção, dispõe sobre o direito das pessoas com deficiência, reconhece e assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidade (BRASIL, 2009).

Em janeiro de 2008, inspirada no princípio constitucional do direito de todos à educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define que: “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008d, p. 5).

O documento da referida política traz uma nova interpretação que se diferencia das políticas anteriores e potencializa as ações inclusivas por meio das diretrizes e objetivos propostos. Entre as principais ações defendidas pela política de inclusão de janeiro de 2008, podemos destacar: a proposta de construção de sistemas educacionais inclusivos; as mudanças estrutural e cultural da escola para atender as especificidades dos estudantes; a definição do público alvo da educação especial, ao direcionar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a dispensa dos grupos e turmas homogêneas; a necessidade de uma atuação pedagógica voltada para alterar situações de exclusão; a defesa de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos em ambientes comuns do ensino regular; a garantia de transversalidade da modalidade de educação especial em todos os níveis de ensino; coloca a oferta do atendimento educacional especializado-AEE e a formação de professores para o AEE como a garantia para que a inclusão

aconteça; a acessibilidade física, nos transportes e mobiliários, e, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola par atuar de forma articulada com o ensino comum. (BRASIL, 2008d).

Pelos discursos evidenciados no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, percebemos a dimensão e abrangência da proposta de inclusão com vistas a diminuir as desvantagens e práticas, que ao longo da história, geraram discriminação e não atenderam as necessidades educacionais e sociais do público-alvo referido. Para Frohlich e Lopes (2018, p. 997) “a inclusão é uma condição necessária tanto para a diminuição das desigualdades quanto para a constituição de uma forma de vida mais democrática e participativa na contemporaneidade”. Nesse aspecto, a inclusão apresenta-se como necessária e imprescindível na garantia de direitos, na eliminação de práticas de exclusão e pelo seu caráter impositivo e disciplinar intensificado pelas lutas e militância de grupos sociais.

Entendo que a conjuntura estabelecida envolve diferentes áreas e campos de saberes que tomam a inclusão como um *imperativo de Estado*, quando para sua efetivação, envolvem diversas práticas que abrangem elementos políticos, econômicos, culturais, ético-morais, psicológicos, clínicos e pedagógicos. Essas ações articuladas, ordenadas e consolidadas pelas diversas áreas que definem e organizam as instituições, alinham os sujeitos de forma automática, incorporando-os na lógica normalizadora da sociedade, isso é o que define a inclusão um imperativo. De acordo com Lopes e Rech (2013, p. 212), o processo de inclusão

[...] se materializa na atualidade como uma alternativa econômica viável para que os processos de normação e de normalização se efetivem, bem como para que outras formas de vida não previstas na Modernidade – por exemplo, mais empreendedoras, autossustentadas e autônomas – se expandam no tecido social. Dessa forma, *inclusão como imperativo* implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar (LOPES e RECH, 2013, p. 212).

As estratégias previstas na política de inclusão funcionam como uma rede de mecanismos que atravessa toda a sociedade e naturalmente regula as condutas dos sujeitos, ao ponto de configurar a inclusão como uma prática necessária e indispensável, de modo que ninguém fica de fora e ao mesmo tempo, possa garantir a seguridade e o direito de todos participarem e aprenderem juntos. Portanto, “problematizar as políticas de inclusão escolar e os serviços de apoio na atualidade pressupõe a possibilidade de entendê-los como algo fabricado e necessário ao nosso tempo” Frohlich e Lopes (2018, p. 998). Ao olhar esses mecanismos ou dispositivos percebe-se como os saberes dos diferentes campos se organizam e

operam nas relações de poder e na produção dos sujeitos público-alvo das políticas de inclusão escolar, ao considerar que sua escolarização pode ser (re)estruturada por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade e materializada nas diferentes metodologias nos espaços da escola.

Outro importante instrumento de ampliação da gestão da inclusão é a Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. A referida Lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Ao concentrar as garantias da inclusão social e educacional, a referida Lei, no capítulo IV, do direito à educação, destaca no Artigo 28 que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; [...] IV oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...] XIII acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Considerando o exposto no Artigo 28, cabe ao poder público a implementação das ações para assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, portanto, o acesso à educação profissional e tecnológica deve ofertar um ensino em igualdade de oportunidade para todos os estudantes. Assim, ao pensar a educação de surdo, o inciso IV do referido artigo reforça a garantia de oferta de uma educação bilíngue ao estudante surdo. Entende-se que o estudante surdo organiza o processamento das informações e constrói a compreensão do seu entorno por meio de experiência visual. A Libras é reconhecida como uma língua visual e por ser um referencial, entendo que o acesso linguístico desse sujeito, deve iniciar o mais precoce possível para que ele se reconheça linguisticamente e dessa forma, construa sua identidade. Segundo Lopes (2016, p.114) “Nenhuma identidade está pronta, acabada ou possui um grau de autenticidade e normatividade.” Ela se constitui pelas representações linguísticas e históricas que através dos processos de subjetivações, sofrem diferentes deslocamentos culturais.

As atuais políticas de inclusão apresentam em seus documentos as diretrizes, as estratégias e ações no intuito de garantir não só o acesso, no sentido de ingresso à educação,

mas que as instituições de ensino se organizem para assegurar a permanência e a aprendizagem de todos. Essa ampliação permite que o sentido do conceito de acessibilidade, antes, com ênfase no acesso físico arquitetônico, mobiliário e na mobilidade, também possa assumir outras interpretações que englobam, além da acessibilidade física, a acessibilidade aos conhecimentos, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, entre outras. Nesse aspecto as instituições devem eliminar todos os tipos de barreiras, inclusive as de caráter atitudinais, que impeçam a participação dos sujeitos que possuem deficiência em igualdade de condições e oportunidades.

Esses dispositivos normativos e disciplinares partem da lógica do (a)normal, onde as normas são estabelecidas para conduzirem a sociedade de segurança a movimentar o processo de normalização em busca da produção das normalidades. Entendo, assim como as autoras Frohlich e Lopes (2018, p. 1000), “[...] que as políticas de inclusão funcionam dentro de uma ordem de seguridade em que as diferentes (a)normalidades coexistem.” Isso significa que os processos de normalização implementados pelo Estado por meio de procedimentos e técnicas de governo, não incidem apenas no sujeito com deficiência, mas também na população.

Dentro dessa discursividade, que envolve a instituição escolar como responsável pela educação e formação humana, que se movimenta com os saberes e práticas de políticas instituídas nacionalmente pelo Estado, portanto, constitui a escola como um espaço de poder, disciplinamento e controle, que atua sobre o sujeito por meio da norma, produzindo-o e subjetivando-o. E nesse mesmo espaço, a história da educação de surdo se insere, marcada pela reabilitação, numa concepção clínica terapêutica, pelas práticas pedagógicas, políticas, sociais e religiosas, que se desenvolvem pelas relações surdo/ouvinte e geram várias interpretações e significações. A partir desse olhar, traço na seção seguinte os aspectos históricos, políticos e conceituais que envolvem a educação de surdos.

3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Explorando os acontecimentos na história da Educação Especial e nesse aspecto, a educação de surdo, até o século XVIII não havia desenvolvimento de base científica a respeito da deficiência, o que contribuiu para que os sujeitos considerados anormais, fossem narrados a partir dos discursos que se ligavam ao ocultismo e ao misticismo. A falta de conhecimento sobre a deficiência causava temor, medo, e conseqüentemente, esses sujeitos eram ignorados, marginalizados e excluídos da sociedade.

O ensino na educação de surdo, destacou-se a partir do método desenvolvido pelo abade francês Charles-Michel de l'Épée, por criar a primeira escola pública, em Paris, por volta de 1760 e por desenvolver um método que ensinava a língua francesa por meio de gestos. Segundo Lopes (2007, p. 45) “o método de l'Épée consistia em ensinar sinais que correspondiam a objetos específicos e mostrar desenhos quando queria que os surdos compreendessem algumas ações, depois procurando associar o sinal com a palavra escrita em francês”. De acordo com autora, esse processo de ensino era pautado na associação, memorização e repetição para fixação da palavra escrita. Com a repercussão na época sobre os métodos e práticas de ensino por meio de sinais criados por l'Épée, surgiram posteriormente outros estudiosos, como o inglês Thomas Braidwood e o Alemão Samuel Heinecke. “Ambos fundaram, em seus respectivos países, institutos para educação de ‘surdos-mudos’. Heinecke inventou o chamado *método oral* para ensinar os ‘surdos-mudos’ a ler e falar mediante movimentos normais dos lábios” (MAZZOTTA, 2011, p.18). Para o autor, a utilização da “leitura labial” surgiu para contrapor às práticas de ensino com o uso de sinais desenvolvidas por l'Épée. Desde então, muitos estudos foram realizados sobre a eficácia de ambos os métodos.

O movimento apresentado na história da educação de surdos, no que se refere aos métodos e práticas educacionais, iniciou-se com as ações clínico-pedagógicas, métodos gestuais e métodos orais, que foram se intercalando no decorrer do século XVIII. No século XIX, esses métodos começaram a ser questionados e as práticas de oralização com os sujeitos surdos se intensificaram e ganharam destaque, principalmente a partir da Conferência Internacional de Educação de Surdos, conhecida como Congresso de Milão, realizada em Milão, na Itália, em setembro de 1880. Esse evento enfatizava a educação oralista, negava a relevância e o uso da língua gestual entre os sujeitos surdos e associava o desenvolvimento social dessas pessoas pelo acesso da língua oral. O Evento teve grande repercussão, mundialmente, principalmente na Europa e dos Estados Unidos (BARBERENA, 2013, p. 54).

Nesse sentido, é importante reconhecer que os entrelaçamentos históricos influenciaram fortemente a educação especial e a educação de surdos no Brasil, que ao longo dos anos vem se constituindo nas relações que envolvem os contextos socioculturais, políticos e as relações de poder. Nessa lógica, a ideologia oralista é proveniente de grupos privilegiados, conforme enfatiza Lunardi,

o oralismo, como ideologia dominante, ultrapassou o complexo arquitetônico das instituições escolares. Ele está consolidado em diversos planos e níveis sociais. O discurso “ideológico” do oralismo, não se propagou de maneira ingênua e desinteressada, pelo contrário, atingiu os efeitos que desejava, pois suas ideias foram

justificadas e legitimadas pelo poder de um determinado grupo formados por médicos, especialistas, professores ouvintes, pais e familiares de surdos (LUNARDI, 2016, p.157).

Entendo que a educação de surdo passou por diferentes representações discursivas, que regularam, governaram e pouco permitiram aos sujeitos surdos, serem protagonistas de sua própria educação. Da mesma forma, reconheço que os diferentes métodos de comunicação utilizados ao longo da história, representados pela comunicação gestual e do oralismo, ambos contribuíram para repensar a educação de surdo na atualidade, a importância da língua e da cultura de uma comunidade, como traços fundamentais no processo de desenvolvimento pessoal, social e cultural do sujeito surdo.

Procurando situar a história da educação de surdo no Brasil, tomo como marco a fundação das instituições especializadas que foram constituídas por volta da segunda metade do século XIX, inspiradas em práticas de separação por estabelecimentos especializados ocorridos no século XVIII, na Europa. Como explicou Lobo (2015, p.376) “o território das separações dos indivíduos considerados defeituosos em espaços físicos diferentes, começou a delinear-se em meados do século XIX com a criação (cronológica) do Hospício de Pedro II, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, do Instituto dos Surdos-Mudos”. As discussões médicas sobre a surdez foram intensas no século XIX e início do século XX, passando a ser “considerada por muito tempo ora um defeito eminentemente inato, uma forma teratológica parcial, um episódio da degenerescência, ora uma afecção mental, ela foi assunto dos higienistas no debate travado sobre os casamentos consanguíneos” (LOBO, 2015, p. 398).

A criação de um instituto especializado para surdos partiu de uma iniciativa isolada de Ernesto Hüet, que era surdo, cidadão francês e professor que chegou ao Brasil com uma carta de apresentação do ministro da Instrução Pública da França ao governo brasileiro, oferecendo seus serviços como professor de “surdos-mudos” e solicitava uma escola onde pudesse desempenhar o ofício (LOBO, 2015, p. 400). Em 1856 ele iniciou o ensino para dois alunos no Colégio Vassimon, mediante uma pensão mensal paga pelo Imperador.

Em outubro do ano que começou a lecionar, conseguiu “ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” (MAZZOTTA, 2011, p. 29), de acordo com o autor, o referido instituto foi promulgado pela Lei n. 839, de 26 de setembro de 1857, onde contou com o apoio de D. Pedro II para a fundação da primeira escola de surdos brasileira, no Rio de Janeiro. Após cem anos de sua fundação, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), através da Lei n. 3.198, de 6 de julho de 1957. Desde o início, “a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para

a ‘educação literária e o ensino profissionalizante’ de meninos ‘surdos-mudos’, com idade de 7 a 14 anos” (MAZZOTTA, 2011, p. 29). Posteriormente foram instaladas oficinas de tricô para as meninas e de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos. Ainda no segundo império realizaram outras ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico (MAZZOTTA, 2011, 30).

Como podemos observar, desde o início a organização da educação do surdo no Brasil foi pautada nos processos de reabilitação e profissionalização, seja em âmbito da sociedade civil, seja em âmbito governamental, pois as oficinas desenvolvidas objetivavam capacitar os sujeitos surdos para o desenvolvimento de ofícios voltados para geração de renda e para a formação escolar por meio de ações pedagógicas e clínico-pedagógicas.

A partir do século XX o processo de ensino e aprendizagem de surdo segue agregando novos sentidos e significados e nesse deslocamento, sofre novos arranjos e configurações na construção de sua base, que se organiza a partir de abordagens ou correntes chamadas de oralismo e/ou comunicação total e de bilinguismo. A última, se apresentando em uma proposta na perspectiva bilíngue com o uso de duas línguas simultaneamente. De acordo com Lopes (2007, p. 65),

A corrente do bilinguismo entende que a língua de sinais, por ser a primeira língua dos surdos, deve ser aprendida o mais cedo possível. O português, como língua majoritária – ensinada, de preferência, em sua modalidade escrita -, deve ser a segunda língua aprendida pelo surdo. Muitas são as experiências de educação bilíngue desenvolvidas dentro e fora do Brasil.

Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais por meio da Lei de Libras n. 10.436 de 24 de abril de 2002, ampliou-se a visibilidade e os debates sobre o uso da Libras, porém as propostas de educação de surdo na configuração bilíngue só começaram a ser estruturadas a partir do Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

Esse Decreto, define a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para o estudante surdo em ambientes escolares e prevê a organização de turmas bilíngues. Garante a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; a formação do tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa; o direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva entre outras providências, marcando tanto o reconhecimento da Libras como também importantes conquistas de direitos por parte das pessoas surdas. Ao mesmo tempo em que contraria o paradigma da integração escolar, e, reforça a garantia de acesso e permanência do

estudante surdo, por meio das estratégias e serviços a serem estruturados, respeitando os princípios de educação para todos (BRASIL, 2005).

Considerando os estudos até aqui abordados, entendo que a educação de surdos se organiza dentro de um campo político o da Educação Especial, regulado por discursos que pensam o estudante surdo como deficiente e que orienta a prática pedagógica como mecanismo de controle e poder ao atuar na prevenção, no diagnóstico, na classificação e na correção do sujeito deficiente. Nesses aspectos, direciona a formação do estudante surdo através de mecanismos de normalização, para o exercício de suas capacidades produtivas, preencher lacunas, minimizar a falta e evitar tensões.

Ao imergir nos diferentes campos discursivos em que a surdez se localiza e transitar pelos diferentes contextos históricos, que envolvem a Educação Especial e a educação de surdo, foi possível perceber que a década de 1990 marcou o início de uma transição da Educação Especial, desenhada, inicialmente, dentro de uma concepção clínica-pedagógica, e que perpassa pelos movimentos de integração e caminha rumo aos processos de inclusão, a partir de princípios que norteiam a educação para todos e orientam na construção de escolas inclusivas.

Nesse período, intensificam-se as ações contrárias às concepções com base no oralismo e na comunicação total, até então, condutoras dos processos educativos. Com isso, outras narrativas situadas na inclusão e na proposta da educação bilíngue, surgem em defesa da cultura surda, no respeito às diferenças culturais e por considerar o sujeito surdo como integrante de uma comunidade surda, com língua de sinais e cultura própria, o que demanda mudanças na organização das práticas educacionais para sua inserção social. Discorrer sobre esses movimentos históricos da Educação Especial e da educação de surdos, possibilitou-me entender as diferentes representações discursivas que envolveram esses campos.

A seção seguinte, propõe-se a olhar para as políticas balizadoras da formação de estudantes em cursos técnicos de nível médio numa perspectiva de inclusão, na esfera da educação profissional e tecnológica.

3.3 MARCOS LEGAIS QUE BALIZAM OS CURSOS TÉCNICOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Para pensar a escolarização dos estudantes surdos em cursos técnicos, é importante olhar o que dizem as leis, as diretrizes nacionais e institucionais que orientam as ações pedagógicas, as concepções de ensino adotadas, o tipo de projeto de sociedade que é pensado a partir da educação desenvolvida nesse espaço, como articula a escolarização e a

profissionalização de estudantes surdos para o mundo do trabalho, pois são os documentos que apresentam como a instituição organiza seus espaços educativos para pensar e praticar a inclusão.

Objetivando a garantia do direito ao acesso e ampliação dos conhecimentos necessários para se inserir e atuar no mundo do trabalho e socialmente, a LDB N° 9.394/96, no Art. 39 indica que a “educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996). Isso significa que a relação de integração da Educação Profissional com o Ensino Médio é complementar, visto que é função do Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, a formação integral para o trabalho.

A Educação Profissional de sujeitos com deficiência, assim como quaisquer outras modalidades, segue orientações e princípios explícitos na Educação Especial que é transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e assegura igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a oferta do AEE.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pelo Decreto n° 6.571, de 17 de setembro de 2008, expressa em seus atos normativos que no contexto da educação profissional “as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008d, p. 15). Essa articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão, nos reporta ao objeto desta pesquisa que procura analisar *como é caracterizado o perfil do estudante surdo nos cursos técnicos de nível médio, ofertados pelo Campus Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/IFRR, a partir dos discursos que instituem seu processo formativo na perspectiva inclusiva?*

Com o intuito de buscar meios para entender o objeto de investigação, é preciso olhar para os marcos legais que orientam os cursos técnicos dentro da educação profissional tecnológica, considerando que as práticas de ensino desenvolvidas, são pautadas em princípios que norteiam a educação profissional técnica de nível médio. Nesse sentido, a resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em cumprimento dos objetivos previstos na educação nacional, articula a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e suas diversas modalidades e dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia com o Ensino Médio. Essa articulação tem por finalidade envolver os

estudantes para que desenvolvam conhecimentos, competências e saberes profissionais para exercício de uma profissão e sua cidadania. (BRASIL, 2012c.)

Na organização e sistematização didática dos percursos metodológicos, essa modalidade de ensino assume as diretrizes propostas para o Ensino Médio e apoia-se nos princípios norteadores previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, inscritas na Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012 e no Parecer CNE/CEB nº. 11/2012.

Conforme o Parecer CNE/CEB nº. 11, de 9 de maio de 2012, enfatiza que “as instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica devem integrar, em seu projeto pedagógico, a concepção de organização pedagógica inclusiva que promova respostas às necessidades educacionais de todos os estudantes” (BRASIL, 2012a, p. 21). Conforme esse parecer, cabe à instituição de ensino prever os recursos e condições necessárias para o acesso dos estudantes, sua participação e aprendizagem; garantir os serviços da Educação Especial em todos os seus cursos; a eliminação das barreiras físicas, de comunicação e de informação que possam dificultar a participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência; prevê as possibilidades de ampliação de prazo para conclusão da formação, de certificação intermediária, ou antecipação de estudos, que não limitem o direito dos estudantes de aprender com autonomia, sob alegação da deficiência ((BRASIL, 2012a.).

