



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO – UAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LAÍS SALUSTIANO DA SILVA

**O ALUNO SURDO NO IFPB/CG: UMA ANÁLISE A PARTIR DA POLÍTICA DE
INCLUSÃO**

CAMPINA GRANDE - PB

2019

LAÍS SALUSTIANO DA SILVA

**O ALUNO SURDO NO IFPB/CG: UMA ANÁLISE A PARTIR DA POLÍTICA DE
INCLUSÃO**

Dissertação apresentado à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Linha 1 - História, Política e Gestão Educacionais.

Orientadora: Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima

CAMPINA GRANDE - PB

2019

S586a

Silva, Laís Salustiano da.

O aluno surdo no IFPB/CG: uma análise a partir da política de inclusão / Laís Salustiano da Silva. – Campina Grande, 2019.
106 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro Humanidades, 2019.

"Orientação: Profa. Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima".
Referências.

1. Educação Especial – Surdos. 2. Inclusão Educacional de Surdos. 3. Política Educacional – IFPB/CG. 4. Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). I. Lima, Niédja Maria Ferreira de. II. Título.

CDU 376-056.263(043)

LAÍS SALUSTIANO DA SILVA

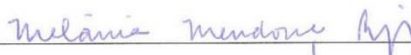
**O ALUNO SURDO NO IFPB/CG: UMA ANÁLISE A PARTIR DA POLÍTICA DE
INCLUSÃO**

Aprovada em 25 / 03 / 2019

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Nédja Maria Ferreira de Lima
Orientadora – PPGEd/UFCG



Prof.^a Dr.^a Melânia Mendonça Rodrigues
Examinadora Interna – PPGEd/UFCG



Prof.^a Dr.^a Thalita Cunha Motta
Examinadora Externa – IFRN

**Campina Grande
2019**

Ao professor Antônio Berto Machado (*in memórian*), dedico.

AGRADECIMENTOS

A Capes, pela bolsa, que permitiu me ausentar do trabalho.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, câmpus Campina Grande, por me permitir realizar esta pesquisa. Em especial aos profissionais do NAPNE, pelas muitas informações prestadas.

À Universidade Federal de Campina Grande, por ser um lugar-casa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por ter me permitido trilhar caminhos desconhecidos.

Aos professores do PPGEd, pelas muitas (des)construções de saberes.

À professora Thalita Motta, pelas muitas contribuições e disponibilidade em ajudar.

À professora Melânia Rodrigues, por demonstrar a humanidade tão necessária nos cursos de pós-graduação.

À minha querida orientadora Niédja Lima, por ter conduzido todo esse processo da forma menos dolorosa possível, segurando a minha mão, me encorajando e acreditando em mim (mesmo quando nem eu mesma acreditava).

Aos surdos entrevistados nesse trabalho, que me permitiram conhecer mais um pouco sobre seus lugares no mundo.

Aos AMIGOS da segunda turma do mestrado. Turma tão diferenciada, que deixou de lado a competitividade típica dos ambientes acadêmicos, em prol do auxílio mútuo, companheirismo, força, compreensão, dentre muitos outros adjetivos que não caberiam aqui.

Em especial, às amigas-irmãs Eliane Gadelha, Inácia Roseli, Maria Valquíria, Milene Trajano e Monique Gomes. Vocês foram incrivelmente companheiras durante todo esse processo, tornando-se verdadeiras irmãs que pretendo levar para o resto da vida. Obrigada por tudo e por tanto.

À Igreja Presbiteriana de Solânea, por ser refúgio e abrigo e pelas muitas orações.

À minha família, por ser porto-seguro.

Ao meu querido noivo e companheiro de vida, Euriques Vasconcelos, por ter enxugado minhas lágrimas quando eu cheguei ao fundo do poço, estendendo a mão para me levantar e me encorajar. Sentiu a minha dor e não me deixou só, fez de tudo para diminuir meu sofrimento. Não teria conseguido sem você.

Por fim, e mais importante, agradeço ao Dono de toda ciência, Autor da vida, que determinou todos os meus dias e meus passos. Ele me permitiu, por algum motivo, viver essa história. Seu imenso amor demonstrado nas coisas mais simples renova minha fé e me faz crer que a vontade Dele é a melhor para cada um de nós. Obrigada, meu Deus, Senhor e Salvador.

“NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS”.

RESUMO

No presente trabalho de dissertação objetivamos analisar a inclusão de alunos surdos no Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, câmpus Campina Grande, a partir da implementação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, órgão responsável por materializar a política de inclusão no IFPB. De forma mais pontual, buscamos identificar a atuação do NAPNE no processo de inclusão dos alunos surdos; investigar as condições de apoio aos alunos surdos na instituição; e conhecer a perspectiva dos alunos surdos sobre a inclusão. Adotamos como referencial teórico estudiosos da área de política educacional voltada, mais especificamente, para a inclusão educacional de surdos e educação profissional, dentre os quais destacamos: Shiroma e Evangelista (2011); Barbosa (2006); Januzzi (2004); Skliar (2015); Fernandes (2011); Frigotto e Ciavatta (2006). Do ponto de vista metodológico, buscamos analisar os dados da pesquisa numa perspectiva crítica, considerando o contexto econômico, político e social em que a política de inclusão se insere e as contradições que dela decorrem. Para tanto, adotamos o procedimento metodológico da análise interpretativa (SEVERINO, 1991), procurando estabelecer tais relações. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos documentos norteadores da política de inclusão (nacional e institucional) e a entrevista semiestruturada, realizada com oito estudantes surdos (quatro que cursavam o ensino médio no IFPB, e quatro alunos egressos, graduandos em Letras-Libras da UFCG) e duas coordenadoras do NAPNE, que participaram em momentos distintos da coordenação do Núcleo. Os dados revelaram que no IFPB/CG, a partir do NAPNE, foram implementadas ações para inclusão dos alunos surdos. Por outro lado, os participantes apontaram várias dificuldades (barreiras) ainda vivenciadas no processo de inclusão educacional, a exemplo da falta de política de formação continuada mais efetiva dos professores para atuarem na inclusão dos alunos com deficiência e no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ministrados nos cursos técnicos do IFPB, em função da ausência de vocabulário/glossário com sinais específicos na Libras para alguns termos técnicos. Na visão dos alunos surdos, o NAPNE tem sido fundamental para que os mesmos se desenvolvam enquanto estudantes da educação profissional técnico-tecnológica. Eles disseram, ainda, que no IFPB, o número de intérpretes de Libras tem atendido às suas necessidades comunicacionais, considerando-o uma figura central para garantia da inclusão dos surdos. Porém, compreendemos que sozinho, o intérprete não consegue proporcionar esse acesso, sendo este um mediador entre a comunicação dos surdos e ouvintes. Enfim, os norteamientos proclamados nos documentos legais da política de inclusão e do próprio NAPNE e as condições objetivas de pleno acesso ao conhecimento pelos surdos no IFPB/CG, relatado pelos estudantes surdos e coordenadoras do NAPNE, dão indícios de avanços no contexto educacional inclusivo dessa instituição e de entraves que contradizem pressupostos teórico-epistemológicos e práticos de uma educação bilíngue para surdos. Apontamos que é necessária uma análise de diferentes situações pedagógicas no contexto dito inclusivo do IFPB/CG, o que possibilitará compreender de forma mais consistente as tensões que permeiam esse processo educacional.