Através dos discursos previstos nos dispositivos legais, a Educação Profissional se insere nas práticas discursivas da inclusão, como garantia para formação geral dos sujeitos com deficiência para o mundo do trabalho. Para contextualização do exposto em leis, diretrizes nacionais e institucionais, trago nos capítulos seguintes, a análise da materialidade da pesquisa e os seus desdobramentos.

4 SURDEZ, LÍNGUA, ORALIDADE, IDENTIDADE E CULTURA: MODOS DE CONSTITUIR-SE SURDO NO ENSINO MÉDIO

O presente capítulo compõe-se de duas seções. Inicialmente analiso os discursos acerca das ações normativas que conduzem e regulam as práticas pedagógicas na produção de sujeitos /estudantes surdos, considerando o acervo documental do lócus da pesquisa e nessa conjuntura, apresento excertos dos documentos institucionais. Depois, recorro aos diferentes discursos e representações sobre a educação de surdos e o cenário da normalização.

A análise proporciona identificar a realidade do discurso construído em torno do perfil formativo do estudante surdo em cursos técnicos, no contexto da educação profissional e por meio da linguagem constitutiva desse espaço, ou seja, das experiências vividas e possibilitadas, é possível evidenciar o modo de produzir e ser produzido, de pensar o sujeito surdo, a surdez, a língua, a oralidade, a Libras, a identidade e a cultura. Se a linguagem reflete o discurso, assim como enfatizam McLaren e Giroux (2000, p. 34) acredito que “os discursos são investidos em formas materiais e institucionais e governados por práticas discursivas que, como em Foucault, referem-se às regras históricas anônimas que governam o que deve ser dito e o que deve permanecer não-dito, quem deve falar com autoridade e quem deve escutar”.

O CBV/IFRR enquanto espaço regulado para condução das práticas educativas que adotam um discurso de inclusão, oportuniza o ingresso de uma diversidade de jovens na educação profissional e tem atraído os estudantes surdos que buscam a formação em cursos técnicos. Trata-se de uma instituição configurada por normas e concepções que se traduzem em sua missão, visão, valores e função social atravessados por políticas que orientam os processos educativos e interferem de forma direta no perfil do estudante que deseja formar. Com isso, entendo que as políticas institucionais que formam o conjunto de normas e disciplinas, funcionam como ferramentas que refletem as relações de poder e saber e interferem nos modos de produzir subjetividades e identidades nesse espaço.

Para tecer essa análise que tem como base a materialidade mencionada nos quadros 1 e 2 do capítulo 2, discorro especificamente sobre a categoria 1- perfil do estudante surdo - que será desenvolvida em duas seções e vai ao encontro do primeiro objetivo específico, permitindo problematizar como os documentos legais que compõem o acervo institucional do IFRR / Campus Boa Vista enfatizam, a partir das habilidades previstas nos cursos técnicos, o perfil dos estudantes de nível médio. A análise contempla excertos dos documentos e das entrevistas que

permitem entender como o surdo é caracterizado, como percebem a surdez e a Libras e o que motivou os sujeitos/estudantes surdos na escolha de cursos técnicos nesse contexto.

4.1 O ACERVO DOCUMENTAL DO IFRR, CAMPUS BOA VISTA, COMO AÇÕES NORMATIVAS NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS/ESTUDANTES SURDOS

Início esta seção direcionando a análise da materialidade na categoria 1- perfil do estudante surdo, cujo foco principal, é encontrar nos discursos, as estratégias normativas utilizadas na condução do processo formativo dos sujeitos/estudantes surdos em cursos técnicos de nível médio. Sendo assim, a organização da referida categoria e o seu entrelaçamento com o primeiro objetivo específico, operam no sentido de suscitar problematizações acerca das verdades propagadas através dos documentos e dos discursos que atravessam e envolvem o ambiente da pesquisa.

Nessa construção, procuro analisar excertos dos documentos, considerando o sentido e a intencionalidade que expressam as práticas pedagógicas inclusivas e o seu desdobramento no local da investigação permitindo a aproximação do objeto central deste estudo. Ao olhar para os discursos presentes nos documentos orientadores do fazer pedagógico, bem como para as estratégias previstas nas políticas institucionais que os atravessam, foi possível perceber o direcionamento das ações sob diferentes aspectos analisados a seguir.

Para entender o perfil formativo do estudante no contexto do IFRR/CBV, aproximo-me da concepção de ensino-aprendizagem e a função social que a instituição se filia e traduz nos documentos internos. Começo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), por ser um documento que evidencia a identidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e norteia o caminho que a instituição deve seguir para alcançar seus objetivos e cumprir com sua missão e visão. Conforme PDI IFRR (2019-2014, p. 78) “o processo de ensino-aprendizagem está orientado na perspectiva de quatro pilares: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser e o conviver”. O que implica a adoção de ensino crítico, participativo, construído nas relações e na solução de problemas, cuja mediação didática, tenha caráter orientador e o sujeito/estudante seja corresponsável pela sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

Ao assumir essa responsabilidade sobre si, o estudante de nível médio deve caminhar no sentido de desenvolver as competências e habilidades necessárias para atuar no mundo do trabalho e mudar a sua realidade local, regional e nacional, assim, o IFRR/CBV age em seus processos educativos e articula internamente o ensino e a aprendizagem alinhados com a

legislação nacional traduzidos nas políticas, nas leis e nos documentos que orientam a educação profissional no Brasil. Nesse contexto, o IFRR pauta em seu currículo uma aprendizagem “de natureza sociointeracionista e de dimensão contextualizada. Ela ocorre vinculada à apropriação dos significados culturais, exigindo o desenvolvimento de competências e habilidades específicas” (BRASIL, PDI IFRR, 2019-2023, p.78).

Visualizo a função social da instituição como um elemento que se desdobra em um conjunto de diretrizes que reafirmam o papel social a que se propõe e interfere diretamente no perfil do estudante que deseja formar. Conforme disposto no PDI.

A função social está relacionada com o papel que a instituição desempenha na sociedade. Nesse sentido, o IFRR tem como função social ofertar educação profissional e tecnológica comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, à transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. A busca pela competência técnica permeia todos os níveis de ensino oferecidos, desde a formação inicial e continuada até à formação profissional de nível médio e superior (BRASIL, PDI IFRR, 2019-2023, p.31).

Isso significa, que a proposta de educação profissional técnica de nível médio no IFRR/CBV está pautada no compromisso com a formação humana integral, que vai além da mera preparação para o mercado de trabalho, “fundamenta-se nos conceitos de politécnica e de omnilateralidade” (BRASIL, PDI IFRR, 2019-2023, p.83). Nessa concepção, Gaudêncio Frigotto considera que a “escola pública, unitária, em uma perspectiva de formação omnilateral e politécnica, levando em conta as múltiplas necessidades do ser humano é o horizonte adequado, ao nosso ver, do papel da educação na alternativa democrática ao neoliberalismo” (FRIGOTTO, 2013, p. 98).

Com essa estrutura discursiva estabelecida institucionalmente, o estudante é subjetivado, pois desperta o desejo de investir em sua capacidade produtiva, empreendedora e competitiva para o mundo do trabalho e dessa forma, atua na própria mudança de atitude e valores que são traduzidos na necessidade de aprender e empreender. Essa projeção articulada com as normas, define o perfil do estudante e produz a linguagem existente nos discursos que atravessam todos os documentos analisados. Como podemos evidenciar nos excertos elencados no Quadro 3, os elementos normativos presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional perpassam a Organização Didática e os Planos Pedagógicos dos Cursos, ambos apresentam no perfil do estudante, o mesmo sentido discursivo.

Quadro 3 - Perfil do estudante egresso de cursos técnicos de nível médio.

O perfil profissional do egresso deve ser estabelecido de forma que o estudante possa construir um conjunto de competências que lhe possibilitem compreender a sociedade em que está inserido, conhecer as formas de produção e interferir no processo produtivo, adquirindo habilidades que o capacitem para o exercício da reflexão, da crítica, do estudo, da criatividade, do empreendedorismo e da inovação (BRASIL, PDI IFRR, 2019-2023, p. 121).

Art. 30 (...) o perfil profissional de conclusão de curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo (BRASIL, OD IFRR, 2018, p.15).

O Técnico em Informática egresso do IFRR – Campus Boa Vista será um profissional apto a aplicar seus conhecimentos teóricos e práticos no atendimento às demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho, em sintonia com as exigências do desenvolvimento sócio-econômico local, regional e nacional (BRASIL, PPC IFRR, 2015, p. 11).

Fonte: extraído do material analisado (2021).

Como podemos perceber, a ênfase dada nos excertos diz do tipo de sujeito que o Campus Boa Vista idealiza formar nos cursos técnicos de nível médio, quando dos discursos baseados em interesses, exalta a capacidade do estudante para desenvolver suas habilidades e competências profissionais e pessoais, o exercício da cidadania com criticidade, a capacidade para resolver problemas e a preparação para atuar no mundo do trabalho. Definidas as características orientadas pelas políticas e postas em prática pelos IFRR/CBV através da linguagem assumida e do conjunto de estratégias articuladas e institucionalizadas, operam na produção e subjetivação de sujeitos que investem em si. Como ressalta McLaren e Giroux (2000, p. 34) “Nossas subjetividades nascem por meio de nossa participação em eventos do mundo, por meio de nossa orientação sensitiva e de nossa incorporação em um mundo caracterizado por relações sociais e processos determinantes de produção”. Isso indica, que a linguagem é determinante para pensar as formas de poder, refletir as experiências e nos produzir enquanto sujeitos.

Outro aspecto que senti a necessidade de olhar, tem relação com o perfil do estudante, mas no sentido de promover o acesso. Dessa forma, o IFRR/CBV adotando um discurso de inclusão dirigido pelas políticas nacionais e que atravessa todos os documentos internos, define a quem se destinam os cursos técnicos de nível médio. A descrição dos grupos a serem alcançados, ou seja, quem são os sujeitos elegíveis à oferta de vagas nos cursos técnicos. Conforme apresenta o PPC IFRR (2015, p. 10-11), as vagas são destinadas a candidatos que

tenham cursado todo o ensino fundamental e médio em escola pública, possua renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio, que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas ou não, pessoas com deficiência e pessoas que não desejam participar da inclusão social por sistema de cotas, o que caracteriza oportunidades de inclusão para todos. Na perspectiva de formação técnica de nível médio, a Lei nº 11.892/2008, que institui os IFs, determina que 50% das vagas sejam destinadas a essa modalidade de ensino.

Ao promover as políticas institucionais, o Campus Boa Vista determina as formas de acesso através da ação afirmativa, pessoa com deficiência e ampla concorrência. Dessa forma, seduz o jovem para a educação profissional técnica de nível médio, ao implantar esse sistema de cotas que visa o provimento de vagas reservadas à inclusão social. Com isso, entendo que o IFRR/CBV ao agir nessa perspectiva de oportunizar acesso a todos, se intitula como espaço inclusivo, desenvolve estratégias para alcançar o público interessado e incorpora as políticas de acesso, de modo que o estudante surdo é atraído para esse espaço, cuja ênfase está no desenvolvimento das habilidades e competências que se convertem em palavras de ordem na formação dos sujeitos para atuar no mundo do trabalho.

No que se refere ao estudante surdo, o perfil formativo não se diferencia dos demais, visto que todos estão inseridos em discursos e práticas normatizadas pelas diretrizes administrativas e políticas educacionais que controlam e regulam o fazer pedagógico, para essa modalidade e nível de ensino. Através da análise dos documentos, foi possível visualizar diferentes perspectivas de inclusão, por meio das quais, o IFRR/CBV se articula para implementar internamente, cito a adesão às políticas que vão da acessibilidade à permanência e ao êxito educacional, ambas utilizadas como estratégias de inclusão para atender a todos os estudantes. Estas políticas serão analisadas nas categorias seguintes.

O estudante surdo, enquanto sujeito que necessita dos recursos e serviços da educação especial, da acessibilidade pedagógica e comunicacional para alcançar êxito em seu processo formativo, precisa de espaço escolar inclusivo que respeite as diferenças individuais e se proponha a agir nessa perspectiva. Ao olhar os documentos internos, percebo que a inclusão pensada no contexto da educação profissional de nível médio, configura-se em democratização do acesso à instituição e no desenvolvimento de políticas de assistência estudantil e ações para permanência, outrossim, são abordadas em um contexto geral, com citação nominal de leis nacionais, a serem adotadas como garantia da inclusão. Conforme dispõe o item 3.4 da Política de Inclusão e Emancipação apresentadas no PDI:

A política de inclusão do IFRR busca fomentar e assessorar ações de natureza sistêmica no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação que promovam o cumprimento efetivo das Leis nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 e nº 13.146, de 6 de julho de 2015; do Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004; e dos demais instrumentos legais correlatos.

As políticas inclusivas devem viabilizar e atender aos direitos individuais do público a que se destinam, com um currículo inclusivo, que possibilite acolher as diferenças, garantindo o acesso e a permanência de todos, considerando uma formação integral. Elas precisam propor um currículo interdisciplinar, que desenvolva competências e habilidades necessárias, evitando a fragmentação das diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, PDI IFRR, 2019-2023, p 109-110).

O excerto acima fala de ações inclusivas a partir de um contexto discursivo amplo e genérico, em que o cumprimento de leis e decretos é mencionado como garantia da inclusão, também sugere o atendimento aos direitos individuais do público a que se destina. A problematização que proponho, é na intenção de pensar as estratégias, os recursos e os serviços que o IFRR/CBV desenvolve ou possa desenvolver nos espaços escolares de aprendizagem. E que essas práticas pedagógicas direcionadas às especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial, sejam detalhadas nos referidos documentos para nortear as ações de ensino-aprendizagem, assim, promover o desenvolvimento das habilidades e competências previstas nos cursos técnicos de nível médio. Visto que os documentos internos analisados, não traçam a proposta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, contemplando de forma detalhada, as práticas pedagógicas para atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Nessa direção, considero relevante trazer excertos de falas dos professores, coordenadores de curso e intérpretes sobre as normativas que orientam as práticas pedagógicas inclusivas nos documentos internos, conforme apresentados no Quadro 4. Para organização das falas, movimento os dados utilizando os procedimentos de identificação dos participantes, conforme descritos no Quadro 2 da materialidade, em que os entrevistados a saber: três coordenadores de cursos, identificados como (C.C.1, C.C.2, C.C.3); três professores(as) ouvintes recebem os códigos (P.O.1, P.O.2, P.O.3); três intérpretes de Libras (I.L.1; I.L.2; I.L.3) e três estudantes surdos (E.S.1; E.S.2; E.S.3). Através dos códigos, garante-se a confidencialidade dos participantes da pesquisa.

Quadro 4 - As práticas pedagógicas inclusivas no IFRR / CBV, a partir do olhar dos entrevistados.

<p>[...]não lembro de nada específico, no projeto pedagógico eles focam mais na questão de aulas integradas das disciplinas técnicas com as disciplinas propedêuticas. Então, acho que por causa desse foco naquela época, a gente não teve basicamente nada em relação a essas</p>

práticas inclusivas, não sei se tem agora né, mas naquela época, a gente não estava considerando isso (P.O.1, 2021).

[...]eu acho que vem de um contexto mais geral, eu acho que precisava está mais direcionado, mas principalmente no plano de curso né, que está na ponta, eu percebi que falta um pouco disso [...] (P.O.2, 2021).

[...] o que tem específico para atender o aluno surdo, eu desconheço, muito específico. Eu sei que quando fala de acessibilidade, fala assim de modo geral, por exemplo a questão de acessibilidade arquitetônica para quem é cadeirante, gente sempre perde ponto nas avaliações né, a gente sabe disso, então não tem nada assim muito específico [...] (P.O.3, 2021).

Olha só, o nosso plano de curso não tem nenhuma orientação a respeito, assim nas ementas, não há nenhum tipo de apontamento para essa realidade do aluno que é especial, agora a organização didática, eu te juro que eu desconheço, que está tendo até discussão, mas eu não fiz nenhuma contribuição com relação à organização didática. [...] (C.C.3, 2021).

Na verdade, eu acho que essa parte desses documentos, eles deixam um pouco a desejar e eu não digo que é só o estudante que é surdo, eu digo que é para todos os outros alunos que têm uma deficiência, então assim, você pega a organização didática, você vê um ou dois artigos que falam sobre o atendimento à pessoa com necessidade educacional específicas. [...]por exemplo, eu sinto falta de ter, um capítulo só para essas questões dos alunos com necessidades específicas, porque você encontra muito pouco, sobre esse atendimento (I.L.1, 2021).

Eu não vejo esses documentos como documentos inclusivos, não vejo. A orientação que tem é uma orientação mínima. Acho que só no PDI tem. Então, você não tem por exemplo, a prática de um plano individualizado, você não encontra isso em nenhum lugar, nenhum documento no Instituto Federal de Roraima[...] (I.L.3, 2021).

Fonte: extraído do material analisado (2021).

Os relatos apresentados no Quadro 4 expressam os discursos de seis dos participantes da pesquisa, professores, coordenadores e intérpretes. Ambos evidenciam a carência de pensar as abordagens normativas com estratégias de ensino que considere as especificidades dos estudantes. Visto que o delineamento do ensino-aprendizagem apresentado através dos documentos internos, não torna explícito os meios utilizados nesse contexto, para garantir ao estudante surdo, o êxito no desenvolvimento das competências e habilidades previstas no perfil formativo do egresso em cursos técnicos.

Partindo do pressuposto que as práticas pedagógicas inclusivas se tornaram essenciais no processo de ensino e aprendizagem, entendo que a articulação dessas práticas nos ambientes educativos, deve ser prioridade para promover, o que se convencionou chamar de inclusão escolar. Uma coisa é assessorar as políticas de acesso ou de estímulo à permanência e êxito, a

outra, é orientar as práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, onde o professor da sala regular e os professores do atendimento educacional especializado (AEE) sintam-se apoiados.

A abordagem ampla da palavra inclusão como aparece nos documentos institucionais,

permite a qualquer um que vive diferentes circunstâncias sociais, econômicas, etárias, etno-raciais, de gênero, de aprendizagem etc. se colocar numa posição de excluído. Além disso, o uso alargado não consegue estabelecer a sempre necessária diferenciação entre as várias categorias excluídas; resulta daí que todos são colocados indistintamente sob um mesmo guarda-chuva e submetidos aos mesmos processos includentes. Assim, por exemplo, é bastante comum que a escola adote o mesmo processo de inclusão quer se trate de uma criança autista, quer se trate de um jovem surdo, quer se trate de um adulto cego etc. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p.129).

Considerando o que ressaltam os autores, acredito que direcionar o fazer didático-pedagógico pensando nas especificidades e diferenças dos estudantes, contribui com o seu processo formativo e diminui a possibilidade da chamada “in/exclusão”, segundo Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 131) é uma expressão que “se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral”. Ou seja, trata-se de um processo de práticas inclusivas e no mesmo espaço vivenciar também práticas excludentes, em que as instituições escolares, dão acesso aos estudantes com deficiência e não promovem as mudanças pedagógicas necessárias para atender as suas especificidades.

Na tentativa de aprofundar a compreensão sobre o perfil do estudante surdo no contexto da educação profissional, senti a necessidade de analisar, na seção seguinte, os discursos do público participante desta pesquisa, que traduzem suas experiências vivenciadas no IFRR / CBV e suas representações sobre o que significa ser surdo, surdez e Libras.