Palavras-chave: Inclusão; Surdos; NAPNE; IFPB/CG

ABSTRACT

In this dissertation we aim to analyze the inclusion of deaf students in high school at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba - IFPB, Campina Grande campus, from the implementation of the Support Center for People with Specific Educational Needs - NAPNE, body responsible for materializing the inclusion policy in the IFPB. More punctually, we seek to identify NAPNE's performance in the process of including deaf students; investigate the support conditions for deaf students in the institution; and know the perspective of deaf students on inclusion. We adopted as theoretical reference scholars of the area of educational policy focused more specifically on the educational inclusion of deaf and professional education, among which we highlight: Shiroma and Evangelista (2011); Barbosa (2006); Januzzi (2004); Skliar (2015); Fernandes (2011); Frigotto and Ciavatta (2006). From the methodological point of view, we seek to analyze the research data from a critical perspective, considering the economic, political and social context in which the inclusion policy is inserted and the contradictions that result from it. Therefore, we adopted the methodological procedure of interpretative analysis (SEVERINO, 1991), seeking to establish such relationships. As data collection instruments, we used documents to guide the inclusion policy (national and institutional) and the semi-structured interview, conducted with eight deaf students (four who attended high school at IFPB, and four egress students, graduates in Libras and two NAPNE coordinators, who participated at different times of the Nucleus coordination. The data revealed that in IFPB / CG, from NAPNE, actions were implemented to include deaf students. On the other hand, the participants pointed to several difficulties (barriers) still experienced in the process of educational inclusion, such as the lack of a more effective continuing education policy for teachers to work with the inclusion of students with disabilities and the teaching-learning process of contents. Taught in IFPB technical courses, due to the lack of vocabulary / glossary with specific signs in Libras for some technical terms. In the view of deaf students, NAPNE has been fundamental for them to develop as students of technical and technological vocational education. They also said that in the IFPB, the number of Libras interpreters has met their communication needs, considering it a central figure in ensuring the inclusion of deaf people. However, we understand that the interpreter alone cannot provide this access, being a mediator between the communication of deaf and hearing. Finally, the guidelines proclaimed in the legal documents of the inclusion policy and NAPNE itself and the objective conditions of full access to knowledge by deaf people in the IFPB / CG, reported by the deaf students and coordinators of NAPNE, give evidence of advances in the inclusive educational context of this institution and obstacles that contradict theoretical-epistemological and practical assumptions of a bilingual education for the deaf. We point out that an analysis of different pedagogical situations is necessary in the inclusive context of the IFPB / CG, which will allow a more consistent understanding of the tensions that permeate this educational process.

Keywords: Inclusion; Deaf; NAPNE; IFPB / CG

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

- ABE** - Associação Brasileira de Educação
- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CBE** - Conferência Brasileira de Educação
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CENESP** - Centro Nacional de Educação Especial
- CH** – Centro de Humanidades
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNI** – Confederação Nacional da Indústria
- EDAC** - Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima
- EITs**- Escolas Industriais e Técnicas
- EPTI** - Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva
- ETFs** - Escolas Técnicas Federais
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- IBC** - Instituto Benjamin Constant
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IEL** – Instituto Euvaldo Lodi
- IFPB** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
- IFRN** - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
- INES** - Instituto Nacional da Educação dos Surdos
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão
- LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais
- MEC** - Ministério da Educação
- NAPNE** - Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGEd – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROGRAMA TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

PSCT – Processo Seletivo para os Cursos Técnicos

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

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SETEC - Secretaria de Educação Profissional

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UAED – Unidade Acadêmica de Educação

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS, IMAGENS E GRÁFICOS

Figura 1 - Proporção da população com pelo menos uma das deficiências investigadas por grandes regiões do Brasil – 2010	18
Imagem 1 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no câmpus de Campina Grande	25
Quadro 1 - Profissionais que compõem a equipe do NAPNE no ano de 2018.....	26
Quadro 2 - Alunos com deficiência matriculados no IFPB câmpus Campina Grande no ano de 2018	26
Quadro 3 - Perfil dos alunos entrevistados.....	28
Quadro 4 - Perfil profissional das coordenadoras do NAPNE.....	29

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1. Situando a construção e escolha pelo objeto de estudo	14
1.2. Aspectos teórico-metodológicos da investigação.....	23
2. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO	
PROFISSIONAL/TECNOLÓGICA.....	32
2.1. Educação das pessoas com deficiência: breve histórico	32
2.2. Educação Profissional e Tecnológica e a Inclusão Educacional das Pessoas com Deficiência.....	52
2.3. Política de inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica.....	56
3. OS SURDOS E O NAPNE NO IFPB/CG: impressões dos sujeitos sobre a	
inclusão no Instituto	60
3.1. A criação do NAPNE no IFPB/CG: Antecedentes à sua implementação	60
3.2. A compreensão dos surdos sobre inclusão educacional.....	63
3.3. Do percurso educacional dos surdos à escolha pelo IFPB	68
3.4. A atuação do NAPNE no IFPB - CG: um suporte à inclusão do surdo?.....	76
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICES	94
ANEXOS.....	97

1. INTRODUÇÃO

1.1. Situando a construção e escolha pelo objeto de estudo

A presente investigação tem como objeto de estudo a inclusão de alunos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, câmpus Campina Grande. Analisaremos como se dá a inclusão desses sujeitos no Instituto a partir da atuação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE, que é órgão “responsável pelas ações de acompanhamento às pessoas com necessidades educacionais específicas” (MEC, 2015, p.2). Neste capítulo introdutório contextualizaremos nosso objeto de estudo e apontaremos as questões norteadoras, os objetivos da pesquisa, o que nos levou à escolha do tema e os caminhos teórico-metodológicos percorridos para alcançar o que nos propomos.

A educação, como um direito de todas as pessoas, é garantida no Brasil desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. No entanto, faz-se necessário pensar em determinados grupos historicamente excluídos do processo educacional (negros, índios, quilombolas, deficientes, entre outros) que, mesmo com a educação sendo um direito constitucionalmente garantido, ainda precisam lutar para a efetivação, materialização e garantia desse direito.

Por muito tempo foi negado às pessoas com deficiência¹ o direito à educação. As características socioculturais, políticas e econômicas de cada época determinam a forma como essas pessoas são vistas perante a sociedade e, conseqüentemente, a forma como deveriam (ou não) ter acesso à educação. A ausência de conhecimento sobre as necessidades educacionais especiais para as pessoas com deficiência limitaram a escolarização desses sujeitos à instituições especializadas ou seus próprios lares. Vistos por séculos como doentes, incapazes, anormais, as pessoas com deficiência foram postas à margem da sociedade, sendo negadas à diversos direitos sociais, como a educação.

¹Adotamos nesse trabalho a terminologia pessoa com deficiência, em conformidade com a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) para designar aquelas pessoas que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual, auditiva ou visual que em face às diversas barreiras podem restringir sua plena participação na sociedade. Outros termos para referir-se às pessoas com deficiência poderão aparecer no texto, uma vez que preservamos as terminologias que os documentos oficiais trouxeram ao longo do tempo. A fim de evidenciar o pensamento expresso no momento histórico de sua elaboração.

É apenas na década de 80, a partir da criação do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, em 1981, que as pessoas com deficiência começam a ser vistas como capazes de aprender e a ter mais autonomia. Contudo, as práticas educacionais voltadas para esses sujeitos continuavam os excluindo, uma vez que os alunos que não conseguiam se adaptar ao sistema regular de ensino e acabavam ficando fora da escola ou relegados ao esquecimento em classes especiais. (BARBOSA, 2006).

A década de 90 é marcada pelo slogan do “Movimento de Educação para Todos”. Nessa década, diversas políticas públicas no âmbito internacional e nacional foram criadas ou adotadas pelo Brasil, visando incluir social, política e culturalmente os cidadãos brasileiros com algum tipo de deficiência (visual, física, auditiva etc.), além de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Destacam-se dois importantes documentos internacionais que contribuíram para a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência: a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994). O primeiro documento busca assegurar as necessidades básicas de aprendizagem das crianças e jovens de todo o mundo, enquanto o segundo defende os princípios da inclusão e vê a escola regular inclusiva como meio capaz de “combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, p.9). Apesar disto, Rabelo, Jimenez e Segundo (2015) destacam a necessidade de se observar que:

Ao mesmo tempo em que se propõe a universalização da educação como meta principal em termos mundiais, existem, nas próprias declarações, limites e controvérsias para a abrangência de tal intento. Apesar do discurso atraente e aparentemente “progressista”, percebe-se, claramente, que há uma negação da universalidade da educação, ao reduzir a magnitude de aprendizagem de acordo com as possibilidades e a cultura de cada país. Outro aspecto que nos permite desmistificar a retórica acima se refere à defesa da proclamada universalidade disponível, que exige, como contrapartida, o compromisso dos países envolvidos com os ajustes e as reformas nas políticas educacionais (RABELO, JIMENEZ E SEGUNDO, 2015, p.16).

Além dessas duas declarações, o Brasil foi signatário de diversos outros documentos internacionais que passaram a nortear a política de inclusão no nível

nacional, que hoje é baseada no modelo de educação inclusiva. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca que:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p.1).

Para Mazzota (1996), o modelo de educação inclusiva deve criar meios nos quais a escola possa buscar soluções criativas, visando manter os diversos alunos no espaço escolar e objetivando que todos alcancem resultados satisfatórios tanto acadêmicos, quanto sociais. O autor compreende que, nesse modelo, a garantia da inclusão de todos os alunos, preferencialmente na classe regular, geraria o enriquecimento do conjunto.

Confome Lacerda (2006), a partir de Declaração de Salamanca, surge um movimento de apoio ao modelo de educação inclusiva, defendendo que a escola deve assumir um compromisso com a educação de cada aluno, onde as diferenças, a garantia de acesso, continuidade e sucesso deverão ser respeitados. Ainda de acordo com a autora, todos os alunos deverão estar na escola regular, independente de sua origem social, étnica ou linguística.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, há a necessidade de definir melhor o conceito e o uso de classificações sobre deficiências, pois as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. O documento em questão traz a seguinte conceituação sobre pessoas com deficiência:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande

criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p.9).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), em seu artigo 2º, ressalta que as pessoas com deficiência são aquelas que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

No censo demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 45,6 milhões de pessoas declaram ter alguma deficiência, o que representa 23,9% da população brasileira daquele ano. Segundo o IBGE, os dados das pessoas com deficiência não podem ser comparados com censos anteriores em virtude da mudança conceitual da deficiência. Logo, o censo de 2010 o IBGE buscou identificar

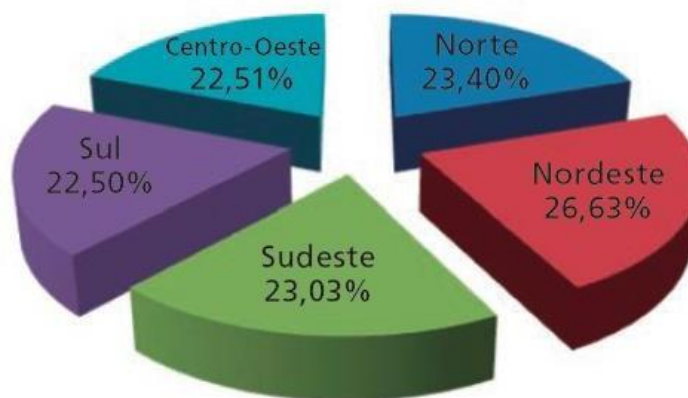
As deficiências visual, auditiva e motora, com seus graus de severidade, através da percepção da população sobre sua dificuldade em enxergar, ouvir e locomover-se, mesmo com o uso de facilitadores como óculos ou lentes de contato, aparelho auditivo ou bengala, e a deficiência mental ou intelectual (IBGE, 2010).

Este Instituto fez o levantamento de diversos aspectos relacionados às pessoas com deficiência, tais como: distribuição espacial; estrutura por idade e sexo da população com deficiência; alfabetização; frequência escolar; nível de instrução e; características de trabalho.

A Região Nordeste concentra municípios com os maiores percentuais da população com, pelo menos, uma das deficiências investigadas, além de outros dados alarmantes: é a região onde há menor taxa de alfabetização das pessoas com deficiência (69,7%) e a maior diferença entre as taxas de alfabetização da população total (81,4%), comparada à população das pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas (69,7%), bem como a região com maior índice de pessoas com deficiência sem instrução (67,7%). As menores incidências ocorreram nas regiões Sul e Centro Oeste (22,5% e 22,51%, respectivamente). A Paraíba também se destaca entre os estados brasileiros com a maior incidência da deficiência, com taxa de 27,58%, ficando atrás apenas do Rio Grande do Norte (27,76%), bem acima da média nacional de 23,9%. Para melhor compreensão dos dados, ilustraremos no

gráfico a seguir:

Figura 1 - Proporção da população com pelo menos uma das deficiências investigadas por grandes regiões do Brasil – 2010



Fonte: Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência

Ainda conforme o Censo do IBGE do ano de 2010, 61,1% das pessoas com deficiência na faixa etária de 15 anos ou mais não tem instrução ou cursam apenas o ensino fundamental. De acordo com o Censo Escolar de 2018:

O número de matrículas da educação especial³ chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018 (INEP, 2018, p.4).

Esses dados corroboram a necessidade do fortalecimento de políticas públicas voltadas à escolarização desses sujeitos, sobretudo nas regiões que concentram os maiores índices de analfabetismo e de distorção ou defasagem idade-série.²

Visando atender a demanda de escolarização desse público, a Secretaria de Educação Profissional – SETEC e a Secretaria de Educação Especial – SEESP (que em 2004 passou a ser nomeada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI) propuseram, em 2000, uma ação integrada que desencadeou na criação de um documento estabelecendo princípios

²Quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais.

gerais, pressupostos e as estratégias para uma Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva – EPTI. A partir disso, é criado um documento-base que subsidia o Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, no âmbito das instituições federais de educação profissional e tecnológica (SILVA, 2014).

Para que haja a efetiva ação do Programa nas instituições federais de ensino, o documento indica a criação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEs, em cada instituição da Rede Federal de Educação Tecnológica, Cefets, escolas agrotécnicas, escolas técnicas e escolas técnicas vinculadas às universidades federais – visando preparar as instituições para receber os alunos com deficiência, criar uma cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e eliminar barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais referentes às pessoas com deficiência (BRASIL, 2010).

O atual momento da política educacional brasileira, onde observamos congelamentos de gastos e redução dos recursos destinados à educação, sobretudo a partir da aprovação da Emenda Constitucional 95, que limitou, por 20 anos, os gastos públicos, é uma ameaça a educação em nosso país. É um momento de incertezas, de desconstrução de avanços, onde observamos ameaças à própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A própria SECADI, uma das secretarias responsáveis por criar e implementar o Programa TEC NEP, foi extinta pelo atual governo Bolsonaro. Esse cenário torna ainda mais relevantes pesquisas que se proponham a analisar as ações em instituições que implementam a política de inclusão vigente em nosso país, a fim de que os avanços conquistados, a partir de muita luta, não sejam perdidos e esquecidos.

Elencamos as seguintes questões norteadoras para a nossa pesquisa: O NAPNE é uma instância facilitadora da inclusão dos alunos surdos no IFPB/CG? Como os alunos surdos e coordenadores analisam o trabalho desenvolvido por este núcleo?

Diante do exposto, a presente pesquisa tem como **objetivo principal** analisar a inclusão do aluno surdo no IFPB câmpus Campina Grande através do NAPNE. E como **objetivos específicos**: identificar a atuação do NAPNE no processo de inclusão desses sujeitos; investigar as condições de apoio aos alunos surdos na

instituição; conhecer a inclusão, sob a ótica dos alunos surdos.

O meu interesse por estudar questões relacionadas às pessoas com deficiência surgiu no início da minha graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, e perpassou todo o curso, concluído em 2015. Ainda na graduação, consegui ter contato com pessoas surdas a partir de um trabalho realizado na disciplina Psicologia Educacional, cujo objetivo era visitar instituições escolares e desenvolver um projeto de intervenção no objeto da disciplina.

Na ocasião, visitei a Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima – EDAC, conhecida como Escola de Surdos, localizada em Campina Grande - PB. Foi um momento de descobertas, onde vi a educação de surdos como um campo possível para a atuação do psicólogo, sobretudo o psicólogo escolar. O meu interesse por questões voltadas às pessoas com deficiência só aumentava. Experiências como essa foram forjando o meu percurso acadêmico e, aos poucos, aguçando ainda mais o interesse pela educação desses sujeitos.

Em um determinado momento do curso (6º período), eu deveria optar por uma área de aprofundamento. Dentre as áreas oferecidas pelo curso, escolhi a Psicologia Escolar/Educacional. A experiência positiva na EDAC foi crucial para essa escolha. Nos quatro últimos períodos do curso, me dediquei às disciplinas e estudos voltados a essa área. No Programa de Iniciação Científica – PIBIC, do qual fui bolsista nos anos de 2014 a 2015, o projeto de intervenção anteriormente citado transformou-se em projeto de pesquisa, que culminou no meu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação, cujo tema foi “Identificação de demandas de atuação do psicólogo escolar/educacional na educação de surdos”, no ano de 2015.

Com meu ingresso no XXIII Curso de Especialização em Educação Básica (UAED/CH/UFCG), em 2016, consegui realizar uma pesquisa voltada à educação de surdos, orientada por uma estudiosa da área, a professora Dra. ElenyGianini. A monografia resultante dessa pesquisa foi intitulada “Atuação do psicólogo educacional/escolar junto à educação de alunos surdos incluídos no IFPB”, realizada em três câmpus do Instituto em questão (João Pessoa, Campina Grande e Patos), cujo objetivo foi analisar a atuação do psicólogo escolar/educacional no contexto da educação de surdos.