4.2 DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOBRE SER SURDO, SURDEZ, LIBRAS E O CENÁRIO DA NORMALIZAÇÃO

Na seção anterior, procurei evidenciar por meio da análise do acervo documental do IFRR, Campus Boa Vista e das entrevistas, alguns aspectos que constituem o perfil do estudante surdo, considerando as normativas adotadas pela instituição na condução do processo formativo em cursos técnicos de nível médio. Nesta seção, retomo a análise sobre o perfil do estudante surdo, acerca da categoria 1, direcionando as problematizações para as diferentes representações sobre ser surdo, surdez, Libras e o cenário da normalização. Trata-se da temática que norteará os discursos durante a atividade analítica. Portanto, interessa-me abordar a surdez

pelo viés teórico das concepções socioculturais e antropológica. Assim, direciono-me aos referenciais teóricos inscritos na perspectiva foucaultiana, Estudos Culturais em Educação e Estudos Surdos que pensam a surdez como uma diferença construída historicamente e, a partir dessa concepção, busco interpretar o sentido das práticas discursivas que constituem o lócus desse estudo. Para McLaren (1997, p. 213) “as práticas discursivas referem-se, às regras pelas quais os discursos são formados, regras que governam o que pode ser dito, e o que deve permanecer em silêncio [...]”. Visualizar as diferentes representações a partir dessa ótica, habilita-me a perceber que as práticas socioculturais são permeadas pelas relações de poder.

A compreensão do ser surdo surge de experiências construídas individual e coletivamente por meio de diferentes discursos e significados. Para Lopes (2007, p. 16) os “significados são inseparáveis da cultura em que se formam e circulam”. Apoio-me nesse pensamento e tomo o surdo a partir da perspectiva da diferença cultural e linguística, com isso, afasto-me da ideia de representação de sujeito surdo como deficiente e passo a entender a surdez, como um “traço cultural”, que na visão de Lopes, significa “pensar dentro de um campo em que sentidos são construídos em um coletivo que se mantém por aquilo que inscreve sobre a superfície de um corpo” (LOPES, 2007, p. 16). Ou seja, é através da linguagem que as significações são construídas, reinventadas e novas visões de mundo e das coisas são colocadas em prática. A autora reafirma que a “diferença surda dá-se no âmbito da cultura sem excluir a diferença primordial inscrita no corpo surdo – o não-ouvir” ((LOPES, 2007, p. 21).

Considerando essa linha de pensamento, o ser surdo é visto pela diferença cultural e linguística, onde a diferença também se inscreve pela Libras como a primeira língua, caracterizando a necessidade do sujeito surdo ser educado nessa língua. Reafirmando a importância do aprendizado da Libras para o desenvolvimento dos estudantes surdos, a legislação brasileira por meio da Lei n.13.146 de 6 de julho de 2015, no seu Artigo 28, inciso IV, garante a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015, p. 7).

Nessa direção, procuro conceder aos dados coletados um caráter analítico e comparativo dos discursos, para compreender o sentido das práticas que pensam a surdez, os sujeitos surdos e a Libras no espaço da pesquisa. Observar como esses estudantes se percebem e são percebidos pelos diferentes profissionais que desenvolvem as ações pedagógicas, assimilam e dão sentido às representações que envolvem a educação de surdo, bem como saber, até que ponto as práticas discursivas atuam no cumprimento da norma.

Apresento no Quadro 5, excertos das entrevistas com três estudantes surdos que contribuíram com esse estudo. Pelas narrativas, é possível notar como os estudantes de cursos técnicos enxergam suas experiências e, nesse processo de subjetivação, como têm sido conduzidos a pensar sobre si e os processos formativos em que estão submetidos.

Quadro 5 - A percepção de ser surdo.

Me sinto normal hoje em dia como uma pessoa surda, me sinto bem (E.S.1, 2021).

Eu me sinto igual a todas as pessoas. A gente precisa sempre desenvolver, aprendendo, mas eu me sinto bem, me sinto igual a todas as pessoas (E.S.2, 2021).

No início quando começaram a ensinar, eu sentia muita dificuldade. É porque tenho essa barreira de comunicação, mas com o intérprete ficou mais claro para que a gente possa entender, pessoas ajudando, quando começamos a trabalhar com a parte da prática do conserto de computador, então, ficou melhor, é mais fácil junto com o intérprete. Eu não me sinto inferior não, me sinto igual a todos os alunos (E.S.3, 2021).

Fonte: extraído do material analisado (2021).

Conforme análises feitas até aqui, nota-se a atuação da instituição na condução das políticas de ampliação do acesso que tem atraído uma diversidade de estudante. Esses sujeitos/estudantes são conduzidos a responsabilizar-se pelo seu aprendizado e a convencer-se em desenvolver suas competências e habilidades, tomando para si a responsabilidade do seu sucesso ou insucesso. Ou seja, ao adentrar a instituição, cabe ao estudante comprometer-se com a sua aprendizagem, considerando que o espaço escolar oferece o suporte necessário através das ações e das políticas implementadas para o acesso e a permanência de todos os estudantes.

Pelas regularidades nos discursos, apresentados no Quadro 5, os estudantes são enfáticos quando dizem que se sentem “iguais a todas as pessoas” e enfatizam a necessidade de continuarem sempre aprendendo e desenvolvendo, embora em alguns momentos de fala, tenham assumido a existência de barreiras de comunicação no ambiente escolar e destacam a importância do intérprete no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. O modo de pensar dos estudantes se conecta a uma racionalidade de superação da deficiência. Como bem explica Klein (2016, p. 78-79),

Estes discursos estão ligados, de forma privilegiada, a uma lógica da deficiência a ser superada, ao sentido libertador do trabalho, levando o sujeito surdo à conquista da autonomia, como também à necessidade, inevitável segundo alguns discursos, de integração dos sujeitos surdos com uma ‘sociedade ouvinte’ (KLEIN, 2016, p.78-79).

Entendo que o campo discursivo em que os estudantes estão inseridos, é forjado no contexto de referência ouvinte que configura um perfil projetado de normalidade, representando um processo de subjetivação dentro de uma ordem discursiva de superação. Isso caracteriza o pensamento construído sobre si mesmos, dentro de uma lógica que procura aproximar-se dos sujeitos inscritos como “normal”. Dito isso, apoio-me em Lopes e Fabris (2013, p. 45-46) e procuro compreender a *normalidade* “como um campo móvel ou *zona de instabilidade* em que desafios se impõem como convites para sermos constantemente outros ou para sermos diferentes do que éramos, mas coerentes com as tramas em que nos encontramos e nos balizamos”. O pensamento construído sobre si e os outros, é atravessado por estruturas normativas que atuam no espaço educacional em “que todos os sujeitos sejam eles normais ou anormais, são capturados pela norma e, por meio dos saberes produzidos, são classificados e comparados” (BARBERENA, 2013, p. 26).

Buscando aprofundar a análise sobre as falas dos estudantes entrevistados, é importante refletir sobre dois principais enfoques presentes na formação educacional do sujeito surdo, no campo da educação profissional em cursos técnicos. O primeiro está ligado aos pilares que ao longo da história, estabeleceram a educação de surdos e por meio dos discursos construídos, delinearam o desenvolvimento das políticas educacionais presentes nos documentos oficiais, nos quais, o sujeito marcado pela surdez, é colocado em grupo diferente dos que ouvem, no caso, o da deficiência. Termo que de algum modo, associa-se à condição de “anormalidade”, pela falta da audição. O segundo enfoque, tem como fio condutor, os discursos que permeiam a formação do sujeito para atuar no mundo do trabalho e, nessa vertente, vem construindo a subjetividade. O que justifica, de certo modo, o distanciamento do estudante surdo da condição de deficiência e passa a incorporar o discurso de sentir-se “normal” e igual a totalidade de ouvintes. E nessa hegemonia que dita padrões de ser e pensar, produz sujeitos disciplinados a uma rotina, com referências de adequação para atuar no mundo do trabalho.

Continuando a análise sobre o perfil dos estudantes, também procurei saber a motivação da escolha de cursos técnicos no IFRR/CBV pelos estudantes. Por meio dos excertos apresentados no Quadro 6, observa-se características que denotam outra forma de subjetivação que atraí esses estudantes para os cursos técnicos.

Quadro 6 - A motivação da escolha de curso técnico no IFRR / CBV.

Uma pessoa falou que seria importante eu estudar para que no futuro eu tivesse a certificação de um curso. Então, eu fui lá e escolhi o curso de edificações, porque tinha dois, o de Secretariado e o outro de Edificações, mas eu não sabia nada sobre esses cursos, o que fazia
--

no curso, ninguém explicou nada, mas eu escolhi (E.S.1, 2021).

[...] A escolha é porque eu queria aprender a consertar o computador, também entender como ele funciona, quando tem vírus no computador, como eu faço para poder tirar, como eu faço para arrumar, como eu limpo o computador, como eu faço o trabalho certo. Era isso que eu queria fazer (E.S.2, 2021).

Porque antes quando eu ia fazer a prova do vestibular, tinha que ser no computador e eu não entendia muita coisa, eu não entendia nada de computador, então, eu quis escolher o curso técnico, para ver se eu conseguia melhorar para fazer uma faculdade. [...] Então, eu fui lá no IFRR ver o curso técnico, ver o nome, perguntei o que era, falaram que era para consertar e eu quis (E.S.3, 2021).

Fonte: Extraído do material analisado (2021).

Pelos relatos acima, os estudantes surdos justificam a motivação da escolha do curso técnico pela influência de outras pessoas para que eles invistam na formação técnica, como um meio de adquirir os conhecimentos necessário para ingressar em uma faculdade, também demonstraram interesse em desenvolver as competências e habilidades técnicas em determinada área do conhecimento, como uma oportunidade de ingressar no mercado de trabalho. O IFRR/CBV por ser uma instituição federal com proposta de verticalização da educação, com referência na qualidade do ensino e que adota um discurso de inclusão, atrai um público diversificado e os estudantes surdos encontram nesse espaço, a oportunidade de continuação dos estudos.

Nesse cenário em que o ensino e a aprendizagem se efetivam e a inserção de sujeitos/estudantes surdos nos cursos técnicos constitui-se uma realidade, é importante que a diferença surda, no aprender, seja respeitada. A legislação nacional garante a participação do intérprete nos ambientes escolares e a Língua Brasileira de Sinais – Libras é oficialmente reconhecida, conforme dispõe o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, no artigo 14, prevê que:

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

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

[...]

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos; [...] (BRASIL, 2005, p. 4).

As garantias previstas no Decreto acima citado, definem que o acesso das pessoas surdas à educação, está ligado ao uso e difusão ampla da Libras. E ainda reforça no artigo 23 que “as instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais [...]” (BRASIL, 2005, p. 7). Pela legislação, as instituições precisam garantir a comunicação através da Libras para que os estudantes surdos tenham acesso à educação, de forma a construir suas aprendizagens e fortalecer suas identidades culturais. Desse modo, o ambiente de aprendizagem deve se organizar para o ensino da Libras, da Língua Portuguesa escrita e a divulgação ampla da oferta de cursos de Libras para apoiar alunos e seus familiares, funcionários professores e direção da escola.

Diante do exposto, busco compreender como a formação de estudantes surdos se desenvolve no Campus Boa Vista e o que a Libras representa nesse cenário. Partindo dessas reflexões, percorro os documentos institucionais com a intenção de olhar como o trabalho é desenvolvido, em que sentido a Libras e a Língua Portuguesa estão organizadas no IFRR/CBV, como atendem a perspectiva de formação do sujeito/estudante surdo nos cursos técnicos de nível médio e como os sujeitos/estudantes surdos são produzidos nesse contexto, tendo em vista que pela legislação nacional, esse público está amparado dentro do discurso sobre a deficiência. Sendo assim, procuro olhar para os discursos que cruzam os documentos institucionais e as ações narradas pelos próprios estudantes surdos e por profissionais envolvidos na sua formação escolar.

No que diz respeito aos documentos internos analisados, não há menção sobre a condução formativa, no que se refere ao ensino-aprendizagem do estudante surdo, por meio de uma proposta de educação bilíngue, embora na prática diária do trabalho pedagógico em sala de aula, tenha a disponibilidade de profissionais intérpretes de Libras que acompanham os estudantes surdos nas ações didático-pedagógicas. Assim como Lopes (2007, p. 68), acredito que uma proposta de educação bilíngue para surdo é necessário “que nos afastemos do risco de acabar reduzindo o bilinguismo a mais um conjunto de métodos e técnicas de ensino usados em sala de aula para ensinar os alunos”. Significa dizer que a instituição de ensino ao se organizar numa perspectiva bilíngue, deve prevê essa construção no seu projeto pedagógico educacional, oportunizando a participação efetiva do sujeito surdo nessa construção, de modo que possa imprimir nesse currículo, o que ele pensa sobre sua própria formação. isto é, respeitando sua

dimensão histórica, cultural e social. Contemplando esse mesmo pensamento, Skliar (2016, p. 27) afirma que:

Pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo. Mas esse processo não deve ser considerado apenas como um problema escolar e institucional, tampouco como uma decisão que afeta tão somente um certo plano ou um certo momento da estrutura pedagógica e, muito menos ainda, como uma questão a ser resolvida a partir de esquemas metodológicos. É um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas (SKLIAR, 2016, p.27).

Com foco nos documentos internos, a abordagem sobre a inclusão é feita de forma genérica e superficial. Ao tratar das políticas que asseguram as condições básicas de acesso à educação profissional técnica, para “pessoas com necessidades educacionais específicas”, terminologia adotada nos documentos institucionais do IFRR/CBV, o PDI relaciona, no item 3.12. *Diversidade e Inclusão*, alguns dispositivos normativos a saber: a “Portaria do MEC nº 3.284, de 7 de novembro de 2003; no Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017; e no Decreto nº 5.296/2004, dispõem sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com necessidades educacionais específicas” (BRASIL, PDI IFRR, 2019-2023, p.135). A instituição emprega essa legislação como balizadora no processo de inclusão da pessoa com deficiência e atribui ao setor NAPNE, a “finalidade de fomentar políticas públicas de inclusão e assessorar o desenvolvimento de ações de natureza sistêmica, no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação, que promovam o cumprimento efetivo das Leis n. 10.098/2000 e 13.146/2015, [...]” (BRASIL, PDI IFRR, 2019-2023, p.135).

Diante das observações realizadas na materialidade, pode-se dizer da necessidade de pensar a formação do estudante surdo a partir da promoção de políticas institucionais balizadoras da oferta de um ensino bilíngue, que atenda todas as necessidades de comunicação dos estudantes surdos, visto que existe uma lacuna no que se refere ao direcionamento de uma proposta educacional bilíngue. Os documentos analisados, não apresentam de forma detalhada, a importância da Libras como o principal caminho de comunicação, manifestação da identidade e construção da aprendizagem do estudante surdo.

Aprofundando a análise sobre a percepção da Libras no espaço formativo, trago no Quadro 7, excertos das entrevistas realizadas com estudantes surdos sobre a percepção da Libras no espaço escolar.

Quadro 7 A percepção da Libras no espaço escolar do IFRR / CBV.

[...] Eu tinha essa comunicação mais lá no NAPNE, na sala de aula eu não comunicava em Libras, só tinha eu surda que frequentava lá. No início não tinha intérprete, não tinha nada disso. Os professores escreviam eu copiava, aprendi algumas palavras escrevendo, só isso. A comunicação era só tentando escrever em português com amigos e professores, não conseguia nada em Libras, só tinha o português escrito, desenho que as pessoas me davam só isso, libras não tinha. [...] Depois, com o tempo trouxeram um intérprete que começou e eu não entendia, não conseguia entender praticamente nada, isso em 2015. Comecei a comunicação em Libras com uma intérprete em 2015 e em 2016 com outra intérprete. (E.S.1, 2021).

Quando eu tento falar com o diretor não consigo me comunicar, muito difícil, também porque ele não entende a Libras. Porque fala, fala, fala e isso só com ouvinte, mas a gente que conversa em Libras, a gente não tem, não consegue se comunicar, muito pouquinho, escrevendo, às vezes eles são obrigados a escrever um pouco, para que a pessoa possa entender. No lanche, tenho dificuldades porque as pessoas não entendem o que eu estou falando e eu vou fazendo gestos, vocalizo um pouco para que entendam. Na sala de aula a comunicação com o professor é difícil, só comunico melhor com a presença do intérprete. Comunico mais com os intérpretes que foram dois que me acompanharam nas aulas durante o curso e comunico com a professora de Libras do NAPNE. [...] (E.S.2, 2021).

Fonte: extraído do material coletado (2021).

Nos discursos, os estudantes descrevem as dificuldades enfrentadas para estabelecer comunicação nos diversos ambientes do Campus Boa Vista, inclusive em sala de aula e, destacam o NAPNE como um espaço de referência para o diálogo com os surdos. Pelas narrativas, foi possível observar que parte dos estudantes surdos não tinha domínio da forma avançada da Libras e da Língua Portuguesa, o que dificultou em diferentes momentos, o desenvolvimento das competências e habilidades em alguns componentes curriculares, resultando em reprovação ou aprovação com dependência, em pelo menos dois semestres consecutivos, trancamento de períodos letivos durante a formação e aumento significativo do tempo de conclusão do curso.

Continuando com a análise, disponibilizo no Quadro 8 trechos de falas dos entrevistados, pois considero importante dar visibilidade ao que pensam os coordenadores de cursos técnicos, professores e intérpretes sobre surdos, surdez e Libras.

Quadro 8 - Conceituando surdos, surdez e Libras.

A pessoa que tem a surdez, para mim, ela tem uma condição né, ela tem a perda de um dos seus sentidos que é a audição. Tem as pessoas que tem a deficiência auditiva, mas ela tem aqueles graus moderados dessa perda auditiva. Mas assim, ao que sei, tudo que é ser surdo

para mim, além da deficiência é uma pessoa que passa por dificuldades, devido a essa perda de audição, mas que com um trabalho, um serviço de qualidade, pode oferecer para essas pessoas, elas conseguem superar essas barreiras de dificuldades, apesar da falta de sua audição. E a Libras para mim, ela é muito importante para a comunidade surda e não é somente para os surdos, mas as pessoas que compõem essa comunidade, que são amigos, são professores, colegas de sala de aula. Então, assim, é um meio de comunicação em que faça com que essas pessoas se sintam no meio mesmo em que elas vivem dentro dessa sociedade, e apesar das diferenças, mas os direitos são iguais para todos (I.L.1, 2021).

O surdo na verdade, ele é um indivíduo que perdeu né, por completo a audição dele, ele não ouve, o surdo na medicina, é isso, ser surdo, é perder a audição, é a deficiência, a falta, a perda né, é não ter, é ser surdo. Aí tem as categorias, é profundo né, moderado e por aí vai. Mas é ele ter a deficiência, a falta, a surdez é a deficiência em si, que é a surdez. A Libras, eu a conceituo como o meio, um recurso para que o surdo possa interagir, para que o surdo possa estar no meio, para que o surdo, verdadeiramente venha compreender o que está sendo dito, porque ele não ouve né, então a Libras ela é a língua brasileira de sinais, é porque cada país tem a sua. [...] (I.L.2, 2021).

Surdez para mim, é a deficiência auditiva, deficiência que a pessoa tem para ouvir né, para escutar, nesse tipo de receptor de informações e aí, tem vários tipos de surdez, vários tipos de graus e genética, congênita, acidental. [...] Surdo é a definição que se dá para pessoa que tem essa deficiência auditiva, seja ela leve, moderada, é a pessoa que não tem esse estímulo né, a pessoa que passa a ver com o mundo através dos olhos, só através dos olhos e do tato [...]. A Libras é ferramenta que inclui essas pessoas, que traz perspectivas para essas pessoas com surdez, os surdos né. Então é a ferramenta utilizada, é a língua utilizada para que eles possam se comunicar, para que eles possam, através desse instrumento, suprir a necessidade da comunicação [...] (I.L.3, 2021).

Surdo é aquele que não houve nada, não consegue ouvir. [...] Surdez é a condição né, que faz ele ficar surdo, então pode ser de nascença, pode ser algum acidente com a parte do tímpano e não consegue mais ouvir e Libras a linguagem que normalmente, pelo menos aqui no Brasil, que os surdos usam para se comunicar, pelo menos os surdos que são de nascença, né (P.O.1, 2021).

Bem, para mim, surdos é qualquer pessoa que apresenta uma limitação na audição ou a falta dela né, a falta da audição. E surdez é a impossibilidade de ouvir, no meu entender. E Libras é a linguagem Brasileira de Sinais utilizada para comunicação com as pessoas que apresentam surdez (P.O.2,2021).

[...] para mim surdo é aquele que não escuta nada, por exemplo, eu tenho experiências com alunos que eles nasceram surdos, mas que se comunicam em Libras. [...] A surdez pode ser a perda, assim, ou parcial ou total da audição né, [...]. A Libras é a segunda língua mais falada no nosso país, que é a língua brasileira de sinais. Então, é uma língua que trabalha com um conjunto de gestos né, de que cada um tem uma identificação [...] (P.O.3, 2021).

[...] o surdo é a pessoa impossibilitada de ouvir os sons, às vezes até de falar a fonética, pronunciar porque ele não ouve, ele não aprendeu a fonética. Então, esse é o surdo. Mas graças a quem criou os sinais de Libras, esses códigos né, que através das mãos, as pessoas podem se comunicar, [...]. A surdez é o fenômeno, é o sintoma que o ser humano pode adquirir ela com o passar do tempo, através de um acidente, uma enfermidade [...] (C.C.1, 2021).

A surdez na minha opinião, é o problema que a pessoa tem e que não permite que ela identifique o som de qualquer coisa. O surdo é a pessoa que tem a surdez e Libras são os sinais que são utilizados para essas pessoas que tem problema de surdez e que precisam de se comunicar. [...] (C.C.2, 2021).

[...] O surdo para mim, é uma pessoa normal, agora normal assim, no sentido de que eu tenho que me adequar a linguagem que ele entende né, porque por experiência prática, eu dei aula para essas duas garotas e eu falava em português, elas liam os lábios né, e até o intérprete que estava lá comigo, que estava fazendo a tradução, ele disse: não, a linguagem delas é de sinais, elas entendem português, mas muito pouco. [...] (C.C.2, 2021).

Fonte: extraído do material coletado (2021).

Observa-se pelos excertos que a estrutura discursiva sobre surdo, surdez e Libras gira em torno dos discursos colocados no campo da saúde, em que a diferença surda é percebida pela perspectiva da educação especial, os surdos são narrados como deficientes e a surdez é vista como uma falta, algo anormal que compromete a fala. Essas representações que os profissionais do IFRR/Campus Boa Vista possuem sobre os sujeitos/estudantes surdos e a surdez, diz muito sobre as práticas de normalização que de alguma forma submetem esses sujeitos nos ambientes regulares de ensino. Ao enxergar os estudantes surdos dentro desta perspectiva, a meu ver, justifica o IFRR propor a constituição de um grupo de trabalho e estudo, por meio da Resolução do Conselho Superior n. 429 de 6 de fevereiro de 2019, no artigo 6º, parágrafo 1º, em que o apresenta como equipe multidisciplinar do NAPNE, “preferencialmente, composta por pedagogo, assistente social, psicólogo, médico, enfermeiro, profissional com formação em Educação Especial, ledores, intérpretes e outros servidores do IFRR que contribuam dentro de suas áreas de atuação específica,[...]” (BRASIL, 2019, p. 5).

Entendo assim como Thoma (2016. p. 125) que a educação de surdos é “parte integrante da educação geral, devem seguir os mesmos princípios e fins. Mas na prática, isso nem sempre ocorre, pois muito além das políticas educacionais estão as subjetividades que conduzem a sua aplicabilidade”. Ou seja, a condução das ações pedagógicas e políticas institucionais nem sempre consideram as necessidades e interesses dos estudantes surdos. Isso ocorre, quando negam a diferença sociocultural e linguística desses sujeitos, descaracterizando e submetendo-os a tipos de ensino-aprendizagem pensados para o padrão ouvinte.

Através das falas, nota-se que os entrevistados expressam a concordância de que a Libras é vista como um recurso de comunicação, uma ferramenta de interação ou sinais utilizados para o surdo se comunicar. Ou seja, ainda não há o entendimento da surdez como uma questão cultural e a percepção da Libras como a principal manifestação da diferença surda,

considerando que é por meio da língua, que os sujeitos manifestam suas identidades, culturas e desenvolvem suas aprendizagens. Para Lopes (2007, p. 26), “Entender a diferença surda como uma diferença cultural e admitir que a língua de sinais seja uma língua própria dos surdos é, ainda hoje, uma dificuldade em muitos espaços educativos e sociais”.

A percepção a partir desse enredo, mostra que o direcionamento do fazer didático-pedagógico no IFRR / CBV é pensado dentro de uma estrutura para ouvinte e o NAPNE, enquanto espaço da educação especial, vem sendo indicado pelos participantes desse estudo, como o único local que estabelece a comunicação mais efetiva com os surdos e tem procurado oferecer uma vez por semana, o chamado letramento de Língua Portuguesa, ministrado por uma professora da educação básica técnica e tecnológica, que atende 4 horas semanais na sala de recursos. Desde 2020, o referido setor passou a ofertar mais 4 horas de aula básica de Libras, lecionadas por uma professora de Libras, para o atendimento de aluno surdo na sala de recursos. Embora a instituição desenvolva esse tipo de atendimento, ainda não conseguiu suprir a necessidade, uma vez que os discursos dos estudantes surdos, apontam a carência de aprofundar o estudo nas duas línguas, tanto na Libras quanto na Língua Portuguesa escrita. Ambos registraram as barreiras existentes na comunicação com a comunidade escolar, evidenciam os seus esforços em busca de comunicação por meio da Libras, às vezes por meio do português escrito, por gestos, desenhos e até a tentativa de verbalizar, para interagir nos ambientes escolares.

Diante das observações realizadas, vale ressaltar que nos documentos internos, representados pela OD, PDI e PPCs do IFRR/Campus Boa Vista, não contemplam de forma explícita, estratégias, programas ou políticas institucionais que garantam aos estudantes surdos matriculados em cursos técnicos, o ensino da Libras e da Língua Portuguesa escrita como prevê o Decreto-Lei n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, salvo a oferta de intérpretes para acompanhar os estudantes em sala de aula. Outra situação que desperta a importância da Libras, conecta-se a realização de ações diárias, que vai desde um recado à turma, a uma reunião mais elaborada para a comunidade escolar. O uso da Libras precisa acompanhar todas as ações do ensino em que o estudante surdo está envolvido, para que o direito de fala e participação seja garantido, evitando assim, a privação da comunicação e o comprometimento da aprendizagem. Diante disso, considero importante pensar a articulação de políticas institucionais no âmbito do IFRR/CBV, que intencionem a articulação de práticas docentes no ensino da Libras e da Língua Portuguesa escrita, de modo que envolvam os estudantes e a comunidade escolar. Enfatizo que neste estudo, não tenho a intenção de emitir qualquer juízo de valor, sobre as estratégias e

práticas pedagógicas, a intenção não é fazer uma exposição das fragilidades, mas problematizar o que está colocado dentro de um contexto de normalidade.

Continuando as discussões, apresento no capítulo seguinte, as marcas dos processos formativos e as ações pedagógicas que emergem como estratégias de acessibilidade e permanência do estudante surdo em cursos técnicos de nível médio.

5 ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA COMO EIXOS CONDUTORES PARA PENSAR A PERSPECTIVA INCLUSIVA

Para início de conversa, procuro situar o campo discursivo que legitima os Institutos Federais no contexto nacional e dessa forma, evidencio os discursos que orientam a base epistemológica e regulam essas instituições de ensino. Através da Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e no Artigo 6º desta lei, são apresentadas as suas finalidades e características, dentre estas, destaco:

[...] IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; [...] (BRASIL, 2008b, p. 4).

A educação profissional está pautada para além da formação educacional do sujeito, as finalidades estão diretamente alinhadas à produtividade e ao desenvolvimento socioeconômico e cultural, portanto, é dentro dessa narrativa que o IFRR / CBV define a individualidade e forma a subjetividade. O campo discursivo ao qual me refiro inicialmente, diz respeito “aos discursos que determinam regras, que constituem padrões institucionais, que classificam, a partir de espaço epistemológico particular, em que são formadas subjetividades e no qual há desdobramento de poder” (KLEIN, 2016, p.78).

A análise que pretendo desencadear aqui, abrange diferentes campos discursivos que envolvem a educação profissional técnica na perspectiva inclusiva e a surdez.

O que me interessa nesta ênfase, é olhar para os elementos que dão visibilidade ao processo formativo do estudante surdo em cursos técnicos de nível médio, a partir das estratégias utilizadas para movimentar as ações pedagógicas no espaço da pesquisa.

A escrita deste capítulo está diretamente relacionada com os três últimos objetivos específicos deste estudo, que foram articulados para buscar compreender a pergunta que originou esta investigação: como é caracterizado o perfil do estudante surdo nos cursos técnicos de nível médio, ofertados pelo Campus Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/IFRR, a partir dos discursos que instituem seu processo formativo na perspectiva inclusiva? Os objetivos auxiliam no desenvolvimento das discussões a partir das categorias a saber: a categoria 2, traz o ensino e seus enfoques didáticos e pedagógicos e vai ao encontro de problematizar como o ensino em suas interlocuções didáticas e metodológicas

de adaptações e produções de materiais, constituem ações pedagógicas. A construção da análise que envolve esse enredo discursivo, procura evidenciar na seção 5.1, as marcas dos processos formativos e seus efeitos no estudante surdo em cursos técnicos de nível médio.

A categoria 3, processo formativo, procura conhecer como os coordenadores, professores e estudantes surdos conceituam surdez, estudantes surdos e o processo de escolarização. Nesta seção, a ênfase da análise será no processo formativo. As discussões se desdobraram na seção 5.2, onde evidencia o processo formativo e a perspectiva inclusiva. Quanto a categoria 4, acessibilidade e permanência no processo de inclusão, analiso em que sentido a acessibilidade e a permanência produzem práticas consideradas inclusivas para a formação do estudante surdo em cursos técnicos. E a constituição da análise é desencadeada na seção 5.3, as ações pedagógicas que emergem como estratégias de acessibilidade e permanência do estudante surdo nos cursos técnicos de nível médio. Nessa construção, analiso trechos dos discursos contidos nos documentos e nas entrevistas realizadas.

5.1 MARCAS DOS PROCESSOS FORMATIVOS E SEUS EFEITOS NO ESTUDANTE SURDO DE CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO

Com o aprofundamento do estudo sobre o campo discursivo que a educação profissional se insere e a concepção do ensino que o IFRR/CBV está vinculado, novas reflexões são construídas e delas surgem outros enunciados que nos instigam a pensar essa estrutura que se coloca numa perspectiva inclusiva. Dando continuidade à proposta que movimenta esse estudo, direciono a atenção tanto para o modo como o CBV promove as estratégias de ensino, no sentido de favorecer a inclusão do estudante surdo, como à percepção das marcas dos processos formativos e seus efeitos.

Para isso, discorro sobre a segunda categoria com ênfase no ensino e seus enfoques didáticos e pedagógicos, na intenção de problematizar como o ensino em suas interlocuções didáticas e metodológicas de adaptações e produções de materiais, constituem ações pedagógicas inclusivas. Para assimilar esse questionamento, retomo a análise documental, bem como os discursos que permeiam as relações concretas da prática educativa. Nesse aspecto, é importante evidenciar que o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), integrado ao PDI, “pautase na necessidade de que a prática pedagógica se baseie nos conhecimentos necessários a serem construídos pelo estudante, conforme o perfil profissional de conclusão dos cursos, a partir dos saberes e das práticas sociais, haja vista o contexto socioeconômico e político”. (BRASIL, PDI IFRR, 2019-2023, p. 79). Esse alinhamento normativo, busca garantir no Projeto Pedagógico

dos Cursos o desenvolvimento de estratégias e ações que contemplem os princípios pedagógicos do ensino, da pesquisa e da extensão, o que implica entre outras coisas, considerar no processo de ensino-aprendizagem, a garantia de articulação dos conhecimentos gerais e específicos, contextualização da teoria e prática no desenvolvimento dos conteúdos, aproximação da instituição com familiares dos estudantes e sociedade como um todo, considerar os arranjos socioproductivo local, regional, nacional, entre outras ações inerentes, a fim de contribuir para a formação integral do sujeito.

Além do previsto no PDI, que diz das práticas pedagógicas a serem implementadas no ensino ofertado no IFRR/CBV, considero relevante trazer para esse cenário discursivo composto pela categoria 2, excertos dos PPCs, visto que expressam os parâmetros que definem a ação educativa e o processo formativo dos estudantes, em consonância com os demais dispositivos legais que organizam a formação no âmbito do IFRR/CBV. Trata-se de documentos estruturados com a organização curricular e a orientação da prática pedagógica em cada curso técnico, portanto, são utilizados com frequência pelo corpo docente e equipe pedagógica para visualização das estratégias metodológicas que caracterizam o fazer didático-pedagógico.

Começo a reflexão visualizando a relação existente entre dois itens que compõem a estrutura dos PPCs, que são: “Estratégias Pedagógicas” e “Educação Inclusiva”, entendo que o primeiro deve explicitar as ações didático-pedagógicas a serem praticadas ou desenvolvidas nos ambientes de ensino-aprendizagem “para atingir o perfil do egresso” como prevê a Resolução n. 488/CONSUP/IFRR, de 20 de janeiro de 2020, que aprovou o regulamento sobre a elaboração de projeto pedagógico de cursos do IFRR. O segundo item, deve expressar a proposta de ensino inclusiva de modo que viabilizem a permanência e o êxito dos estudantes.

Exponho no Quadro 9 alguns recortes dos PPCs analisados e direciono o olhar para esses itens na intenção de verificar o sentido das ações pedagógicas inclusivas, neles contidas.

Quadro 9 - Excertos dos PPCs dos Cursos Subsequente em Informática e Edificações.

9 – ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

- Exercícios;
- Visitas aos laboratórios;
- Visitas técnicas aos órgãos de saúde;
- Interpretação e discussão de textos técnicos;
- Apresentação de vídeos técnicos;
- Apresentação de seminários;
- Trabalhos de pesquisa;

- Trabalhos em equipe;
- Relatórios de ensaios e atividades desenvolvidas em aula ou atividade extra-aula;
- Estudo de Caso;
- Execução e apresentação de projetos.

10 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Verificar os itens da lei 5.296/2004 que são atendidos pelo instituto. (BRASIL, PPC do Curso Técnico em Informática Subsequente, 2015, p. 51).

11 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

11.1 – Alunos ingressantes na Educação Profissionalizante de Nível Médio

Atendidos pela Educação Especial

Estudantes ingressantes no Ensino Técnico e Superior Atendidos pela Educação Especial – Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, no que se refere ao Ensino Técnico e Superior o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos [...].

Permanência de estudantes com deficiência – Considerando os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, onde encontra-se a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, considerando o Decreto nº 5.296/2004, em especial o Capítulo II, Artigo 5º, onde designa que os órgãos da administração pública deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, [...].

(BRASIL, PPC do Curso Técnico em Edificações Subsequente, 2014, p. 53-54).

Fonte: extraído do material coletado (2021).

Nos trechos acima percebo que os procedimentos apresentados no PPC do Curso Técnico em Informática Subsequente no item “Estratégias Pedagógicas” correspondem a uma lista de atividades a serem desenvolvidas como meios para alcançar os objetivos dos cursos. Nesse mesmo PPC, outro aspecto que chamou a minha atenção nesta análise, foi a composição do item “Educação Inclusiva”, que cita apenas o Decreto n. 5.296 de 02 de dezembro de 2004, como item a ser verificado para implementação das ações de inclusão no desenvolvimento do curso. Sendo que o referido Decreto, enfatiza o estabelecimento de normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, ou seja, a maior ênfase é dada na acessibilidade física e arquitetônica.

No PPC do Curso Técnico em Edificações Subsequente ao contemplar o mesmo item “Educação Inclusiva”, os discursos descritos são direcionados aos alunos público-alvo da educação especial, fazendo referência à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e ao Decreto n. 5.296/2004. Conforme o PPC em Edificações Subsequente (2014, p. 53) “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais

se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos”. Porém, não faz referências a ações pedagógicas inclusivas direcionadas à formação do estudante surdo.

Nos documentos analisados o ensino de modo geral, está organizado com ênfase na combinação da teoria e prática para “formar profissionais de nível técnico, [...] com domínio das competências e habilidades necessárias ao exercício profissional [...]” (BRASIL, PPC do Curso Técnico em Informática Subsequente, 2015, p. 9). E no que se refere a educação inclusiva, a ênfase apresentada nos dois PPCs concentra-se na promoção da acessibilidade arquitetônica, adaptações dos espaços físicos e pedagógico, entre outras providências previstas no Decreto n. 5.296 de 2 de dezembro de 2004.

Os parâmetros que formalizam a ação educativa e formativa enunciados na estrutura dos documentos internos, não apresentam o delineamento das práticas pedagógicas que orientam a ação educativa, no sentido de promover o acesso dos estudantes surdos ao currículo dos cursos. Visto que o conjunto de ações, estratégias e serviços previstos para o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, não contemplam a diferença linguística do sujeito surdo, o que me instiga a continuar problematizando acerca do que está colocado como ações pedagógicas inclusivas para formação desses sujeitos. Contemplar a diferença, significa pensar a construção de uma estrutura curricular com base em política sociocultural, cuja “ideia de diferença, não seja aquela diferença que constitui o surdo a partir de um déficit, de uma perda. Essa concepção somente é capaz de adaptar os conteúdos curriculares” (LUNARDI-LAZZARIN, 2016, p. 163-164).

Diante do exposto, percebo que o IFRR/CBV, por meio dos PPCs, não apresenta na organização do ensino, uma proposta de educação bilíngue que contemple a aquisição da Língua Brasileira de Sinais como primeira e a Língua Portuguesa escrita. A organização do ensino nessa configuração, possibilita o reconhecimento do sujeito surdo na sua diferença e especificidade, ao mesmo tempo, em que investe na permanência em cursos técnicos de nível médio, visto que nessa modalidade, geralmente, os estudantes surdos ingressantes, não possuem fluência em nenhuma das línguas citadas e, terminam deixando o curso por não conseguirem desenvolver as competências e habilidades prevista para essa modalidade.

Continuando a análise, vejo a necessidade de trazer os discursos produzidos pelos estudantes surdos durante as entrevistas, no que se refere ao ensino e seus enfoques didáticos e pedagógicos nos cursos técnicos, conforme dispostos no Quadro 10.

Quadro 10 - O ensino em suas interlocuções didáticas e metodológicas que funcionam como suporte na formação profissional do estudante surdo.

[...] Porque antes eu não sabia de nada e a primeira vez ele me ensinou, mostrava os desenhos de uma planta de casa com todas as medidas da altura, largura, tudo certo para eu perceber. Eu olhava tudo preparado, eu olhava, percebia e entendia olhando o desenho. O professor ia mostrando para mim através de gestos e a intérprete ajudava. Depois eu precisava copiar aquilo tudo no notebook, eu precisava reproduzir aquele desenho no notebook (E.S.1, 2021).

Na metodologia de ensino do professor, eles utilizam textos, a gente visualiza os textos, a gente escreve, é muito difícil para gente. O professor, ele ajuda pouco na metodologia dele, porque a gente precisa aprender a consertar as coisas, continuar firme lá no curso e entender com clareza o que é ensinado. O professor ele usa algumas metodologias para ajudar, mas é mais texto, e tem palavras que eu não conheço, mas o intérprete que ajuda na interpretação das palavras. O intérprete sinaliza o significado das palavras e a gente consegue entender de forma mais clara (E.S.2, 2021).

No início quando eu tinha as disciplinas e o professor só falava, então eu achava um pouco difícil, a metodologia, a questão da Língua Portuguesa quando também explicam, eles pedem opinião, mas a gente quase não consegue dar opinião, porque não entende muito bem, porque o material que o professor usa não ajuda a entender bem. O professor fica falando muito, fala, fala, explica muito, alguns alunos levantaram a mão respondendo, dão opiniões e tal, a gente não dar opinião nenhuma, a gente ficar copiando, escrevendo e procurando entender, só isso mesmo (E.S.3, 2021).

Fonte: extraído do material coletado (2021).