Como participantes da pesquisa, contamos inicialmente com três psicólogos educacionais e três coordenadores do NAPNE, pertencentes ao quadro de pessoal dos câmpus selecionados e que trabalhassem diretamente com alunos surdos.

Entretanto, uma das psicólogas estava em licença-maternidade. Com isto, entrevistamos três coordenadores de NAPNE e dois psicólogos. Realizamos entrevistas semiestruturadas, que foram organizadas de forma a contemplar três grandes eixos para análise: concepção de pessoa surda; atuação do psicólogo escolar/educacional; atuação do psicólogo escolar/educacional no contexto da educação de surdos.

Os resultados apontaram que, no IFPB, a atuação de psicólogos escolares/educacionais com o público surdo se dava de forma efetiva. Atuação esta que se apresentou desafiante para os mesmos, pois os psicólogos não possuíam formação para atuar na área e apontavam a necessidade de se capacitarem, uma vez que, a cada ano aumentava o número de alunos surdos na instituição de ensino onde atuavam. Dessa forma, acredita-se que esta não é uma realidade tão diferente da vivenciada por outros psicólogos escolares/educacionais. (SILVA, 2016).

Quanto à concepção de pessoa surda, vimos uma predominância, entre os psicólogos escolares/educacionais, do modelo clínico-terapêutico de concepção da surdez. Inferimos que isso ocorreu, sobretudo, pela própria formação em Psicologia que, muitas vezes, tem um perfil voltado para saúde. Por outro lado, os coordenadores dos NAPNEs apresentavam uma visão socioantropológica da surdez (SLOMSKY, 2010), que possivelmente era determinada também pelo seu perfil profissional, sendo todos eles também intérpretes de Libras e que tinham contato com as questões da surdez e da educação de surdos há mais tempo.

Sobre o papel do psicólogo escolar/educacional, os dois psicólogos entrevistados, apesar de terem formação para atuar na área clínica, demonstraram ter clareza sobre a atuação numa perspectiva crítica, o que contribui para as práticas de inclusão, uma vez que pensam a escola como um espaço plural e multifacetado. Inferimos que o regulamento da atuação desse profissional no IFPB é fundamental para a consolidação dessa prática, já que o mesmo aponta o papel do psicólogo escolar/educacional exatamente na perspectiva crítica.

Entre os coordenadores dos NAPNEs, identificamos pouca clareza em relação a essa atuação do psicólogo numa perspectiva crítica, embora seja comum (mesmo entre profissionais da educação) pensar o papel do psicólogo escolar/educacional sobre um viés clínico e individualizante, já que é esse o modelo predominante nas representações sociais sobre esse profissional. Assim, acredita-se que psicólogos escolares/educacionais que trabalham de forma séria e

comprometida com as múltiplas realidades das escolas consigam romper, aos poucos, com essas concepções dos demais profissionais da educação.

Por fim, sobre os psicólogos escolares/educacionais trabalhando junto aos alunos surdos, vimos que há demandas de atuação com esses sujeitos, algumas vezes coletivas e outras, individuais. Mas é inegável que é comum, aos psicólogos escolares/educacionais se depararem com a surdez no cotidiano das escolas. O que ainda falta é acesso aos estudos e discussões que permitam conhecer o universo da surdez, seja na formação inicial, nos cursos de graduação em Psicologia, seja nas práticas educacionais, que precisam de aprofundamento teórico sobre o tema.

Foi na especialização, durante a fase de coleta de dados, que tive contato com os sujeitos que, direta ou indiretamente, faziam parte da política de inclusão no IFPB (neste caso, os coordenadores dos NAPNEs). Com isso, fiquei interessada em seguir pesquisando sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no IFPB, atendidos pelos NAPNEs.

Meu interesse pela política educacional se deu na especialização, numa disciplina intitulada “Educação na Sociedade Contemporânea”, ministrada pelo professor Antônio Berto Machado (*in memoriam*). Em minha formação acadêmica, nunca havia estudado política educacional e nas primeiras leituras e discussões sobre o tema, ainda durante a disciplina, comecei a mudar as minhas concepções sobre educação e minhas visões de mundo. Essa disciplina foi redefinidora do meu percurso acadêmico, um divisor de águas.

A partir de então, senti que a política educacional me acompanharia na minha trajetória acadêmica, bem como a educação de surdos e outras questões voltadas às pessoas com deficiência.

Com meu ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação (UFCG/CH/UAE/PPGE), na linha 1 – História, Política e Gestão Educacionais, tive a oportunidade estudar mais profundamente a política educacional e, em particular, a política de inclusão para pessoas com deficiência. Considerando a minha inserção no IFPB, a partir da pesquisa realizada na especialização, optamos em dar prosseguimento à pesquisa nesse locus, objetivando aprofundar e dar continuidade aos estudos na área de educação de surdos.

Para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, citados anteriormente, este trabalho traz este capítulo introdutório, contextualizando o objeto de estudo, apresentando os objetivos gerais e específicos, bem como as questões norteadoras

e minha relação com o tema proposto. Ainda neste capítulo que é apresentada a seção sobre os aspectos teórico-metodológicos da presente investigação.

No segundo capítulo **Política de Inclusão para as Pessoas com Deficiência no Cenário Educacional Brasileiro**, é situada a educação das pessoas com deficiência num contexto mais amplo no cenário educacional nacional, visando compreender a historicidade desse objeto e as contradições que permeiam sua origem e seus desdobramentos. Neste capítulo também é abordado brevemente o histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil e a inclusão dos alunos com deficiência nesse contexto.

No terceiro e último capítulo, intitulado **Inclusão de Alunos Surdos no IFPB – CG**, são apresentados os dados obtidos através das entrevistas realizadas com os alunos surdos e com os coordenadores do NAPNE do IFPB/CG. As questões abordadas que versam sobre a escolarização desses alunos anterior ao IFPB, a inclusão no IFPB: ações e atuação do NAPNE com vistas à inclusão desses sujeitos na instituição. Por fim, tecemos algumas **considerações finais** sobre o estudo realizado.

1.2. Aspectos teórico-metodológicos da investigação

Buscando responder aos questionamentos levantados e com vistas a alcançar os objetivos propostos, optamos por alguns procedimentos de coleta de dados e de análise que nos permitisse apreender a materialidade do nosso objeto, tendo em vista que a realidade não se apresenta estanque, mas é permeada por contradições e movimentos que a constituem como a percebemos. Para tanto, apresentamos nessa seção, a revisão de literatura sobre o tema, a perspectiva de pesquisa, o lócus onde se desenvolveu a investigação, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados e o procedimento de análise de dados.

A fim de compreender a política de inclusão na Rede Federal de educação Profissional e Tecnológica, destacamos alguns estudos que abordam o tema. Os textos de Anjos (2006), Rosa (2011) e Cunha (2015) analisaram a implementação da ação Tecnep. A pesquisa de Anjos é pioneira, e foi realizada com os sujeitos que participaram do processo de implementação do Tecnep, no início nos anos 2000. A autora concluiu que havia na época uma limitação quanto à abrangência da implementação do Tecnep e a necessidade de mudança das estratégias, pois as

poucas escolas que conseguiram implementar o programa ainda apresentavam atitudes preconceituosas, necessidade de adequar programas, de ofertar suporte pedagógico, criar orçamentos para os núcleos e capacitação profissional.

Já a pesquisa de Rosa (2011) investigou as políticas públicas educacionais, os direitos sociais e na democratização do acesso a escola, a partir da implantação da Ação Tecnep na Rede. O autor aplicou questionários com os sujeitos envolvidos no processo de implementação da Ação Tecnep (coordenadores locais dos NAPNEs, Gestores Estaduais e Gestores Regionais da Ação Tecnep pessoas com deficiência atendidas pelo Tecnep). Assim, ele concluiu que apesar de existirem políticas públicas voltadas para a inclusão, sobretudo no contexto do Tecnep, o Estado e as instituições que fazem parte da Rede não ofertam as condições necessárias para a efetivação da implementação da política, o que prejudica e, muitas das vezes, inviabiliza o trabalho realizado através da Ação Tecnep.

Cunha (2015) analisou a implementação da Ação Tecnep, compreendida como um avanço para a Educação Especial articulada à Educação Profissional. A autora realizou análise documental, onde observou a dificuldade na efetivação das ações previstas para a materialização do Tecnep. Apesar disso, também foi possível constatar êxito em alguns institutos através da criação de Napnes, que passaram a articular as ações visando à inclusão do público-alvo da Ação Tecnep.