Os excertos apresentados acima trazem um pouco das experiências vividas pelos estudantes surdos, no que se refere as ações didático-pedagógicas na formação em cursos técnicos. Os discursos evidenciam as marcas produzidas nesse percurso, sejam elas negativas ou positivas na construção das aprendizagens, os efeitos nos estudantes e expõem as fragilidades das práticas incorporadas no ensino. Contudo, não podemos atribuir essas fragilidades aos estudantes por serem surdos, nem tampouco aos professores ouvintes e seus métodos de ensino. Compreendo que as fragilidades evidenciadas, diz do modo como as representações sobre surdo e surdez são concebidas e de como as estratégias configuradas nas políticas de inclusão, têm sido direcionadas e implementadas nesse espaço educativo. O que de alguma forma, tem comprometido a educação do estudante surdo. De acordo com Skliar, são:

As representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias da aprendizagem que refletem condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação da comunidade surda no processo educativo, etc. (SKLIAR, 2016, 18-19).

Considerando o que diz o autor e os discursos representados nas falas dos estudantes surdos, nos possibilitam problematizar aquilo que está posto no dia a dia do fazer pedagógico como corriqueiro e nos provoca a pensar outras possibilidades, no modo de desenvolver as ações pedagógicas que respeitem as diferenças dos estudantes. Para isso, primeiro é importante trazer para essa discussão a perspectiva de que as políticas de inclusão apresentam as regras e as normas que definem a inclusão. E como normativas a serem cumpridas, caracterizam-se como “imperativo de Estado”, que na visão de Lopes e Fabris (2013, p. 111),

Isso significa que podemos entender tal imperativo como condição necessária, embora não suficiente, para desencadearmos práticas de inclusão que nos mobilizem a realizar mudanças culturais e, portanto, mudanças que ultrapassem técnicas e formas prontas de como sermos politicamente corretos na relação com o outro. Talvez a mudança da cultura venha mobilizada pelo ‘dar conta’ de que estar incluído não é um *status* que uma vez atingido, podemos viver tranquilamente. Trata-se de uma luta constante entre o estar e o não estar incluído, não nos lugares, mas nas relações estabelecidas dentro dos espaços criados para conviver, ensinar, trabalhar etc. com o outro. Se entendermos que na possibilidade da inclusão sempre há a possibilidade da exclusão, não deixaremos esmaecer nossas lutas pelos direitos, pelo respeito ao outro e nós mesmo e pela dignidade humana (LOPES e FABRIS, 2013, p.111).

Nessa lógica, sinto-me mobilizada quanto a proposição de mudanças no delineado das propostas e políticas institucionais, visto que um projeto pedagógico de formação que visa o desenvolvimento do estudante surdo, não se resume apenas em mudanças nas práticas pedagógicas ou métodos mais eficazes dos professores em sala de aula, mas que seja institucionalizada nas políticas internas e nos programas de formação a responsabilização ética, política, filosófica e educacional capazes de produzir outras subjetividades com novas significações para formação do sujeito/estudante surdo.

Na seção seguinte, continuam as análises e discussões com ênfase nos processos formativos.

5.2 O PROCESSO FORMATIVO E A PERSPECTIVA INCLUSIVA

Nesta seção, sigo com a análise dos documentos institucionais para evidenciar os discursos que direcionam o processo formativo e a perspectiva inclusiva no IFRR/CBV, também analiso excertos das falas de coordenadores de cursos, professores, estudantes e intérpretes. A intenção é trazer para esse cenário discursivo, o que pensam sobre a surdez, estudantes surdos e o processo de escolarização desse alunado. Além disso, analisar as percepções sobre a aprendizagem desses estudantes, no que se refere aos diferentes

componentes curriculares e o desempenho em relação a preparação para atuarem no mercado de trabalho e na profissão que escolheram, com isso, elucidar o objetivo que abrange a categoria 3. Nessa lógica, procuro compreender, inicialmente, os aspectos que movimentam os processos pedagógicos e a formação do estudante, visto que a prática educativa, envolve atitudes e valores éticos, filosóficos, pedagógicos, políticos, sociais e culturais, que giram em torno de modelos econômicos.

Ao discorrer sobre os processos formativos e a perspectiva inclusiva no IFRR/CBV, é importante analisar como esses processos são pensados e construídos, desde o acesso dos sujeitos à educação profissional de nível médio, balizado pelas políticas de inclusão desenvolvidas no Campus. Após a análise dos documentos, pela lógica institucional, as políticas de inclusão funcionam como um conjunto de ações previstas nas políticas de ensino, pesquisa e extensão que se caracteriza pela atenção aos princípios educacionais e pedagógicos definidos nos dispositivos legais e nas políticas de atendimento aos estudantes de modo geral. Para pôr em prática esse conjunto de ações, são implementadas formas de acesso aos cursos e atividades complementares ao currículo, consideradas significativas para o enriquecimento científico, profissional e cultural dos estudantes, dentre estas, estão os Programas de Apoio Sociopedagógico e Financeiro; os Programas de Assistência Estudantil de Apoio Financeiro Institucional; Programa de Monitoria; Programa Institucional de Fomento a Projetos de Práticas Pedagógicas Inovadoras; Programa de Bolsa Acadêmica de Extensão; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica; Diversidade e Inclusão; Estímulo à Permanência e ao Êxito Educacional. Ambos com o intuito de garantir o atendimento e acesso de todos e promover a inclusão social.

Ao nomear os programas e políticas de inclusão desenvolvidos no IFRR/CBV, procuro dimensionar e situar o sentido a que se propõem, porém, nesta seção, não vou detalhar as ações que tais políticas desenvolvem especificamente, mas refletir de forma holística o que elas representam nesse contexto, pois ao assumir o princípio do atendimento e acesso a todos, o IFRR/CBV constitui o seu perfil institucional de caráter inclusivo. Ao colocar-se como espaço inclusivo, não significa que na instituição não ocorra algum tipo de prática que promova a exclusão. É com esse olhar crítico, que procuro analisar o processo formativo do estudante surdo, pois percebo o movimento das políticas de inclusão como um meio utilizado para incluir a todos. Como bem explica Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959), quando dizem que o “ordenamento, na lógica das políticas de inclusão, funda-se no direito à igualdade, aqui entendida como mesmas garantias de acesso e permanência para todos”. Para os autores o

“ordenamento” ocorre no atendimento às especificidades por meio de operações e processos que se caracterizam por aproximação, em que todos participam no mesmo espaço e por comparação, que na perspectiva da normalidade, promovem a classificação. Segundo essa lógica, compreendo que as políticas impressas pela norma, atraem e incluem todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, linguísticas, econômicas, socioculturais, e são classificados e comparados pelos saberes produzidos. Paralelo a tudo isso, a instituição põe em prática os serviços de apoio pedagógico que trabalham na intenção de normalizar o que foge à regra. Portanto, observa-se nessa esteira que:

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p. 959).

Através da operacionalização das políticas colocadas em funcionamento pelo currículo, os sujeitos/estudantes surdos imersos nos discursos da inclusão, são conduzidos a tornarem-se cada vez mais produtivos, portanto, úteis para atuar no mercado de trabalho. De acordo com Klein (2010, p.25), “olhar com suspeita para tudo isso não significa jogar fora o que foi construído até então. Trata-se de poder analisar aspectos históricos implicados na temática da inclusão para poder desnaturalizar certas práticas ditas includentes”.

Seguindo essa visão, considero relevante olhar o direcionamento das práticas tanto no desenvolvimento dessas políticas, quanto as relações sociais no que se refere o processo formativo do estudante surdo. Assim, intenciono identificar os discursos que orientam e conduzem o processo formativo e as ações educativas no IFRR/CBV. No Quadro 11, apresento excertos da Organização Didática, Plano de Desenvolvimento Institucional e Plano de cursos técnicos.

Quadro 11 - O processo formativo

Art. 5º Os Projetos Pedagógicos de Curso do IFRR deverão contemplar de forma efetiva os seguintes princípios educacionais:

- a) Contextualização;
- b) Diversidade;
- c) Interdisciplinaridade;
- d) Flexibilidade (BRASIL, OD, 2018, p. 9).

Art. 30 O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão de curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo (BRASIL, OD, 2018, p. 15).

[...]Nessa perspectiva, o currículo deve ser compreendido como uma prática de significados, que revela o poder, a diversidade e a identidade existente em cada projeto curricular. (BRASIL, PDI, 2019-2023, p.77).

[...] A instituição reconhece as necessidades específicas de seu corpo estudantil, bem como de todos os que usufruem seu ambiente, buscando equilibrar as especificidades e os ritmos de aprendizagem para assegurar uma educação de qualidade a todos por meio de metodologias de ensino apropriadas, adequações organizacionais, uso de recursos diversificados e parceria com as organizações especializadas (BRASIL, PDI, 2019-2023, p.135).

O Curso está organizado sob a forma semestral, atendendo competências requeridas para a formação do perfil profissional do Técnico em Edificações e apresenta uma organização curricular flexível, que possibilita a educação continuada e permite ao aluno acompanhar as mudanças de forma autônoma e crítica. A combinação entre teoria e prática é considerada como forma para o desenvolvimento das competências necessárias à formação técnica. [...] (BRASIL, PPC do Curso Técnico em Edificações Subsequente, 2014, p. 11).

Fonte: Extraído do material analisado (2021).

Pelos excertos dos documentos analisados, evidencio alguns dos princípios educacionais, as concepções e planejamento de currículo. No que se refere a inclusão, os documentos abordam sobre o reconhecimento das necessidades específicas de seu corpo estudantil. Com isso, foi possível compreender os aspectos organizacionais que fundamentam o processo formativo, a partir do conjunto de práticas, saberes e competências profissionais que atuam na definição dos modelos de aprendizagens, naquilo que a instituição considera importante como necessário para que os estudantes aprendam. Tais como, as técnicas utilizadas para envolvê-los na sua própria construção dentro dos cursos técnicos de nível médio e o direcionando das regras que formam o perfil desejado de egresso. Toda essa estrutura organizacional moderna, é forjada por concepções de disciplinas, normas, tempos e espaços constituintes do currículo que no contexto discursivo, produzem as subjetividades pelas relações de poder e saber. “Nessa compreensão, podemos afirmar que construímos pessoas a partir de um intrincado jogo de relações de saberes estabelecidos entre distintos campos e bases epistemológicas” (LOPES, 2008, p.61).

Na análise, não identifiquei na organização dessas estruturas formativas que compõem

os documentos institucionais, direcionamentos explícitos, voltados para a complexidade que envolve a narrativa cultural dos sujeitos que não se enquadram no perfil de normalidade. Pela investigação, percebi que a inclusão de que trata os documentos institucionais, está claramente voltada para a inclusão da diversidade. Segundo Skliar (2016, p.13) “[...] A ‘diversidade’ cria um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença”. A diferença, aqui entendida, como uma construção histórica e cultural. Considero que “entender os acontecimentos escolares a partir da concepção da centralidade da cultura e a constituição do sujeito por distintas tramas discursivas permite-nos desconfiar de nós mesmos quando narramos e avaliamos o outro” (LOPES, 2008, p. 58). Considero que ao me movimentar a partir de uma visão crítica, me instiga a praticar mudanças no desenvolvimento das ações políticas e pedagógicas para os sujeitos em situação segregatória.

Complementando essa análise, olho para os discursos das entrevistas, exibidos no Quadro 12, que trazem as visões dos participantes da pesquisa sobre a surdez e o processo de escolarização do estudante surdo.

Quadro 12 - Os estudantes surdos e o processo de escolarização em cursos técnicos.

Eu só tive experiência com estudante surdo duas vezes, uma foi no curso Técnico Subsequente que é da noite e a outra foi com o ensino médio integrado. No ensino médio subsequente, a pessoa já era mais adulta, então, eram duas meninas que já sabiam Libras, já tinham como se comunicar, quando elas vinham com o intérprete para aula [...]. Então, assim, da parte da instituição e dos alunos eu percebi um acolhimento desses alunos, eles não são deixados de lado, eles não ficam só no cantinho quieto deles. Mas eu acho que muito disso vem da facilidade de essas duas alunas saberem Libras. Por exemplo, o outro o aluno que era do ensino médio, ele veio de uma formação que não sabia Libras, não sabia ler português também e tenho muita dificuldade por causa disso, mas aí o que aconteceu, agora o pessoal lá do NAPNE está fazendo trabalho que é para alfabetizar ele, não só aprender a identificar as palavras no português, mas também, ensinar Libras [...] (P.O.1, 2021).

Bom, para mim, são os estudantes portadores de surdez né. E essa surdez nos mais diferentes níveis né, quando eu falo diferentes níveis, é porque exatamente eu já trabalhei com duas turmas durante esses 15 anos, e uma delas, teve um aluno que ele ouvia um pouco e uma outra turma, eu trabalhei com duas alunas que elas não ouviam. Então, quando eu falo os mais diferentes níveis de audição é nesse sentido. Com relação ao processo de escolarização, eu caracterizo como um processo que a gente se empenhe para que no final, a gente obtenha algum êxito na aprendizagem desses alunos. E para isso, eu considero fundamental a dedicação dos estudantes né, além do apoio de um intérprete e de metodologias mais visuais né, para mais práticas. Eu acho que isso é fundamental para que eles tenham êxito nesse processo de aprendizagem (P.O.2, 2021).

Eu vou falar daquilo que eu conheço, que eu vivenciei né, então, eu como professora, eu trabalho com um componente curricular que se chama Técnicas de Comunicação e na época, eu atendi a três alunos né [...], depois eu fui trabalhar com esse aluno em sala de aula, e aí, eu não tinha como me comunicar, aí eu comecei a perguntar dele, escrevendo, eu escrevia palavras, que diziam que ele não usa os conectivos e comecei a procurar saber como eu me comunicaria com ele. Então esse foi o primeiro impacto. [...] Uma outra situação que ajudava ele a fazer o acompanhamento, era naquela época a gente fazia contratação de intérprete de Libras né, mas enquanto o intérprete não chegava, para mim, era uma eternidade, porque eu ficava muito receosa, porque eles ficavam ali né, a gente não se comunicava, eu entregava as coisas apostiladas para eles, eu usava slides, mas quando eu tinha qualquer coisa de vídeo, aí para mim, era um tormento né. [...]. Olha, todos eles conseguiram concluir, alguns ficavam, mas porque tinham umas dificuldades especialmente nas disciplinas de exatas né, porque eles cursavam informática, então, tinha aquela parte de algoritmo, programação né, e aí, eles sentiram mais dificuldade. Mas eles tinham sempre os intérpretes, alguns ficaram retidos, [...] naquela época nós tínhamos o NAPNE, mas ele não tinha essa atuação que hoje a gente percebe que o NAPNE desenvolve, ações e atendimentos. Naquela época não, a gente contratada temporariamente o intérprete para atender aquela situação específica [...] (P.O.3, 2021).

Olha, eu posso falar dos que estão matriculados no curso de informática atual, nós temos uma média de quatro alunos, o que acontece, esses alunos vieram para gente sem conhecer Libras, sem conhecer o alfabeto e sem saber escrever, que para mim foi a particularidade muito grande em aceitar eles entrarem no Instituto no processo seletivo. Porque um curso técnico é diferente de um curso de ensino médio, a sua forma de ensinar e aprender. Então, o que eu digo é o seguinte, deveria haver um processo de no mínimo seis meses para poder receber um aluno com deficiência de português e matemática, né, e auditiva e visual passar para o processo separado da sala de aula, com alguns professores lá do NAPNE, para poder ingressar no meio dos outros como um aluno comum e não jogar no meio dos outros comuns como aluno. [...] Eu acho que o rendimento, o aproveitamento seria maior para o aluno deficiente, se ele passasse por um estágio. [...] O aluno tem que vir sabendo libras, tem que entrar no Instituto Federal no curso profissional sabendo libras [...]. Então, foi a particularidade que eu achei, eu no meu ponto de vista, eu acho errado, tudo bem, bora receber todo mundo, mas também, não é assim, receber e joga lá na sala de aula, aí vocês arrumam um jeito aí de ensinar o aluno [...] (C.C.1, 2021).

Normalmente eles se comportam como uma pessoa normal, a questão é que muitas vezes, você percebe que eles ficam desestimulados porque a própria estrutura que tem o Instituto Federal, não tem muito a oferecer para eles, assim no sentido de por exemplo: o material mais adequado para eles, a capacitação do próprio professor para poder passar para eles o conhecimento, para poder ensinar. Ele tem ali o intérprete, mas não é tudo isso né, se não seria todo um esforço necessário para você conseguir êxito, para que ele possa aprender, assim como todos os outros alunos, que não tem essa deficiência. Então, para mim, ele chega um aluno normal como todos os outros, o que eu percebo é que com o tempo ele vai perdendo um pouco estímulos, assim, a força de vontade de estar ali nas aulas todo dia, para poder aprender, justamente por isso, que muitas vezes a gente é pego de surpresa, quando elas entraram na sala, eu não sabia muito bem como interagir com elas, entendeu. então eu usava mímica, desenhava no quadro, depois o intérprete me explicava, que elas não falam português, que elas não entendem, uma ouve muito pouco, mas ela consegue entender um pouco o português [...] (C.C.3, 2021).

Bem, esses alunos surdos, em sua maioria, eles têm muita dificuldade com a segunda língua que é o português né, então, quando eles chegam para gente, aí a gente vai se deparar com qual o grau de conhecimento que esses meninos têm do português, porque a gente não vive numa instituição bilíngue, então, eles tem muita dificuldade e até a dificuldade mesmo para que a gente possa colocar isso para os professores, de que eles têm essas dificuldades né, que eles tiveram lacunas no seu passado, nas outras escolas [...] (I.L.1, 2021).

Fonte: Extraído do material analisado (2021).

Nas falas dos professores, coordenadores e intérpretes a recorrência discursiva está centralizada na questão da comunicação do estudante surdo como requisito para o êxito ou fracasso na formação em cursos técnicos. Ambos destacaram a importância do domínio da Libras e da Língua Portuguesa escrita pelos estudantes e o acompanhamento do intérprete, como os principais meios para o desenvolvimento da aprendizagem e para a obtenção de êxito na formação em cursos técnicos no IFRR/CBV. Da mesma forma, atribuíram o não saber da Libras e do Português escrito, a causa do insucesso na aprendizagem e no desenvolvimento das competências nos cursos. Além dessas observações, outros pontos destacados pelos participantes desse estudo, chamaram a minha atenção, a saber: os desafios encontrados para formar os estudantes surdos que adentram os cursos técnicos de nível médio sem saber a Libras, nem tampouco a Língua Portuguesa escrita; a dificuldade do professor, segundo eles, para estabelecer a comunicação com esse alunado; a preocupação com os estudantes surdos retidos em disciplinas que não conseguem desenvolver; delegaram aos estudantes a responsabilidade de se esforçarem para obter êxito na escolarização; a sugestão de um dos coordenadores que propõe uma espécie de estágio inicial de pelo menos seis meses, como uma forma de “nivelamento”, para os estudantes surdos ingressantes nos cursos técnicos, que não sabem a Libras, a Língua Portuguesa escrita e a matemática. Sugeriu ainda, que tal estágio fosse realizado pelo NAPNE e, somente após a aquisição desses conhecimentos, os sujeitos estudantes/surdos fossem integrados às turmas na sala comum. Também reconheceram que o tipo de metodologia aplicada em sala de aula, a falta de adequação de material, como vídeo sem legenda e sem tradução em Libras, a não capacitação dos professores para preparação do material pedagógico, são situações que contribuem para que os estudantes surdos percam o estímulo de estudar. Por último, destacaram como positivo, o acolhimento de todos os alunos pela instituição e a atuação do NAPNE no atendimento dos estudantes surdos.

Por tudo que até aqui foi exposto, torna-se evidente o tipo de representação que os profissionais participantes dessa pesquisa, possuem sobre a surdez, o estudante surdo e o seu processo formativo. Nesse caso, o estudante surdo é percebido como um sujeito deficiente, pela falta da audição e como um sujeito dependente do intérprete, portanto, é classificado dentro

campo da anormalidade. Em outros momentos, negam a deficiência ao considerar o estudante surdo como um “aluno normal como todos os outros”, mas de certo modo, o estudante surdo continua sendo caracterizado como um sujeito inferior em relação ao ouvinte. Contudo, os discursos reforçam que o ensino e as concepções pedagógicas e metodológicas, desenvolvidas no interior da instituição, são pautados na percepção do sujeito ouvinte, cabendo ao sujeito surdo aproximar-se ao máximo do indivíduo classificado como normal. Portanto, transfere-se ao estudante surdo a responsabilidade de ingressar no IFRR/CBV com o domínio da Libras e da Língua Portuguesa escrita, como requisito para que obtenha êxito na sua aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades e competências requeridas para as modalidades de ensino ofertadas.

As vontades expressas nas atitudes e discursos sobre a constituição do outro, nesse caso, o sujeito surdo, se constitui dentro de uma relação de poder e saber. Segundo Veiga-Neto (2016, p.99) “as palavras e seus sentidos se estabelecem sempre discursivamente. Enfim, para Foucault, mais do que subjetivo, o discurso subjetiva”. Compreendo que o ensino proposto para a formação do estudante surdo não deve se resumir apenas às práticas pedagógicas dos professores em sala de aula ou no método mais eficaz. Mas que seja institucionalizado nas políticas internas ou nos programas de formação que possibilitem aos sujeitos/estudantes surdos o desenvolvimento de suas aprendizagens. Ou seja, quero dizer que o modo como as propostas e políticas institucionais estão direcionadas e delineadas, é que precisam ser revistas para atender eficazmente o estudante surdo, respeitando suas diferenças culturais e linguísticas.

Nessa categoria, cuja ênfase é o processo formativo, considere relevante saber o ponto de vista dos entrevistados, expostos no Quadro 13, sobre a aprendizagem dos estudantes surdos em relação aos diferentes componentes curriculares que compõem a matriz curricular dos cursos técnicos.

Quadro 13 - A aprendizagem dos estudantes surdos em relação aos diferentes componentes curriculares.

Tinha várias disciplinas todas muito diferentes, tinham os desenhos, as escritas. E foi pela primeira vez que eu vi tudo isso, eu copiava do quadro e a intérprete explicava. [...] Às vezes os professores traziam um vídeo com palestras e não tinha a Libras, eu ficava observando para fazer a prova, enquanto os outros alunos ficavam conversando e comentando sobre o vídeo (E.S.1, 2021).

O português eu consigo entender melhor. A outra disciplina de programação o professor explica como programar a energia, colocar a energia em cada ponto ali, eu consigo entender muito bem também sobre isso. A Metodologia é uma disciplina muito difícil. Matemática

muito difícil, eu acho um pouco complicada, mas eu consegui passar na prova, mas é um pouco complicado. Também gosto do espanhol e estou conseguindo aprender devagar (E.S.2, 2021).

[...] Então, acho que o problema maior deles é a questão da parte teórica né, porque eu por exemplo, como não tenho tanto conhecimento de Libras, sei um pouco do alfabeto, mas não é o suficiente, então acho que a dificuldade deles é entender os conceitos e entender como aquilo vai ser aplicado, então essa é a maior dificuldade, mas por exemplo, eu trouxe lá uma impressora para os alunos, várias impressoras na verdade, e aí, eu disse oh, vocês tem agora que desmontar isso aqui. [...] Então, quando é alguma coisa mais prática e não envolve tanto conceitos, nem nada assim, é muito mais fácil de eles aprenderem o assunto [...] (P.O.1, 2021).

Existem dificuldades, certo, mesmo para aqueles que são do mesmo nível do professor, né, que entende a linguagem, que entende os gestos do professor e você tem também o aluno que é diferente e precisa de uma outra linguagem para poder fazer também, essa união dos conhecimentos, está certo, para desenvolver as habilidades e competências profissionais daquele indivíduo. E já existem muitas dificuldades das pessoas que falam no mesmo nível e mesma linguagem do professor e eu acredito que a dificuldade é bem maior para esses alunos diferentes, porque ele é diferente, como a gente acabou de conversar agora. [...] (C.C.2, 2021).

Fonte: Extraído do material analisado (2021).

Nos discursos iniciais do Quadro 13, os estudantes surdos apresentam um pouco de suas percepções e vivências nos espaços educativos do CBV, em momentos da construção de suas aprendizagens nas diferentes disciplinas curriculares. Neste, trago as falas de estudantes professor e coordenador de curso técnico, sobre o que pensam da aprendizagem desses estudantes e de suas ações educativas. Pelo enredo discursivo, percebo a importância de saber o que cada um tem a dizer sobre sua própria experiência educativa no contexto escolar. Acredito que oportunizar o lugar de fala, principalmente para os estudantes surdos, é uma significativa ferramenta para (re)pensar as mudanças nas práticas didático-pedagógicas e dessa forma, procurar suprir as necessidades de aprendizagem manifestadas nos diálogos.

Inspirada em Lopes (2008, p. 59), considero fundamental “compreender os processos de assujeitamento, problematizando as práticas que tornam o sujeito um caso a ser estudado ou trabalhado pedagogicamente, é um desafio que nos possibilita trabalhar dentro de uma concepção de pedagogia em consonância com as produções culturais”. Os “processos de assujeitamento” dizem das ações, em que dentro de um campo do saber, os sujeitos estão submetidos. Os discursos dizem de como os estudantes surdos são percebidos no contexto em que estão inseridos, quando na fala do entrevistado é feita uma analogia entre os estudantes, “aqueles que são do mesmo nível do professor” (C.C.2, 2021), ele fez uma referência aos

estudantes que compartilham da mesma língua no espaço da sala de aula, ou seja, os ouvintes e “o aluno que é diferente e precisa de uma outra linguagem” (C.C.2, 2021), refere-se ao surdo, que implicitamente, é visto como inferior por ser diferente. A diferença, a que se refere na analogia, é a ausência da audição. Essas percepções também evidenciam as representações dos ouvintes sobre a surdez e os sujeitos surdos, pois a forma como a comunidade escolar olha para os estudantes surdos, implica na forma como eles se olham no espaço da escolar.

Visualizar a construção formativa do estudante surdo dentro da dimensão do IFRR/CBV não tem sido algo fácil, porque é preciso analisar a conjuntura em que a proposta de educação e os processos de escolarização são pautados e se inserem. Procurei enxergar nessa organização como as estratégias pedagógicas regulam os indivíduos, normalizam as suas formas de aprender, de ser e agir, com o objetivo de produzir sujeitos proficientes para atuar no mundo do trabalho.

Na intenção de trazer mais subsídios para essa discussão, senti a necessidade de saber o que os entrevistados pensam sobre o desempenho e a preparação dos estudantes surdos para atuar na profissão que escolheram nos cursos técnicos. Para isso, apresento no Quadro 14 excertos de falas dos entrevistados.

Quadro 14 - O desempenho dos estudantes surdos e a preparação para atuar na profissão que escolheram.

[...] Eu fui supervisor de um estágio dessa aluna surda de Edificações. Foi observado, que o nosso estágio mesmo oferecido pela nossa instituição é um estágio profissional, não é um estágio feito de qualquer jeito, é estágio mesmo, é trabalho mesmo. Nós tivemos que fazer um levantamento né, em todos os espaços físicos do Instituto Federal / Campus Boa Vista, lá para Reitoria. Eles desenvolveram os projetos de combate a incêndio, da instalação elétrica e outras coisas mais. Então foi feito todo o levantamento topográfico, foi feito o levantamento também das edificações e foram produzidos os projetos reais e uma aluna surda, do curso de Edificações, ela era uma aluna que mais desenvolvia lá, fazendo, elaborando os projetos né, desenhando, criando as plantas, fazendo as medidas também. [...] Então, o que eu estou querendo dizer, é que preparados eles ficam sim, saem preparados profissionalmente e que desenvolvem um bom trabalho também, por conta dessa habilidade de não ouvir o externo, ajuda a ser um melhor profissional, não que ela saiba mais que os outros, não, mas por causa de ela manter o foco, manter a responsabilidade, manter a concentração e se preocupar quando termina alguma atividade, quer saber se está tudo certo. Ela é uma pessoa normal[.] (C.C.2, 2021).

[...] Eu vou dizer cinquenta por cento de todos eles estão em condição de concluir o curso e depois do estágio de 6 meses, não entrar logo no emprego, entrar como estagiário para ir junto de uma pessoa com paciência, lado a lado, caminhando com ele, para eles se tornarem um bom técnico [...]. Então, cinquenta por cento ainda está a desejar, devido o social,

financeiro, e, o mercado de trabalho, ele é muito cruel no Brasil, ele é muito cruel [...]. Nosso papel é preparar eles, mas as empresas lá fora não estão abrindo as portas facilmente, assim. Mas eles saem com conhecimento, eles saem (C.C.1, 2021).

[...] O meu conceito ético que diz que a gente não conseguiu alcançar o objetivo com elas, entendeu? No sentido de sair preparadas para enfrentar essa profissão no mercado de trabalho. [...] Então, quando você pergunta ele vai ter como enfrentar o mercado de trabalho, sob a minha perspectiva de um professor de uma disciplina técnica, o que eu tinha que passar para ele como o conhecimento, para ele poder trabalhar em algum lugar, eu digo que no caso das duas meninas, não. Faltou algumas outras roupinhas para permitir que elas tivessem acesso à determinado tipo de atitude, de conhecimento, de prática, de vivência de mercado, eram pessoas muito presas em casa, entendeu, a própria criação de famílias humildes, então, é diferente [...] (C.C.3, 2021).

[...] Acho que a maior preocupação aqui, não é simplesmente, elas estarem preparadas, que de certa forma todas estão preparadas, já passaram por todo o curso e tiveram todo o apoio da instituição. Mas a questão é, como o mercado de trabalho vai absorver elas, por exemplo, se alguma empresa vai aceitar alguém que é surdo para trabalhar lá? Claro, tem a iniciativa do governo, por exemplo, que dá isenção fiscal para quem contrata gente que tem necessidades especiais, mas essa é minha maior preocupação. Porque se ela estiver trabalhando em um ambiente que ela não consegue se comunicar, como é que fica o trabalho dela? Novamente vai ficar prejudicado. Então quando olho para os resultados obviamente se elas não estiverem em um ambiente que consiga ter o básico para apoiar elas, obviamente o desempenho vai ser inferior àquele de um ouvinte normal (P.O.1, 2021).

Sim, eu me esforcei muito foi muito importante ter o meu certificado. Eu estudei, eu me esforcei muito, foi muito bom, muito importante. Fiz o estágio, trabalhei para provar que eu podia trabalhar, só que eu preciso de trabalho. Eu quero fazer pedagogia porque eu acho que vai ser melhor. O que faz eu me sentir insegura é me chamarem para eu ir trabalhar sozinha e não chamarem um intérprete, então, como que eu vou me sentir segura para conversar e ser uma boa profissional? As empresas não chamam o intérprete, o profissional é que tem que arrumar tudo sozinho. Se tiver intérprete, sim, eu me sinto segura. Mas, eu sozinha como vai ser? As pessoas vão me chamar para fazer as coisas e eu sozinha pela primeira vez, como vai ser? Fico com um pouco de medo de fazer as coisas erradas e não conseguir me comunicar. As pessoas precisam aprender não só o básico da Libras, mas também o avançado, porque só um pouquinho de Libras não pode, tem que aprender o básico, o intermediário e o avançado para conseguir se comunicar bem com o surdo (E.S.1, 2021).

Eu me sinto segura em trabalhar só fazendo algumas programações e montar a CPU, ver a questão da memória, trabalhar atendendo os clientes para concertar o computador, o notebook, várias coisas, a impressora também, fazer a conexão da impressora, ver a questão da rede de internet, Wi-Fi. Então eu me sinto segura e preparada para fazer esse trabalho aqui de programação (E.S.2, 2021).

Fonte: Extraído do material analisado (2021).

Quanto ao desempenho e o estar preparado para atuar na profissão que escolheram, a maior parte dos professores, coordenadores e intérpretes e os próprios estudantes surdos consideram que estão preparados. Porém, manifestam preocupação em relação às exigências do

mercado de trabalho e a barreira de comunicação existente entre o sujeito surdo e o ouvinte, pela diferença linguística. Esse mesmo sentimento de insegurança e desconfiança em relação à comunicação e o desempenho, é percebido no discurso de um estudante surdo, quando manifesta a preocupação de no local de trabalho ficar impossibilitado de se fazer entender por não ter um intérprete para estabelecer comunicação. As narrativas apresentadas nos excertos, tanto das entrevistas quanto dos documentos analisados, definem a relação de poder existente, o tipo de ensino a ser ofertado e quem está apto a ser inserido e capturado para esta rede.

Entendo que problematizar o que está colocado como ideal de educação para todos e duvidar das verdades instituídas, permite enxergar a perspectiva educacional que envolve o estudante surdo de outro lugar. Por isso, pensar a possibilidade de educação “a partir dos surdos, implica analisar de que forma as narrativas curriculares estão sendo contadas, questionar o poder de representação destas narrativas. Ou seja, esclarecer quais são os grupos que exercem o privilegiado poder de representar os outros” (LUNARDI-LAZZARIN, 2016, p. 163). Possibilitar aos estudantes surdos o desenvolvimento de suas aprendizagens, implica prevê e desenvolver políticas institucionais que respeitem as diferenças culturais e linguísticas.

Dando continuidade as discussões, procuro analisar na seção seguinte outras ações pedagógicas, que emergem como estratégias de políticas inclusivas para promover acesso e permanência do estudante surdo na educação profissional de nível médio no IFRR/CBV.

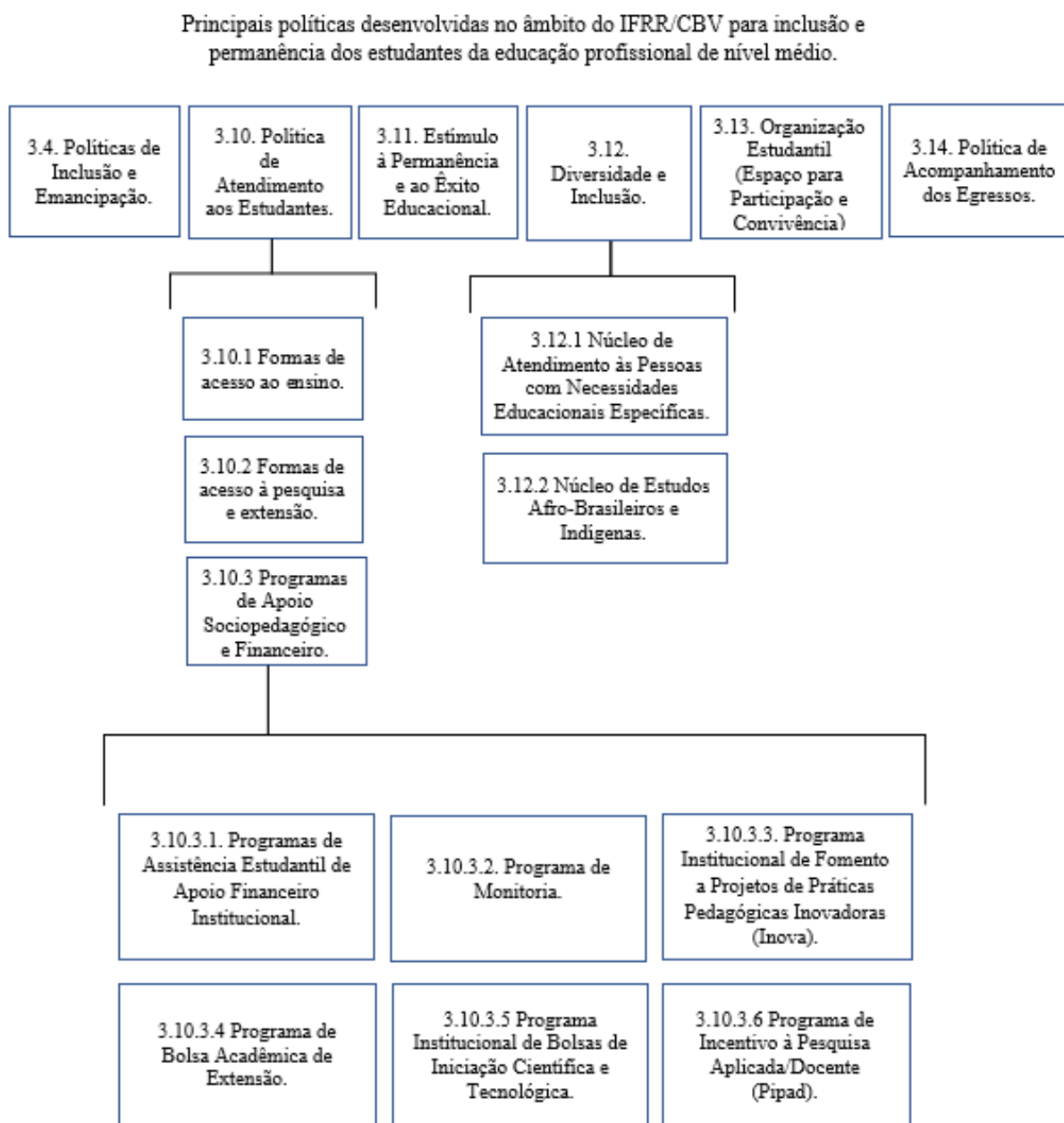
5.3 AÇÕES PEDAGÓGICAS QUE EMERGEM COMO ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE SURDO NOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO

As discussões propostas nesta seção têm como direcionamento a categoria quatro, acessibilidade e permanência no processo de inclusão, que vai ao encontro do objetivo específico para discutir em que sentido a acessibilidade e a permanência produzem práticas consideradas inclusivas para a formação do estudante surdo em cursos técnicos. Visando a compreensão desse objetivo, considere relevante realizar um mapeamento das políticas e dos programas desenvolvidos no âmbito do IFRR/CBV, com fundamento nos documentos internos que constituem a materialidade desse estudo. Com isso, foi possível perceber que o processo de inclusão estabelecido nesta instituição, inicia na proposta de acesso dos estudantes aos cursos técnicos, passando pelas políticas e estratégias de permanência e culmina no acompanhamento do egresso.

Para facilitar a compreensão da análise, apresento inicialmente a Figura 4 relacionando

as políticas, os programas e as ações implementadas com base nas diretrizes institucionais para inclusão, permanência e êxito de todos os estudantes.

Figura 4 - Políticas de inclusão e permanência desenvolvidas no âmbito do IFRR / CBV.



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do PDI / IFRR, 2019-2023 (2021).

Com a visualização panorâmica das principais políticas que direcionam as ações de inclusão, nos cursos técnicos, no IFRR / Campus Boa Vista, foi possível compreender que os desdobramentos dos objetivos estratégicos que envolvem os processos formativos, giram em torno de seis principais políticas: *Política de Inclusão e Emancipação*, anteriormente citada na

seção 4.1, que visa atender os direitos individuais e garantir o acesso e permanência de todos; a *Política de Atendimento aos Estudantes* caracteriza-se como uma das principais e, desdobra-se em várias estratégias e metas a serem alcançadas. Dentre as diversas ações, estão as formas de acesso ao ensino, as formas de acesso à pesquisa e extensão e os vários programas de apoio sociopedagógico e financeiro. Segundo o PDI IFRR (2019-2023, p. 128), o objetivo dessa política é “desenvolver e fortalecer as ações de assistência estudantil no âmbito do IFRR” e, tratando-se de uma política social inclusiva, busca minimizar as desigualdades e contribuir para o acesso, permanência e o êxito dos estudantes. Nesse contexto, há a *Política de Estímulo à Permanência e ao Êxito Educacional*, que articula outras ações do tipo:

I – Aulas de reforço; II – Aulas de revisão de estudos; III – Aulas de recuperação; IV – Atendimento individualizado ao estudante; V – Realização de trabalhos em grupos e individuais, pesquisas, experimentos, desenvolvimento de projetos a partir de situações problema e outros, entre outras ações realizadas cotidianamente como atendimento psicossocial; serviço de orientação educacional; encaminhamento médico e odontológico; atividades esportivas e culturais; [...]. (BRASIL, PDI IFRR, 2019-2023, p. 134).