Silva (2014) investigou o processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos superiores do IFPB, câmpus João Pessoa, a partir da implantação da Ação Tecnep. A autora entrevistou estudantes com deficiência atendidos pela política e concluiu que os mesmos têm uma boa avaliação a respeito do seu processo de inclusão no Instituto, embora ainda sintam que há barreiras arquitetônicas que prejudicam o processo inclusivo. Para a autora, a criação do Napne por meio da Ação Tecnep foi crucial para que a Instituição pensasse a inclusão, facilitando o acesso, a permanência e sucesso acadêmico dos alunos com necessidades educacionais específicas no Instituto investigado.

Soares (2015) buscou investigar a atuação dos Napnes no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Treze coordenadores de Napnes de diferentes *campi* do IFRN responderam questionários. A partir dos dados obtidos, a autora concluiu que a criação do Programa Tecnep foi de grande importância para o avanço das políticas de inclusão do Instituto. No entanto, ainda existem dificuldades apontadas pelos coordenadores participantes.

Dentre as quais encontram-se a falta de estrutura física, de recursos materiais e humanos e de ordem financeira, dentre outras, as quais foram barreiras à implementação e atuação dos NAPNEs.

A presente pesquisa se caracteriza por uma abordagem do tipo qualitativa que, conforme Lüdke e André (1986), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (p.13). De acordo com Kirk e Miller (1986), citados por Spink (1993), a pesquisa qualitativa procura verificar um fenômeno a partir da observação e estudo do mesmo.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no câmpus de Campina Grande.

Imagem 1 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no câmpus de Campina Grande.



Fonte: Egberto Araújo, 2012.

O IFPB de Campina Grande, localizado na Rua Tranquilino Coelho Lemos, 671 - Dinamérica, Campina Grande - PB, 58432-300, foi um dos primeiros câmpus do IFPB a criar o NAPNE. O Instituto iniciou suas atividades em 2006. No estado da Paraíba, o IFPB possui atualmente 11 câmpus, além de 10 unidades em fase de implantação, que são gerenciadas pela sede da reitoria, situada na capital João Pessoa.

Antes de iniciar a coleta de dados, foi feito um contato prévio com o IFPB para a explicação dos objetivos da pesquisa e para estabelecer contato com os sujeitos implicados na investigação. Por tratar-se de uma pesquisa com seres humanos,

envolvendo também instituições públicas, o projeto foi encaminhado previamente para análise e parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Campina Grande.

No ano de 2018, conforme dados informados pela Coordenação de Recursos Humanos do IFPB/CG, o núcleo contava com 20 profissionais, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Profissionais que compõem a equipe do NAPNE no ano de 2018.

	Função	Quantidade
Equipe do NAPNE	Intérprete de Libras	16
	Cuidador	1
	Ledor	1
	Psicopedagoga	1
	Assistente administrativo	1
	Total	20

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos.

Do total dos profissionais, oito intérpretes de Libras e a psicopedagoga são terceirizados. Os demais são funcionários efetivos do Instituto. Como observamos, a maior parte da equipe é composta por intérpretes de Libras, o que se justifica pela quantidade de alunos surdos matriculados, que também são maioria em relação aos demais alunos com deficiência, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 - Alunos com deficiência matriculados no IFPB câmpus Campina Grande no ano de 2018.

Nível de ensino	Tipo de deficiência	Número de alunos
Ensino Médio Integrado	Auditiva	9
	Múltipla	3
	Intelectual	2
	Visual	2
	Física	1
Ensino Médio Subsequente	Auditiva	4
	Intelectual	2
	Visual	2
	Física	4
Ensino Superior	Múltipla	1
	Psicossocial	1
	Visual	1
	Física	9

TOTAL	41
--------------	-----------

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos.

Os alunos com deficiência matriculados no Ensino Médio Integrado ao Técnico estão distribuídos entre os cursos de técnico em mineração (seis alunos); técnico em informática (cinco alunos); técnico em química (cinco alunos); e técnico em edificações (um aluno).

No Ensino Médio Subsequente, observamos que nenhum aluno tem deficiência múltipla, como há no Integrado. Dos doze alunos matriculados, cinco deles estão no curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática; quatro no curso Técnico em Informática e três no curso Técnico em Mineração.

Nos cursos de nível superior, também se encontram alunos com deficiência. Dos doze alunos desse nível, três estão na Licenciatura em Matemática; um está na Licenciatura em Física; três, no curso de Tecnologia em Construção de Edifícios; três, em Tecnologia em Telemática e; dois, no Bacharelado em Engenharia da Computação. É importante observar a ausência de alunos com deficiência auditiva no nível superior, uma vez que formam a maioria dos alunos com deficiência matriculados nos ensino médio do Instituto.

A partir desse primeiro levantamento, tendo em vista a quantidade de alunos surdos no Instituto e os objetivos da pesquisa, além do tempo que havia para a conclusão desta investigação, foi optado por focar a análise na inclusão dos alunos surdos, como dito anteriormente. O critério de seleção adotado inicialmente seria escolher alunos surdos que fossem maior de idade e estivessem há mais tempo no IFPB.

No entanto, o atraso na liberação do parecer referente à aprovação da realização desta pesquisa, pelo Comitê de Ética, inviabilizou a realização de todas as entrevistas previstas, uma vez que, no momento em que obtivemos o parecer datado de 14 de novembro de 2018 (anexo 1), muitos alunos estavam finalizando o ano letivo.

Diante desta situação, mudamos os critérios de seleção dos alunos surdos e optamos por entrevistar também alunos surdos egressos do IFPB, que tivessem sido atendidos pelo NAPNE no período em que estudaram no Instituto. No total, entrevistamos oito alunos surdos. Quatro que estão cursando atualmente o ensino médio no IFPB e quatro ex-alunos, que estão na graduação em Letras-Libras da UFCG. O perfil dos alunos entrevistados será apresentado no quadro a seguir,

identificados com nomes fictícios iniciados com a letra E (Estudante).

Quadro 3- Perfil dos alunos entrevistados.

Entrevistado	Curso	Idade	Sexo	Escola anterior ao IFPB	Ano de ingresso no IFPB	Ano de conclusão	Cidade
Estela	Mineração (integrado)	20	F	EDAC	2017	Atual	Campina Grande
Elias	Manutenção e Suporte em Informática (subsequente)	20	M	EDAC	2018	Atual	Campina Grande
				Carmela Veloso			
Elton	Manutenção e Suporte em Informática (subsequente)	26	M	EDAC	2017	Atual	Campina Grande
	Mineração (integrado)				2013		
Eloá	Mineração (subsequente)	31	F	EDAC	2017	Atual	Campina Grande
Eleonora	Mineração (integrado)	21	F	EDAC	2014	2017	Campina Grande
				Escola Padre Antonino			
Emília	Computação (integrado)	23	F	EDAC	2012	2016	Campina Grande
				Autêntico			
Eudora	Petróleo e Gás (integrado)	24	F	EDAC	2013	2016	Campina Grande
Emanuel	Computação (integrado)	22	M	EDAC	2013	2016	Queimadas
				Escola Particular			
				Escola Bilíngue no Paraná			

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos

Destacamos, no perfil dos alunos entrevistados, que cinco são mulheres e três são homens. Têm idades entre 20 e 31 anos, todos eles estudaram, em algum momento da escolarização, na EDAC. Três deles também estudaram em escolas inclusivas e um deles estudou em uma escola específica para surdos no estado do Paraná. Os anos em que estiveram no IFPB varia de 2012 à 2018. Um deles estava no segundo curso no IFPB e todos os alunos egressos estavam cursando licenciatura em Letras-Libras na UFCG.

Decidimos também entrevistar a primeira coordenadora do NAPNE, a fim de compreender o processo de implementação desse Núcleo e a coordenadora atual, buscando compreender as ações e estratégias desenvolvidas, visando à inclusão dos alunos surdos. O perfil das coordenadoras é apresentado no quadro a seguir e

também foram Identificadas com nomes fictícios iniciados com a letra C (Coordenadora).