Essas ações que visam garantir o melhor desenvolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, também estão previstas no capítulo VI, seção VII e Artigo n. 180 da Organização Didática de 01 de fevereiro de 2018. A política que trata da *Diversidade e Inclusão*, destaca o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). A *Organização Estudantil (Espaço para Participação e Convivência estudantil)*, conforme o PDI IFRR (2019-2023, p. 136), essa política busca promover ações de “protagonismo juvenil, fomentando, a partir da articulação política de representatividade estudantil, a participação dos estudantes nas decisões gerenciais do processo de ensino-aprendizagem.” Com isso, é garantida aos estudantes a participação em grêmio estudantil, nos centros acadêmicos, nos conselhos de classe, entre outros. Por fim, a *Política de Acompanhamento dos Egressos*, “tem como objetivo fomentar, orientar e disciplinar o processo de aproximação entre os campi e seus egressos, por meio do planejamento e da execução de ações de extensão, de forma articulada com o ensino e a pesquisa” (BRASIL, PDI IFRR, 2019-2023, p. 136).

A exposição das estratégias de gestão pedagógica previstas para implementação do ensino-aprendizagem no IFRR/CBV, nos proporciona entender em que sentido a instituição atua e pensa as práticas de inclusão das diferentes frentes para abarcar a todos. Visto que a proposta educacional delineada pela estrutura nacional - o Estado - investe na escolarização,

profissionalização e inclusão social dos sujeitos, sempre enfatizando que o foco principal é dado no desenvolvimento das habilidades, competências e autonomia dos estudantes para atuar no mundo do trabalho.

Ao conduzir o processo de formação para incluir a todos numa perspectiva da diversidade, a instituição, por meio das diretrizes pedagógicas instituídas, traça o perfil do sujeito que considera ser útil para a vida moderna e com isso, define os requisitos necessários para conclusão do curso. Conforme indica uma das diretrizes pedagógicas (BRASIL, PDI IFRR, 2019-2023, p. 79) “I – Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida”. Embora, a instituição tenha ampliado a sua abrangência formativa, em que todos devem ser disciplinados a desenvolver a autonomia, as habilidades tecnológicas e gerenciar suas próprias aprendizagens, não perdeu sua característica de formar para o mercado de trabalho, para que esse sujeito seja autossustentável e passe a mudar a sua própria realidade. Segundo Foucault (2012, p. 29) “para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas”.

Quero com isso dizer que no enredo discursivo em que todos estão incluídos, localizo o estudante surdo, imerso em práticas pedagógicas que se articulam para atender as suas especificidades, como exemplo, a contratação de intérpretes e outras estratégias previstas nas ações de ensino, para promover o seu acesso e permanência no modelo que é pensado para todos. Nessa conjuntura, o estudante surdo, no CBV, vem sendo constituído a partir do idealizado para o sujeito ouvinte, em que todos estão submetidos a processos de normalização e regulação, mas em relação ao sujeito surdo, a diferença cultural e linguística termina por ser mascarada. Ou seja, “o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte [...]” (SKLIAR, 2016, p. 15).

Levando em conta a análise dos documentos, percebo que a construção formativa no IFRR/CBV, busca investir em práticas de ensino para a permanência e êxito de todos os estudantes e trabalha na intenção de potencializar o desenvolvimento das habilidades e competências a ser requeridas nos cursos. Quanto ao estudante surdo, concordo com Barberena (2013. p. 97-98) quando diz que:

estratégias são postas em funcionamento para que consigam acompanhar a aula e o processo educacional como um modelo desejado – de ouvinte –, numa prática que os (a)normaliza e naturaliza sua circulação no meio social.

O disciplinamento, a correção, a normalização dos sujeitos marcadamente diferentes que cada vez ocupam espaços maiores na escola, passam a dar o tom das práticas pedagógicas nela engendradas, tendo em vista que é na escolarização que se tem a possibilidade de civilização dos sujeitos. A inclusão de todos na escola, permite uma população civilizada, um relevante expoente para garantir o governmentamento dos sujeitos (BARBERENA, 2013, p. 97-98).

A inclusão de todos garante, entre outros aspectos, a naturalização da convivência no espaço escolar e o governmentamento dos sujeitos, porém o desenvolvimento de práticas escolares e políticas institucionais inclusivas que promovam a aprendizagem e o acesso pedagógico e linguístico dos estudantes, precisa reconhecer nesse processo, as suas diferenças específicas.

De acordo com os documentos analisados, as ações de acesso e permanência no contexto da educação profissional, possui o foco na inclusão social, pois a instituição tem se articulado por meio do ensino, do setor de saúde e da assistência social do IFRR/CBV, com investimento na formação de todos, movendo-os na racionalidade do aprender e empreender para construção de suas carreiras e conseqüentemente movimentar o funcionamento econômico.

Os excertos apresentados no Quadro 15 contribuem para entender os discursos que constituem as ações didático-pedagógicas no espaço institucional, com isso, procuro compreender em que sentido pensam a acessibilidade e permanência no IFRR/CBV.

Quadro 15 - A acessibilidade e a permanência no Campus Boa Vista, do ponto de vista dos estudantes surdos.

A acessibilidade acontecia no NAPNE para várias pessoas com deficiência, para o surdo, o cego. O lugar no Instituto Federal onde acontece a acessibilidade é dentro do NAPNE (E.S.1, 2021).

Sobre a acessibilidade eu entendo que nós temos o intérprete lá no IFRR e isso é muito importante, porque nós não somos ouvintes, então é importante e necessária a presença do intérprete sempre. O NAPNE também ajuda bastante na acessibilidade e com o letramento para o surdo (E.S.2, 2021).

Nós temos o NAPNE que promove essa sensibilidade, que é muito bom. O NAPNE que a gente frequenta ali na sala (sala de recursos) no letramento em Língua Portuguesa, tem sido muito bom esse apoio lá do NAPNE. [...] Eu penso que seria melhor se os coordenadores, diretores, professores e alunos aprendessem comunicar com a gente. Por exemplo, quando não tiver um intérprete, como é que vai ser? vai ser sempre essa barreira na comunicação? como é que a gente vai fazer para aprender? Então, a gente acaba sofrendo muito com isso, na minha opinião é isso, seria mais fácil se as pessoas aceitassem aprender a Libras para se comunicar com o surdo (E.S.3, 2021).

Com base nos excertos, a percepção dos estudantes surdos em relação à acessibilidade e permanência no Campus Boa Vista, está direcionada para as ações desenvolvidas no NAPNE, como a oferta do Letramento de Língua Portuguesa e de Libras, na disponibilização de intérpretes para acompanhá-los em sala de aula. Pelas falas, os estudantes expressam a importância e necessidade dos coordenadores, diretores, professores e alunos aprenderem a comunicar com eles por meio da Libras. Segundo os estudantes entrevistados, a falta de comunicação com a comunidade escolar do CBV, de algum modo, provoca desconforto e sugerem que todos aprendam a Libras para comunicar com o surdo.

Prossigo a análise olhando para o que dizem os demais participantes da pesquisa. Apresento no Quadro 16 excertos de entrevistas com professores, coordenadores e intérpretes de Libras.

Quadro 16 - A acessibilidade e a permanência no Campus Boa Vista, do ponto de vista dos professores, intérpretes e coordenadores de cursos técnicos.

A acessibilidade eu entendo pelo modo de entrada né, então para ele ingressar na instituição eu acho que tem uma reserva de vagas para quem é PCD, então eu entendo a acessibilidade por isso daí, no caso dá uma condição para que ele possa ingressar na Instituição. A permanência se trata desse trabalho que a instituição está fazendo né, de apoiar, porque não se trata apenas de oferecer um intérprete para ele durante as aulas, porque no caso do H, (*estudante surdo do ensino médio integrado*) se botar internet lá, para ele, não vai funcionar porque ele não entende Libras. Eu estou fazendo trabalho de alfabetização dele né, então, é disso que se trata, para mim, é permanência, é dar condições para o estudante conseguir realmente aprender e passar para a próxima etapa (P.O.1, 2021, grifos meus).

Bem, a acessibilidade eu entendo como o conjunto de ações de todos os profissionais professores do apoio, do nosso caso, do NAPNE, do intérprete e de todos, do pedagogo, de alguém que acompanha esses alunos. É o apoio nesse sentido né, de estarem todos unidos e todos se esforçando para que este aluno permaneça, assim que eu vejo. [...] (P.O.2, 2021).

Por exemplo, essa acessibilidade que não é a acessibilidade arquitetônica né, a única forma que eu vejo de acessibilidade para esses alunos, é a contratação temporária ou permanente de efetivo de tradutor de Libras. Eu não consigo perceber outro tipo de acessibilidade. hoje eu sei que o NAPNE tem algumas ações de curso, de capacitação, de atendimento, ele atende até externo né, com a questão do letramento, da alfabetização ali, mas eu não posso falar, porque eu não conheço efetivamente [...] (P.O.3, 2021).

Essa acessibilidade no nosso Campus, a gente tem procurado dar, eu entendo nela é que desde o momento em que ele ainda é um candidato, no processo seletivo a vestibular, o Instituto ele já tem que estar dando essa acessibilidade a esse aluno. Então, assim, a gente já está dando garantias que se ele entrar, ele poderá ter êxito [...] (I.L.1, 2021).

Então, a acessibilidade é ter na instituição né, o profissional que esteja qualificado para estar

atendendo às necessidades deste aluno surdo, no caso, o tradutor /intérprete de Libras, proporcionando de maneira, na hora do vestibular, por exemplo, de seletivos, ter o acompanhamento desse profissional, também, no ato das provas né, da execução das provas, desses certames. [...] possibilita a permanência desse aluno, os projetos juntamente com a Coordenação de Assistência ao Estudante - CAES que são desenvolvidos, por exemplo o auxílio transporte, o auxílio alimentação [...] (I.L.2, 2021).

Na verdade, no Instituto, a gente estava debatendo esses dias, na reunião né, que a gente tem tratado acessibilidade e inclusão em momentos diferentes né, como coisas totalmente longe uma da outra. Então, assim, para você incluir alguém, você tem que dar acesso, você tem que dar autonomia. Então, para mim, acessibilidade é dar autonomia para pessoa que tem uma deficiência, independente de qual seja, dela conseguir essa independência. (I.L.3, 2021).

[...] A minha opinião, eu posso ter a sala mais preparada que for para esse aluno, posso ter o núcleo mais preparado com o que for, mas se nós não ajudarmos o aluno a se comunicar com os amigos que são estudantes também, eu acredito que emocionalmente, ele não vai estar bem. Ele se sente muito mais apoiado, não só com o professor, mas é quando eles têm os amigos dele. Então, o importante para mim, é se for para haver uma integração, que seja com a instituição e não com o professor, a instituição é todo mundo, é o professor, os alunos e os servidores de maneira geral (C.C.2, 2021).

Fonte: Extraído do material analisado (2021).

Conforme narrativa dos professores, coordenadores de cursos técnicos e intérpretes, ambos compreendem que a acessibilidade se inicia na reserva de vagas para pessoa com deficiência (PCD), garantida pela instituição no ingresso aos cursos; a disponibilização de intérpretes no momento do processo seletivo; percebem a acessibilidade como um conjunto de ações que precisa envolver todos os profissionais, somando-se ao trabalho que o NAPNE faz e a disponibilização de intérpretes para acompanhar os estudantes em sala de aula. Ou seja, sugerem que o apoio seja de toda a equipe pedagógica. Sinalizam o entendimento da permanência como o trabalho de apoio da instituição para atender aos estudantes surdos e reiteram as ações desenvolvidas pelo NAPNE; o acompanhamento do intérprete em sala de aula e as ações realizadas pela Coordenação de Assistência Estudantil (CAES). Também percebem que outras estratégias precisam ser desenvolvidas, no sentido de fortalecer o processo de comunicação entre os estudantes surdos e a comunidade escolar do CBV, uma vez que a falta ou privação da comunicação, compromete o processo de aprendizagem.

Com base na análise dos documentos institucionais e das entrevistas, percebo que a acessibilidade e permanência objetivam promover o êxito dos estudantes no que se refere a aprendizagem, para que sejam aprovados e concluam o curso. Para isso, as diretrizes institucionais pedagógicas e as estratégias previstas para essa finalidade, formam um conjunto de ações articuladas, por meio das políticas e programas apresentados na Proposta Pedagógica

Institucional do IFRR e funcionam como bases para que todos possam alcançar êxito na formação, evidenciando a condução da inclusão social de todos os sujeitos. Do ponto de vista dos entrevistados, sinalizam que a acessibilidade e permanência são entendidas como as ações realizadas pelo NAPNE, pela CAES, bem como a disponibilização de intérpretes para acompanhar o estudante surdo desde o ingresso no CBV até as atividades de ensino em sala de aula.

Contudo, percebo que a articulação das políticas institucionais e das ações desenvolvidas nesse cenário, precisam caminhar no sentido de potencializar o processo de comunicação entre os sujeitos surdos e ouvintes por meio de políticas e programas que valorizem a aprendizagem da Libras por toda a comunidade escolar, que estabeleça estratégias de ensino da Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos em todos os níveis de ensino e, com isso, fortaleça a diferença linguística do sujeito/estudante surdo, valorizando a cultura, a identidade e a subjetividade surda. Nessa direção, sigo o pensamento de MacLaren e Giroux (2000, p. 30) que “para melhor entender o processo escolar como um empreendimento político culturalmente complexo, é necessário reconhecer a natureza social da linguagem e o seu relacionamento com o poder e com as formas de conhecimento”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhando para as considerações finais de uma trajetória que agora se inicia com a formação de uma pesquisadora em educação, que enquanto pedagoga, teve a oportunidade de ingressar no Curso de Mestrado em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de Roraima. Concluo essa etapa de estudo com a mesma alegria de dois anos atrás, quando iniciei. E durante esse período, foram muitos os acontecimentos pelos quais passei juntamente com a primeira turma do Mestrado em Educação da UFRR. Novas estruturas foram pensadas para que continuássemos os estudos via webconferência, enquanto o Brasil e o mundo viviam a assombrosa pandemia da Covid-19. Passei por momentos difíceis com perdas de amigos e familiares. Mas a vida seguiu o seu curso e nesses dois anos, a dedicação foi exclusiva ao estudo e a pesquisa que me propus a realizar.

Tenho consciência da transformação ocorrida na minha vida e no meu modo de pensar a educação e a formação do estudante surdo na atualidade. À medida que fui me constituindo como profissional e pesquisadora, passando por cada etapa desse estudo, as mudanças foram visíveis. Acerca desse tema, sinto-me motivada a continuar problematizando o que está colocado como insuspeito e, que antes por mim, era incontestável. Seguindo essa visão, proponho-me a continuar buscando novas possibilidades para pensar os espaços modernos e instituídos de formação dos sujeitos.

Considerando tudo que foi estudado, as leituras realizadas e os vários materiais coletados nas pesquisas, considero os dados uma riqueza e me sinto inquietada a continuar os estudos, pois aqui não se encerra o trabalho, encerra-se o pensamento a partir do objetivo proposto, mas há uma infinidade de outras coisas a serem problematizadas.

A ideia da pesquisa de mestrado surgiu pelas inquietações que diariamente se apresentavam no contexto de escolarização idealizado para atender a todos, numa perspectiva de inclusão. Refiro-me ao espaço onde atuo profissionalmente, em que a presença de estudantes surdos é uma realidade. Adentrar o campo da Educação Inclusiva, Educação Especial e buscar na história da Educação de Surdo os meios para pensar o presente, foi o que me conduziu à problemática que procurou saber como é caracterizado o perfil do estudante surdo nos cursos técnicos de nível médio, ofertados pelo Campus Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/IFRR, a partir dos discursos que instituem seu processo formativo na perspectiva inclusiva. Foi desafiador o movimento feito nessa direção, pois eu

precisava sair do ponto de acomodação em que estava inserida, para começar a olhar as ações educativas por outra perspectiva analítica.

Para aprofundar o problema da investigação, procurei conhecer e analisar os discursos presentes na legislação, nos documentos legais que regulamentam as diretrizes educacionais no IFRR/CBV e os discursos provenientes das experiências vividas pelo corpo docente, coordenadores, intérpretes e estudantes surdos da referida instituição. Também busquei nos referenciais teóricos/metodológicos que se inserem na perspectiva foucaultiana, nos Estudos Culturais em Educação e nos Estudos Surdos, a base para sustentar os objetivos previamente lançados. Além das entrevistas, os principais documentos analisados foram o Plano de Desenvolvimento Institucional, a Organização Didática e os Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos.

Para compreensão do desenvolvimento da pesquisa a partir das categorias de análise, apresento uma síntese dos principais resultados obtidos. Na categoria 1– perfil do estudante surdo – busquei suscitar problematizações acerca das verdades propagadas através dos documentos e dos discursos que atravessam e envolvem o ambiente da pesquisa, dessa forma, fui ao encontro de perceber como os documentos legais que compõem o acervo institucional do Campus Boa Vista/IFRR enfatizam, a partir das habilidades previstas nos cursos técnicos, o perfil dos estudantes de nível médio.

Através das análises, identifiquei que o perfil formativo do estudante surdo que frequenta os cursos técnicos no Campus Boa Vista, não se diferencia dos demais, visto que todos estão inseridos em discursos e práticas normatizadas pelas diretrizes administrativas e políticas educacionais que controlam e regulam o fazer pedagógico, para essa modalidade e nível de ensino. Ao olhar os documentos internos, percebi que a inclusão está pautada no sentido de democratização do acesso à instituição e no desenvolvimento de políticas voltadas para permanência. Nesses documentos, não há de forma expressa, a condução formativa do estudante surdo, por meio de uma proposta de educação bilíngue, ou seja, não há políticas e estratégias pedagógicas direcionadas às especificidades desses estudantes, em que a Libras seja pensada como o principal caminho de comunicação, manifestação da identidade e construção da aprendizagem do estudante surdo.

Percebi que os estudantes de modo geral são conduzidos na perspectiva de se tornarem responsáveis pelo próprio aprendizado e serem convencidos a desenvolver suas competências e habilidades, tomando para si a responsabilidade do seu sucesso ou insucesso. Pelas narrativas, pude perceber que alguns estudantes surdos matriculados em cursos técnicos, não possuem

domínio no nível intermediário ou avançado da Libras e da Língua Portuguesa, o que tem dificultado, o desenvolvimento das competências e habilidades nos componentes curriculares, resultando em retenção ou aprovação com dependência desse alunado.

As entrevistas apontaram que nesse espaço os surdos são narrados como deficientes e a surdez é representada como uma falta, uma anormalidade que causa comprometimento na fala do sujeito surdo.

Na categoria 2 – o ensino e seus enfoques didáticos e pedagógicos – Os resultados encontrados a partir dos documentos, evidenciam que a articulação didática e metodológica do ensino em cursos técnicos de nível médio, possui maior ênfase na combinação da teoria e prática para desenvolver as competências e habilidades previstas ao exercício profissional. E no que se refere à educação inclusiva, a ênfase apresentada nos dois PPCs se concentra na promoção da acessibilidade arquitetônica, adaptações dos espaços físicos e pedagógico, entre outras providências previstas no Decreto n. 5.296 de 2 de dezembro de 2004.

Visto que o conjunto de ações, estratégias e serviços previstos para o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, não contemplam a diferença linguística do sujeito surdo. Sendo assim, busquei problematizar acerca do que está colocado como ações pedagógicas inclusivas para formação desses sujeitos. Os discursos representados nas falas dos estudantes surdos, possibilitou-me promover discussão sobre aquilo que está posto no dia a dia do fazer pedagógico como corriqueiro e provocou-me a pensar novas possibilidades, no modo de desenvolver as ações pedagógicas que respeitem as diferenças dos estudantes.

Sugere-se que a organização do ensino possibilite o reconhecimento do sujeito surdo na sua diferença e especificidade, ao mesmo tempo em que investe na permanência em cursos técnicos de nível médio, visto que nessa modalidade, geralmente, os estudantes surdos ingressantes, não possuem fluência em nenhuma das línguas citadas e, terminam deixando o curso por não conseguirem desenvolver as competências e habilidades prevista para essa modalidade.

Quanto à categoria 3 que procurou evidenciar os discursos que direcionam o processo formativo e a perspectiva inclusiva no IFRR/CBV, também analisei os excertos das falas de coordenadores de cursos, professores, estudantes e intérpretes com a intenção de trazer para esse cenário discursivo, o que pensam sobre a surdez, estudantes surdos e o processo de escolarização desse alunado, além disso, analisar as percepções sobre a aprendizagem desses estudantes. Na análise, não identifiquei na organização das estruturas formativas que compõem os documentos institucionais, direcionamentos explícitos, voltado para a complexidade que

envolve a narrativa cultural dos sujeitos que não se enquadram no perfil de normalidade. Pela investigação, percebi que a inclusão de que trata os documentos institucionais, está claramente voltada para a inclusão da diversidade.

Nas falas dos professores, coordenadores e intérpretes a recorrência discursiva está centralizada na questão da comunicação do estudante surdo como requisito para o êxito ou fracasso na formação em cursos técnicos. Diante do exposto, sinto-me instigada a praticar mudanças no desenvolvimento das ações políticas e pedagógicas para os sujeitos em situação segregatória. As narrativas apresentadas nos excertos tanto das entrevistas quanto dos documentos analisados definem a relação de poder existente, o tipo de ensino a ser ofertado e quem está apto a ser inserido e capturado para esta rede. Entendo que problematizar o que está colocado como ideal de educação para todos e duvidar das verdades instituídas, permite enxergar a perspectiva educacional que envolve o estudante surdo de outro lugar.

Os resultados das discussões da categoria 4 – acessibilidade e permanência no processo de inclusão – que vai ao encontro do objetivo específico para discutir em que sentido a acessibilidade e a permanência produzem práticas consideradas inclusivas para a formação do estudante surdo em cursos técnicos. A exposição das estratégias de gestão pedagógica previstas para implementação do ensino-aprendizagem no IFRR/CBV, nos proporciona entender em que sentido a instituição atua e pensa as práticas de inclusão das diferentes frentes para abarcar a todos. Ao conduzir o processo de formação para incluir a todos numa perspectiva da diversidade, a instituição, por meio das diretrizes pedagógicas instituídas, traça o perfil do sujeito que considera ser útil para a vida moderna e com isso, define os requisitos necessários para conclusão do curso. Contudo, percebo que a construção formativa no IFRR/CBV busca investir em práticas de ensino para a permanência e êxito de todos os estudantes e trabalha na intenção de potencializar o desenvolvimento das habilidades e competências a serem requeridas nos cursos. No entanto, as políticas institucionalizadas na perspectiva da inclusão, não conseguem ser eficazes quando não garantem a formação de um estudante surdo na mesma qualidade em que o ouvinte acessa esse mesmo conhecimento.

Por fim, sugiro que as articulações das políticas e programas desenvolvidos no contexto institucional, caminhem no sentido de potencializar o processo de comunicação entre os sujeitos surdos e ouvintes por meio de estratégias e ações que valorizem a aprendizagem da Libras pela comunidade escolar, que institucionalize o ensino da Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos em todos os níveis de ensino e, desse modo, fortaleça a diferença linguística do sujeito/estudante surdo, valorizando a cultura, a identidade e a subjetividade surda. Para isso,

considero relevante identificar as barreiras pedagógicas, atitudinais e comunicacionais, de modo que o desenvolvimento dos assuntos ou conteúdos abordados nos diversos componentes curriculares possam estar disponíveis em diferentes espaços, dependendo da finalidade a ser trabalhada, visto que a instituição precisa em igual condição, ofertar um ensino que possibilite o sujeito surdo aprender. Para além do desenvolvimento da acessibilidade física e adequação da infraestrutura previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional, é necessário que o IFRR/CBV cumpra o previsto na legislação nacional com medidas efetivas para desenvolver as dimensões de acessibilidades pedagógicas/metodológicas/tecnológicas, atitudinais e comunicacionais.

Espero que as discussões realizadas nesta pesquisa, a partir das escolhas teóricas/metodológicas, sirvam como incentivo para movimentar novos olhares e outros caminhos no modo de fazer e de pensar a educação e a escolarização de estudantes surdos nas instituições inclusivas. Que este estudo possibilite à instituição investigada a pensar outras ações possíveis de ensino que acolham os estudantes surdos em suas reais especificidades linguísticas e, além do mais sirva de inspiração para problematizar os processos segregadores no modo de desenvolver as estratégias pedagógicas que envolvem esse alunado. Sigo motivada a continuar problematizando e pensando novas formas de discursos que contribuam na escolarização dos estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

BARBERENA, Cinara Franco Rechico. **Educação e constituição do sujeito surdo**: discursos que circulam na ANPED no período de 1990 a 2010. São Leopoldo: UNISINOS, 2013. 162 f. - Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio Sinos, 2013.

BARCA, Ana Paula de Araújo. **Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear**: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural. 2017. 192 f. - Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

BERAS, Júlia Jost. **A política de educação bilíngue na produção dos discursos curriculares em escolas de surdos**. 2019. 100 f. - Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

BOGDAN, Robert C; BIKLEIN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. Brasília, **Diário Oficial da União** DF: 05 out. 1988.

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

_____. Decreto-Lei n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 09 out. 2001a.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2008a.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 5 ago. 2020.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 20 dez. 1996.

_____. Lei n. 8.670 de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 1 de julho de 1993. Disponível em: <L8670 (planalto.gov.br)> Acesso em: 10 nov. 2020.

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

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm> Acesso em: 28 out. 2020.

_____. Lei nº 13.146/2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: MAS/CORDE, 1994a.

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

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008d.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. **Resolução do Conselho Superior** n. 429/2019. Aprova o Regulamento do Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas – NAPNE.

_____. **Organização Didática do IFRR**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Campus Boa Vista. 2018.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC/SETEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 30 out. 2020.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 (PDI)**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Boa Vista, 2019. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br/pdi/pdi-2019-2023/arquivos-1/pdi-2019-2023_documento-aprovado> Acesso em: 10 ago. 2020.

_____. Portaria n. 203, de 22 de junho de 2012. **DG/Campus Boa Vista/IFRR**. Boa Vista. 2012.

_____. Portaria n.1.090, de 14 de setembro de 2012. **DG/Campus Boa Vista/ Reitoria /IFRR**. Boa Vista. 2012.

_____. Portaria n.1906 de dezembro de 2013. **DG/Campus Boa Vista/ Reitoria /IFRR**. Boa Vista. 2013.

_____. Portaria n. 1250, de 6 de agosto de 2015. **DG/Campus Boa Vista/ Reitoria /IFRR**. Boa Vista. 2015.

_____. Portaria n. 61 de 13 de fevereiro de 2020. **DG/Campus Boa Vista/Reitoria/IFRR**. Boa Vista. 2020. Disponível em: <boletim-de-servico-no-02-2020 (ifrr.edu.br)> Acesso em: 20 ago. de 2021.

_____. Portaria n. 600, de 10 de setembro de 2015. **DG/CAMPUS BOA VISTA/REITORIA/IFRR**. Boa Vista. 2015. Disponível em: <boletim-de-servico-ndeg-09-do-mes-de-setembro-de-2015-do-campus-boa-vista-centro (ifrr.edu.br)>. Acesso em: 22 ago. 2021.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico Subsequente em Informática (PPC)**. Campus Boa Vista. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Boa Vista, RR. 2015.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico Subsequente em Edificações (PPC)**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Campus Boa Vista. 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório de Gestão 2010**. IFRR. Março, 2011. Disponível em: < relatorio-de-gestao-2010 (ifrr.edu.br)> Acesso em: 20 ago. 2021.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 30 out.2020.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 30 de out. 2020.

_____. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 30 out. 2020.

BRITO, Marinalva da Silva. **O Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez Princesa Izabel em Boa Vista Roraima**. 2018. 131 f. - Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, RR, 2018.

CAMATTI, Liane. **Efeitos do diagnóstico precoce da surdez nos processos de escolarização de alunos surdos**. 2017. 188 f. - Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

CARMO, Kácia Araújo do. **Educação Inclusiva com Surdos: estratégias e metodologias mediadoras para a aprendizagem de conceitos químicos**. 2018. 109 f. - Dissertação (Mestrado em Química), Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal do Amazonas, AM, 2018.

FEDER, Ellen K. Poder/saber. In: **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Editado por Dianna Taylor. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 76-93, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. 3. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão – Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Michael W. Apple... [et. Al.]; Pablo Gentili (org.), Coleção estudos culturais em educação. 19. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FROHLICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 995-1008, out./dez. 2018.

GATTERMANN, Beatris. **Inclusão no IF Farroupilha Campus Santo Augusto**: conjunto de práticas políticas que tem produzido sujeitos. 2017. 159 f. - Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: Cultura, Mídia e Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre v.22, n.2, p.15 – 46, jul./dez. 1997.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; SILVA, Márcia Regina da; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; FARIA, Leandro Innocentini Lopes de. Competências informacionais para utilização da análise bibliométrica em educação e educação especial. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 7, n. 1, p. 11-27, 15 dez. 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2HmlFio>>. Acesso em: 24 mai. 2020.

HERMES, Simone Timm. **Educação Especial & Educação Inclusiva**: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea. 2017. 368 f. - Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do sujeito trabalhador. In: **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Carlos Skliar (Org.). 8. ed. Porto Alegre: Mediações, p. 75-92, 2016.

LOBO, Lílian Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LOCKMANN, Kamila. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. In: **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos**. Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD. Gisele Ruiz Silva e Paula Corrêa Henning (Org.). Rio Grande: Editora da FURG, v. 18, p. 43-51, 2013.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**: Coleção Temas & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

_____. Inclusão: a invenção dos alunos na escola. In RECHICO, C. F.: FORTES V. G. (Org.) **A Educação e a Inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: UFRR, p. 29-80, 2008.

_____. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Carlos Skliar (Org.). 8. ed. Porto Alegre: Mediações, p. 103-119, 2016.

LOPES, Luciane Bresciani. **Emergência dos estudos surdos em educação no Brasil**. 2017. 99 f. - Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. In: **Educação**. PUCRS, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, mai./ago. 2013.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Cartografando os Estudos Surdos: currículo e relação de poder. In: **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Carlos Skliar (Org.). 8. ed. Porto Alegre: Mediações, p. 155-165, 2016.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; HERMES, Simoni Timm. A Educação Especial como campo de saber e poder nas políticas de inclusão escolar. **Revista Contrapontos-Eletrônica**, Itajaí, v. 17, n. 2, abr./jun. 2017.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução: Lucia Pellanda Zimmer, Félix Nonnemacher, Flávia P. de Carvalho e Juliana Bertoletti. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLAREN, Peter; GIROUX, Henry. Escrevendo das Margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder. In: **Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Peter McLaren. trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 25-49, 2000.

MODA, Simone Cavalcante. **O ensino da ciência e a experiência visual do surdo**: o uso da linguagem imagética no processo de aprendizagem de conhecimentos científicos. 2017. 146 f. - Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências), Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, AM, 2017.

MORAIS, Mônica Zavacki de. **A emergência das políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil na racionalidade inclusiva**. 2015. 143 f. - Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

MÜLLER, Janete Inês. **Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. 2016. 294 f. - Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-21, 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Ensino de português para surdos em contextos bilíngues**: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. 282 f. - Tese (Doutorado em Educação Brasileira), Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2015.

PINHEIRO, Maria Ágatha Compton. **A formação de professores e o ensino de Biologia em salas com estudantes surdos**. 2018. 130 f. - Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, jul. 2006. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SANTOS, Girlane Brito dos. **Currículo na educação bilíngue para surdos: concepções e metodologias desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Bilíngue Porto Velho**. 2017. 106 f. - Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2017.

SKLIAR, Carlos. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediações, 2016.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, n. 24, p.15-32, 1999.

SOUZA, Maria Francisca Nunes de. **Política de educação do surdo: problematizando a inclusão bilíngue em escolas da rede municipal de ensino de Benjamin Constant - AM**. 2015. 189 f. - Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Revista do proframa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772–787, 2017. Disponível em:< <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9314>>. Acesso em: 26 out. 2020.

THOMA, Adriana da Silva. Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo. **Cultura surda & LIBRAS**. Coleção EaD. Maura Corcini Lopes (Org.). São Leopoldo, RS: Editora. Unisinos, p. 154 -180, 2012.

_____. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia. In: **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Carlos Skliar (Org.). 8. ed. Porto Alegre: Mediações, p. -136, 2016.

TURCHIELLO, Priscila. **A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão**. 2017. 230 f. - Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020..

VEIGA-NETO, Alfredo.; LOPES, Maura. Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 947-963. Disponível em: <SciELO - Brasil - Inclusão e governamentalidade Inclusão e governamentalidade>. Acesso em: 20 de set. 2021.

_____. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In. **Revista Verve**, n. 20. p 121-135, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 165-189, jul. 2014. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>>. Acesso em: 15 abr. 2020. doi:<https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>.

WITCHES, P. H. **Governo linguístico em educação de surdos: práticas de produção do Surdus mundi no século XX**. 2018. 208 f. — Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2018.

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE ENTREVISTA COORDENADORES DE CURSOS, PROFESSORES, TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS

Instituição:

Nome:

Cargo/função:

Formação:

Tempo de atuação na Instituição:

- 1) Como você conceitua: surdos; surdez e Libras?
- 2) Como você caracteriza quem são os estudantes surdos e o seu processo de escolarização nos cursos técnicos?
- 3) O que entendes por acessibilidade e a permanência do estudante surdo no Campus Boa Vista-IFRR/CBV?
- 4) Na sua opinião, como os documentos legais que compõem o acervo institucional do IFRR/CBV, dentre estes o Plano de Desenvolvimento Institucional, os Projetos Pedagógicos de Cursos, a Organização Didática, orientam as práticas pedagógicas inclusivas, considerando o ensino e aprendizagem de estudantes surdos nos cursos técnicos de nível médio?
- 5) Como o ensino em suas interlocuções didáticas e metodológicas de adaptações e produções de materiais constituem ações pedagógicas em sala de aula e funcionam como suporte na formação profissional do estudante surdo? Que materiais/recursos você utiliza nas aulas?
- 6) Qual seu ponto de vista sobre a aprendizagem dos estudantes surdos em relação aos conteúdos dos diferentes componentes curriculares que compõem a matriz curricular dos cursos técnicos?
- 7) Como você percebe a condição e desempenho dos estudantes surdos que concluem seus cursos técnicos no IFRR/CBV em relação a estarem “preparados” para atuarem no mercado de trabalho e na profissão que escolheram?

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE ENTREVISTA ESTUDANTES SURDOS

Instituição:

Curso Técnico:

Nome do estudante:

Série:

Idade:

- 1) Para você, o que é ser surdo?
- 2) O que motivou você a escolher um curso técnico no IFRR/CBV?
- 3) Como você percebe a Libras no espaço escolar IFRR/CBV e Com quem você estabelece mais comunicação?
- 4) O que você entende por acessibilidade e a permanência no Campus Boa Vista- IFRR/CBV?
- 5) Considerando o seu acesso e a permanência em cursos técnicos ofertados pelo IFRR/CBV, que práticas são desenvolvidas e consideradas inclusivas para a sua escolarização e formação no curso técnico que frequenta?
- 6) Como o ensino no desenvolvimento das atividades didáticas e metodológicas de adaptações e produções de materiais constituem ações pedagógicas em sala de aula e funcionam como suporte na sua formação profissional? Que materiais/recursos você utiliza nas aulas?
- 7) Qual seu ponto de vista sobre a sua aprendizagem em relação aos conteúdos dos diferentes componentes curriculares que compõem a matriz curricular dos cursos técnicos?
- 8) Ao concluir o curso técnico no IFRR/CBV você se sente “preparado” para atuar no mercado de trabalho e na profissão que escolheu?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UFRR
Universidade Federal de Roraima
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) (coordenador de curso técnico / professor(a) / intérprete de Libras / estudante surdo _____), que está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“O Estudante Surdo em Cursos Técnicos de Nível Médio e seu Processo Formativo na Perspectiva Inclusiva”** que tem como objetivo analisar como é caracterizado o perfil do estudante surdo nos cursos técnicos de nível médio, ofertados pelo Campus Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, a partir dos discursos que instituem seu processo formativo na perspectiva inclusiva. O presente termo visa referendar a autorização para participação de coordenadores de cursos técnicos, professores de estudantes surdos, estudantes surdos e intérpretes de Libras. Para tanto o procedimento adotado para coleta de dados é a entrevista semiestruturada individual, via webconferência com dia e horário agendado e acordado entre o pesquisador e o entrevistado. Caso a conexão com a internet prejudique a coleta no dia e horário agendado, haverá a remarcação para continuidade da entrevista; a participação do convidado é opcional.

Os possíveis riscos que a pesquisa apresenta, estão relacionados a cansaço por parte do participante, desconforto ou constrangimento que possam ocasionar mudanças de comportamento do (a) participante da pesquisa durante a entrevista semiestruturada, riscos da quebra de sigilo embora de forma involuntária e não intencional e a interferência de conexão com a internet no momento da entrevista via webconferência. Quanto aos benefícios aos entrevistados pela participação na pesquisa, são indiretos por considerar que a pesquisa científica proporciona a construção de conhecimentos que geram benefícios sociais e educacionais. Dessa forma, os benefícios estão voltados para nos ajudar a compreender de que forma os discursos surgem e se entrelaçam no momento atual do processo formativo dos estudantes surdos, como possíveis condições para inclusão; contribuir para o fortalecimento da

Educação Inclusiva, da Educação Especial e da Educação de surdos como campo de conhecimento.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, o entrevistado terá o direito de:

1. Receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa.
2. Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar da pesquisa sem prejuízos para ele (a).
3. Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.
4. Contar com um tradutor/intérprete de Libras, nas entrevistas com estudantes surdos.
5. Em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos falar com a pesquisadora responsável Antonia Luzivan Moreira Policarpo, número de telefone cel. (95) 91376125, endereço Rua Professor Clóvis Souza, 535, Bairro: Cinturão Verde, Boa Vista – RR.

Eu, _____, (coordenador de curso técnico/professor(a)/Intérprete de Libras/estudante surdo) _____, li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo e autorizo a minha participação. Eu entendi que não haverá problema com relação à pesquisa e que a mesma não acarretará custos ou danos a ninguém e serão resguardados o sigilo dos processos e a identificação dos sujeitos. Esclareço estar ciente dos riscos e benefícios e que a participação é voluntária, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Boa Vista, RR, ____ de ____ de ____

Assinatura do participante da pesquisa.

Eu, Antonia Luzivan Moreira Policarpo, declaro que de forma voluntária, prestei todas as informações ao participante, referentes à pesquisa, utilizando uma linguagem adequada ao nível de conhecimento de cada entrevistado, de forma que este, se sinta à vontade para expressar suas percepções da realidade em que está inserido.

Boa Vista, RR, ____ de ____ de ____

Assinatura do pesquisador

Contato do pesquisador(a): E-mail: luzivan.policarpo@ifrr.edu.br, Campus Boa Vista/IFRR. Departamento de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento Curricular / DAPE. Endereço: Av. Glaycon de Paiva, 2496 - Pricumã, Boa Vista - RR, 69303-340.

Pesquisador(a) orientador(a) responsável: Cinara Franco Rechico Barberena, E-mail: cinara.barberena@ufr.br Centro de Educação, Professora permanente do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Roraima. Endereço: Avenida Cap. Ene Garcez 2413, UFRR. Bairro Aeroporto/Boa Vista. Bairro Aeroporto/Boa Vista. CEP. 69300-000. Bloco I - Sala 02, CEDUC.

Comitê de Pesquisa

Endereço: Avenida Cap. Ene Garcez 2413. Bairro Aeroporto/Boa Vista. Bairro Aeroporto/Boa Vista. CEP. 69300-000. UFRR, Campus Paricarana. Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR Tel. 95 – 3621-3112 Fax: 95 – 3621-3112. E_mail: coep@ufr.br