Quadro 4- Perfil profissional das coordenadoras do NAPNE

Coordenadora	Idade	Formação inicial, instituição e ano de conclusão	Especialização, instituição e ano de conclusão	Mestrado, instituição e ano de conclusão	Tempo de profissão	Tempo de atuação no IFPB	Tempo de coordenação do NAPNE
Celina	46	Serviço Social (UEPB - 2007)	Libras (SOCIESC - 2017)	Mestrado em Educação (atual - UFCG)	16 anos	10 anos	6 anos
		Bacharelado em Letras-Libras (UFSC – 2012 – Semipresencial)					
Cecília	31	Gestão em Recursos Humanos (UNIP - 2014)	Tradução e Interpretação Português/ Libras (CINTEP - 2016)	Mestrado em Educação (atual - UFCG)	8 anos	5 anos	2 anos
		Licenciatura em Letras-Libras (UFPB– 2018 - EAD)					

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos

Destacamos que ambas possuem graduação em Letras-Libras, além de uma segunda graduação em áreas distintas. Ambas também possuem especialização na área da Libras. Ressaltamos também que as duas estão atualmente cursando mestrado acadêmico em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG. A primeira coordenadora possui 16 anos de profissão enquanto intérprete de Libras, além de trabalhar há uma década na instituição investigada, tempo considerado bastante relevante. A atual coordenadora possui metade deste tempo, tanto de profissão enquanto intérprete de Libras (8 anos), quanto em tempo de trabalho na instituição investigada (5 anos). A primeira coordenadora do NAPNE é atualmente professora de Libras no IFPB e a atual coordenadora ocupa a função de intérprete de Libras. Compreender o perfil das coordenadoras é importante, uma vez que eles estão imbricados nas ações adotadas pelo NAPNE para a inclusão dos alunos surdos no Instituto.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, que segundo Lüdke e André (1986) “o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados” (p.34), o que nos permitiu liberdade de percurso. A entrevista pode ser considerada como forma privilegiada de comunicação e de coleta de informações. Minayo (2009) nos afirma que entrevista tem sido a estratégia mais utilizada no processo de estudo

de campo, com o objetivo de conseguir informações relevantes ao objeto de estudo. De acordo com Gil (1999), quando realizamos entrevistas do tipo semiestruturada, podemos fazer perguntas livres e específicas, deixando que o entrevistado responda de acordo com o seu entendimento.

As entrevistas com as coordenadoras foram gravadas em áudio e transcritas para texto. As entrevistas dos alunos surdos foram realizadas com o auxílio de intérpretes de Libras, uma vez que a pesquisadora não tinha domínio da Língua de Sinais e procedeu da seguinte forma: a pesquisadora fazia a pergunta em língua portuguesa e o aluno surdo respondia em Língua de Sinais. O intérprete traduzia simultaneamente toda a comunicação durante a entrevista. Gravamos o áudio da voz dos intérpretes de Libras, com as respostas dos alunos surdos e transcrevemos para o português escrito, com consentimento prévio dos participantes, firmado em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 2).

Buscamos também analisar os documentos oficiais que subsidiaram a política de inclusão e, mais especificamente, os que embasaram a implementação do NAPNE. Dentre eles, o Documento Subsidiário à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015). E no âmbito do IFPB, analisamos a Resolução nº 71, de 18 de agosto de 2010 (anexo 3), que dispõe sobre a aprovação do pedido de reconhecimento do NAPNE, câmpus Campina Grande (BRASIL, 2010), além da Resolução nº 139, de 02 de outubro de 2015 (anexo 4)., que dispõe sobre o Regulamento dos NAPNEs do IFPB (BRASIL, 2015). Consideramos importante a análise desses documentos para compreender o contexto em que se dá o processo de implementação da política de inclusão oficial no Instituto em questão. Conforme Evangelista,

Tal procedimento não deve ser aleatório, conquanto seja sempre incompleto. Trata-se do papel posto para os intelectuais: encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (EVANGELISTA, 2008, p.7).

Esses dados, obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas e documentos oficiais da política de inclusão, tiveram como foco as seguintes

categorias: inclusão educacional, os surdos e o NAPNE-IFPB/CG.

A partir da leitura do material transcrito, optamos para a análise dos dados adotar o procedimento da *análise interpretativa* (SEVERINO, 1991) que, conforme o autor, “é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler na entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outros, é dialogar com o autor” (p.52). Para essa abordagem de análise do texto, o autor destaca algumas etapas necessárias à interpretação das ideias: a primeira etapa consiste em situar o pensamento desenvolvido da unidade na esfera mais ampla do pensamento geral do autor e em verificar como essas ideias expostas se relacionam com as posições gerais do pensamento teórico do autor, tal como é conhecido por outras fontes; a segunda permite situar o autor no contexto mais amplo da cultura filosófica em geral, mostrando-se o sentido de sua própria perspectiva e destacando-se tanto os pontos comuns como os originais; no momento seguinte busca-se uma compreensão interpretativa do pensamento exposto e explicitam-se os pressupostos que o texto implica, que nem sempre são apresentadas de forma clara no texto; em seguida, estabelece-se uma aproximação e uma associação das ideias expostas no texto com outras ideias semelhantes que eventualmente tenham recebido outra abordagem, independentemente de qualquer tipo de influência; e o próximo passo da interpretação é a crítica que, no dizer de Severino (1991, p. 53)

Não se trata aqui do trabalho metodológico da crítica externa e interna, adotado na pesquisa científica. O que se visa, durante a leitura analítica, é a formulação de um juízo crítico, de uma tomada de posição, enfim, de uma avaliação cujos critérios devem ser delimitados pela própria natureza do texto lido.

Considerando o exposto, buscamos analisar os dados da pesquisa sob perspectiva crítica, considerando o contexto econômico, político e social em que a política de inclusão se insere e as contradições que dela decorrem, à luz da literatura aqui referenciada.

2. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL/TECNOLÓGICA

Nesse capítulo, buscamos contextualizar a política de inclusão das pessoas com deficiência no cenário internacional e nacional a partir dos documentos legais e a política de inclusão no contexto da educação profissional e tecnológica. Também é nele que discutiremos as disputas em torno da concepção de educação profissionalizante e como, nesse contexto, acontece a formação dos alunos com deficiência.

2.1. Educação das pessoas com deficiência: breve histórico

Situar a educação das pessoas com deficiência através de um contexto mais amplo no cenário educacional brasileiro torna-se tarefa imprescindível para se compreender a historicidade desse objeto e as contradições que permeiam sua origem e seus desdobramentos. De acordo com Fernandes (2011, p.36)

As ideias, crenças e representações que os homens desenvolvem sobre os diferentes fatos que cercam sua existência são resultantes de sua prática, isto é, do modo como eles produzem sua existência material (o trabalho social) e se relacionam com outros homens nesse processo.

Ainda conforme a autora, as sociedades utilizam como critério para determinar se um sujeito é “normal” ou “deficiente” a potencialidade humana para o trabalho, seja ele físico ou intelectual. Ou seja, o modo em que o sujeito poderá contribuir para as formas de produção de vida material de um determinado grupo social será determinante. Logo, a situação de deficiência, bem como as ideias e representações de um grupo sobre sua origem, será determinada pela “concepção de classe dominante, que detém a propriedade dos meios de produção e, conseqüentemente, o poder de definir os conteúdos a serem incorporados na educação das novas gerações, como estratégia de reprodução daquela sociedade” (FERNANDES, 2011, p.36).

Porém, ressaltamos que não é objetivo desse estudo realizar uma discussão mais profunda acerca dessa trajetória histórica. Nossa intenção é ressaltar a complexidade de dividir a história em períodos, respaldados no estudo sobre a

periodização da educação no Brasil (LOMBARDI, SAVIANNI e NASCIMENTO, 2005). Buscamos, portanto, situar esse debate a fim de justificar que, dentre tantas possibilidades, optamos por adotar a periodização sobre a educação especial realizada por Barbosa (2006).

Ao discutir a questão da periodização na investigação histórica, Saviani (2005) considera ser esse tema um dos problemas mais complexos e controvertidos da historiografia, já que “não se trata de um dado empírico, mas de uma questão teórica que o investigador enfrenta ao organizar os dados que lhe permitem explicar o fenômeno investigado” (p.7). Para o autor, o problema da periodização diz respeito aos critérios que devem presidir-la e que podem ser internos ou externos ao objeto de investigação. Em consonância com o critério adotado mais frequentemente na periodização da educação brasileira, num primeiro momento, se tendeu a guiar pelo parâmetro político³, centrada nos aspectos externos, abordando-se a educação no período colonial, no Império e na República. Num segundo momento, ainda em curso, o autor afirma que a periodização passa a centrar-se não nos aspectos externos, mas naqueles internos aos processos educativos.

Tomando como guia o critério interno, Saviani (2005) considera a chegada dos jesuítas, em 1549, como marco inicial da história da educação brasileira, que se estende até 1759 com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal e apresenta outros elementos históricos que o levou a arriscar uma periodização da história da escola pública no Brasil, que se dá em duas grandes etapas: a primeira etapa é denominada “Antecedentes da educação pública no Brasil”; na segunda etapa, o autor intitula de “História da escola pública propriamente dita”. Essas etapas são subdivididas em períodos. Sobre essa periodização Saviani, enquadrando-se nesse movimento, reporta-se ao seu projeto sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil, no qual busca “uma classificação das principais concepções de educação (...) guiando-me pelo próprio movimento das ideias pedagógicas” (p.204).

Já Lombardi (2008), também compreende que a periodização da educação brasileira em etapas subdivididas em períodos, deve levar em conta as contradições que são inerentes a toda e qualquer sociedade dividida em classes, bem como a mediação de outros elementos e aspectos. Portanto, para o autor, o estudo da educação brasileira deve atentar-se para

³Para aprofundamento da temática recomendamos a leitura da obra *A escola pública no Brasil: história e historiografia* (LOMBARDI, SAVIANNI E NASCIMENTO, 2005).

[...] as contradições internas da formação social brasileira e para a mediação de outros fatores que se articulam à organização escolar, à estrutura educacional e às práticas educativas formais e não formais, não pode ser teoricamente realizado sem pressupor, por sua vez, que a sociedade brasileira, desde sua origem, tem uma vinculação profunda com o sistema global - econômico, social e político - no qual se inseriu e se insere, sem estabelecer as necessárias articulações do Brasil com as transformações do sistema capitalista de produção (LOMBARDI, 2008, p.206).

Nesse sentido, o referido autor propõe 3 (três) grandes etapas de periodização, assim propostas pelo autor: a primeira etapa: Portugal e Brasil no quadro da transição do feudalismo para o capitalismo; segunda etapa: capitalismo concorrencial, consolidação da forma burguesa de trabalho e passagem da economia colonial à economia mercantil-escravista; terceira etapa: passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista: transformações na economia, na política, na sociedade e na educação. Essas etapas, segundo Lombardi (2008, p.206),

Estarão divididas, por sua vez, pelos grandes períodos que demarcam a organização econômica, social, política e educacional brasileira; estes períodos, por sua vez, serão divididos por tantas e quantas fases que possibilitem a análise das transformações políticas e educacionais no Brasil.

Ao retomarmos a discussão sobre as fases/momentos que marcam a história da educação especial, nos respaldamos em Barbosa (2006) que registra três momentos distintos: **o tempo da exclusão, o tempo da integração e o tempo da inclusão**. Faremos a contextualização desses momentos apresentados pela autora, ressaltando que os mesmos não são lineares e nem se dão em sequência, mas são períodos que a sociedade vivencia até os dias atuais.

Conforme Barbosa (2006), no primeiro momento, denominado de **tempo da exclusão**, observa-se que a maioria da população era posta à margem do sistema regular de ensino, sobretudo as camadas populares da sociedade e, conseqüentemente, as pessoas com deficiência.

Esse momento é situado no período colonial, quando se nota a inexistência de políticas públicas pensadas para esse público específico. Às famílias era delegada a responsabilidade de educar seus filhos deficientes, cujas condições socioeconômicas, culturais e religiosas impunham barreiras para a efetivação dessa educação.

É apenas em 1808 que, embora ainda não existindo oficialmente um sistema educacional de educação, se observa um movimento em busca da educação e da difusão cultural a partir da construção de academias, museus, liceus de artes e ofícios. Ressalta-se que foi nessa época que a Corte portuguesa refugiou-se no Brasil, 50 anos após a expulsão dos jesuítas. Contudo, a educação da população em geral continuava sendo negada. A educação na colônia era restrita quase que exclusivamente à elite do país (BARBOSA, 2006). Conforme ainda a referida autora a concepção sobre as pessoas com deficiência que se tinha nessa época refletia a concepção presente desde a Antiguidade, onde eram considerados como loucos, subumanos, sendo-lhes muitas vezes negado até mesmo o direito à vida. A autora apresenta o percurso histórico da educação especial e seus momentos distintos.

De acordo com Fernandes (2011), as representações sociais sobre a deficiência são projetadas de maneira ambígua e contraditória. Muitas vezes, o nascimento de uma pessoa com deficiência era visto como um castigo de Deus, uma punição aos pecados cometidos pelos familiares da pessoa com deficiência.

A falta de conhecimento mais efetivo sobre as pessoas com deficiência fez com que estas fossem excluídas, marginalizadas do sistema regular de ensino. Como afirma Barbosa (2006, p.18), essas pessoas foram vistas, por muito tempo, “sob um enfoque apenas assistencialista, filantrópico, por se acreditar que eram incapazes de aprender como os demais e, conseqüentemente, de frequentar uma escola regular”.

É apenas com o outorgamento da primeira Constituição Brasileira, em 1824, pelo então imperador Dom. Pedro I, que o direito à educação primária gratuita a todas as pessoas passa a ser contemplada na legislação do Brasil. Segundo Kassar (1999 p.19),

o complexo movimento da sociedade acaba encontrando expressividade no delineamento e priorização de diferentes ações. A atenção com a educação nacional propriamente é, de certo modo, inaugurada pelo seu *quase silenciamento*, quando, em 1824, a primeira Constituição brasileira traz os seguintes compromissos com a educação da população: a gratuidade da instrução primária “a todos os cidadãos” e a criação de colégios e universidades “onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-letas e artes” (grifos da autora).

Não fica explícito, segundo a autora, qual setor da sociedade será responsável pela instrução primária e como deve ser essa instrução. Ela ainda destaca que a massa dos trabalhadores certamente não está incluída na ideia de “todos os cidadãos”, pois era formada majoritariamente por escravos.

Com o advento do Estado Nacional (1822), em um contexto de um Brasil Independente, de regime monárquico, cujas relações sociais ainda se mantinham sobre a base da exploração da mão de obra escrava, é promulgada, em 15 de outubro de 1827, a Lei Orgânica que propunha a criação das Escolas de Primeiras Letras. Contudo, a criação de uma escola pública em todos os lugares que concentravam a maior população do país não se materializou, pois o Ato Adicional de 1834 deixou a cargo das províncias a responsabilidade pelas escolas primárias e secundárias, desobrigando o Estado de provê-la.

Aqueles que não se encaixavam no padrão hegemônico (negros, índios, mulheres e pessoas com deficiência) continuavam sendo excluídos do direito à educação. O Brasil deixava de ser uma colônia, mas continuava reproduzindo a desigualdade.

A preocupação com a educação das pessoas com deficiência vai surgir propriamente dita a partir da criação de duas instituições específicas no estado do Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES). De acordo com Fernandes (2011, p.45), os objetivos e práticas dessas instituições são semelhantes as do continente europeu, embora, dito por Fernandes, “a defasagem no nível de desenvolvimento das forças produtivas em relação ao capitalismo europeu determine um apelo diferenciado no objetivo da educação dispensada às pessoas com deficiência”.

Segundo Jannuzzi (2004), essas duas instituições eram mantidas e administradas pelo poder central, sendo criadas sob influência do contexto geral da época. A criação destas instituições abriu caminho para a discussão sobre a educação das pessoas com deficiência no Primeiro Congresso de Instrução Pública, realizado em 1883, sendo consideradas como marco inicial da Educação Especial no Brasil e na América do Sul, embora ainda desenvolvesse um trabalho pouco significativo diante da real demanda da população brasileira, já que o atendimento ficava restrito a um público reduzido.

Com o advento da República, a sociedade civil e os intelectuais orgânicos provocam a classe política com a ideia de uma escola pública propriamente dita. Podemos destacar os pioneiros da Escola Nova: Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970) dentre outros, que defendiam a criação de uma escola pública, laica e universal. Outro acontecimento

importante nesse período é a criação da Associação Brasileira de Educação - ABE, em 1924, que se constitui como instrumento importante de discussão sobre a educação. A ABE congregava diversos estudiosos de várias tendências, fortalecendo assim o pensamento em torno das novas ideias pedagógicas.

O período compreendido entre 1920 e 1930 foi marcado com o entusiasmo pela educação e pelo otimismo pedagógico, em que a escola pública foi investida de uma perspectiva redentora, solucionadora dos problemas sociais e econômicos, numa concepção liberal da educação. Nesse aspecto, Nagle (2001) afirma que é nesse sentido que “se encontra a crença resultante daquele entusiasmo e otimismo, a forma mais acabada com que se procura responder aos desafios propostos pelas transformações sociais que ocorrem a partir do segundo decênio do século XX” (p.134).

A partir de 1930, o país passa por grandes transformações econômicas, sociais e políticas. Após a Revolução de 1930, a instrução pública popular se apresentava como um problema próprio de uma sociedade burguesa moderna. Conforme Jannuzzi (2004) é nessa década que

[...] a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente. Tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização no Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, nos espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004, p.68).

As primeiras décadas do século XX caracterizam-se, assim, pelo “debate das ideias liberais sobre cuja base advogou a extensão universal, por meio do estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política” (SAVIANI, 2013, p.177).

Nesse contexto, a educação para pessoas com deficiência era desenvolvida baseada em duas vertentes: médico-pedagógica e psicopedagógica. Na primeira, o objetivo pautava-se na cura do deficiente. O médico definia os procedimentos pedagógicos e aos professores restava o papel de auxiliar do médico. A higiene repercutiu na formação dos professores em geral. Já na segunda vertente, o

atendimento às pessoas com deficiência passou a basear-se por princípios psicológicos, com base na teoria positivista. Os testes de inteligência ganharam espaço nesse contexto, medindo e classificando as pessoas que apresentavam baixo rendimento escolar. A Psicologia, através da Psicometria, passou a ser legitimadora da deficiência nos ambientes escolares (JANUZZI; 2004).

A educação para pessoas com deficiência passou ser pensada sob aspectos diferenciados da educação regular, uma vez que demandava recursos e materiais específicos para que o ensino e a aprendizagem ocorressem, além de profissionais especializados, em virtude das especificidades do alunado que recebia. Essa forma de educar passou a ser denominada Ensino Especial, destinados àqueles considerados anormais. O professor, nesse contexto, era encarregado de tornar o aluno com deficiência o mais semelhante possível ao aluno dito normal. Na década de 1960, em nível mundial, no campo da organização social,

[...] inicia-se um amplo movimento contextualizado nos países nórdicos, como Dinamarca, Islândia e Suécia, formado por pais, amigos e familiares de pessoas com deficiência, que se estende aos Estados Unidos e rapidamente se espalha pelo mundo, reivindicando o direito de matrícula dos alunos “especiais” em escolas regulares para estudar com as demais crianças e jovens (FERNANDES, 2011, p. 67).

Esse período é denominado por Barbosa (2006) de **tempos de integração**, uma vez que buscava a integração escolar de pessoas com deficiência. A Educação Especial passou a basear-se nesse princípio, em que o aluno passaria a ser integrado na escola regular e a ele eram ofertados instrumentos e atendimentos que permitissem sua adaptação à escola, tornando-o o mais “normal” possível.

Para Poulin (2010), a introdução da noção de integração escolar marcou uma etapa muito importante no domínio da educação dos alunos com deficiência ou com dificuldade de adaptação ou de aprendizagem, mesmo se a presença deles em classe regular estivesse longe de ser garantida. Para o autor, ao ultrapassar a barreira da exclusão escolar, o sistema regular de ensino teve que se adaptar para receber o aluno com necessidades específicas.

Nesse sentido, a concepção de educação especial como uma modalidade da educação escolar é uma construção histórica do século XX, e está intimamente ligada à estrutura e ao funcionamento da educação básica e superior. De acordo com Fernandes (2001, p.66) é nesse período em que escola regular começa a se preocupar

com aspectos comuns “ao contexto do atendimento especializado, como é o caso dos atrasos na aprendizagem, a proposição de metodologias específicas, ou adaptações didáticas para atendimento às diferenças individuais”.

No final dos anos 1960 e início de 1970, o movimento em busca da integração do aluno com deficiência à escola regular expande-se pelo mundo, chegando a outras partes da Europa e da América do Norte, desenvolvendo-se mais fortemente em países como o Canadá e os Estados Unidos. Dentro da lógica da integração, observou-se uma diminuição das escolas especiais, consideradas segregadoras. No contexto brasileiro, Omote (1999) ressalta que

A partir da década de 70, no Brasil, os serviços destinados a deficientes passaram a ser vistos sob a ótica da dimensão integração/segregação. A defesa da normalização como objetivo a ser alcançado, através do processo de integração, gerou muitas discussões com interpretações equivocadas, resultando nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas. Não raras vezes praticou-se a normificação em vez da normalização, isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade (p.45).

A normalização do deficiente ditava as práticas educacionais adotadas nesse período, apagando-lhes as diferenças e encaixando-os o mais próximo possível de padrões homogeneizantes. As classes comuns eram o ambiente normal, onde a escolarização deveria ocorrer. As classes especiais, agora consideradas estigmatizantes, eram destinadas apenas àqueles que não se adaptassem à classe comum.

Para Barbosa (2006), os processos de integração do aluno com deficiência na classe comum estavam apenas no âmbito relacional, ou seja, das interações entre deficientes e não-deficientes. Conforme a autora, “a integração, como um processo psicossocial, era defendida em suas várias formas, desde a proximidade física até a integração institucional, nas classes comuns” (BARBOSA, 2006, p.28).

Nas décadas de 1960 e 1970, nas quais ocorrem as tentativas de integração escolar das pessoas com deficiência, o Brasil estava sob a ditadura civil-militar, período que houve uma reorganização geral do ensino no país. É nesse período (compreendido entre os anos de 1964 e 1974), que ocorre a consolidação e o auge do regime. (GERMANO, 2011). As políticas educacionais surgidas nessa época traziam a característica do período, ou seja, eram políticas autoritárias e

burocratizadas. O tecnicismo passa a ser adotado no âmbito educacional, fundamentado na Teoria do Capital Humano, na qual a Educação é vista como meio essencial para o desenvolvimento econômico, de modo que a política educacional implementada no período deveria estar voltada a essa concepção de educação. Ainda em conformidade com Germano (2011) durante a ditadura militar

O Estado brasileiro investiu muito mais na esfera econômica e nas ações repressivas de toda a ordem, para silenciar os opositores do Regime, que em políticas sociais [...]. A política educacional pós-[19]64 contribuiu para a exclusão social das denominadas classes populares ou classes subalternas, privilegiou o topo da pirâmide social (GERMANO, 2011, p.22).

Apesar disso, essas décadas são consideradas importantes para a educação brasileira e para a educação especial, mais especificamente. Em 1961, ocorre a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na referida Lei, as pessoas com deficiências são chamadas de “excepcionais”. Nesse sentido, o texto afirma, em seu artigo 88, que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Já em 1971, a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que institui o Ensino de 1º e 2º Graus afirma, em seu artigo 9º, que

os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

No ano de 1973 a Educação Especial passou a ser considerada área prioritária para o governo brasileiro, que criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão que marca o início de ações sistematizadas que visavam à expansão e melhoria do atendimento educacional brasileiro. Nesse período, as concepções predominantes eram de políticas especiais em relação aos alunos com deficiência, ao invés de uma política pública que permitisse o acesso universal à educação. Embora já ocorresse o acesso desses alunos ao ensino regular, suas singularidades e especificidades no tocante à aprendizagem não eram levadas em conta, gerando, de certa forma, um “apagamento” das diferenças.

A década de 80 foi marcada por intensas transformações nas esferas políticas,

econômicas e sociais. Com a promulgação da Constituição de 1988, diversas políticas públicas – de origem nacional e internacional – foram criadas ou adotadas pelo Brasil, com vistas a incluir social, política e culturalmente os cidadãos brasileiros com algum tipo de deficiência (visual, física, auditiva, etc.), além de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Constituição Federal de 1988 traz, sobre a educação, maior clareza na definição das competências da União, dos estados e dos municípios. No tocante à educação das pessoas com deficiência, a promulgação da Constituição de 1988 é um importante marco, pois o seu artigo 208 estabelece que o Estado deve garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Mantoan (2006), ao citar a nossa Carta Magna, afirma que:

Nossa Constituição Federal de 1998 respalda os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, ao eleger como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (artigo 1º, inciso II e III) e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (artigo 3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito de todos à educação, direito esse que deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (MANTOAN, 2006, p.26, grifos do autor).

Em nível mundial também ocorriam mobilizações buscando a inclusão das pessoas com deficiência. Segundo Silva (2014), essa década foi estabelecida como a Década Internacional da Pessoa com Deficiência e o ano de 1981 foi considerado pela ONU o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, com o lema “Participação Plena e Igualdade”. Esses acontecimentos geram discussões que desencadearam na criação do Programa Mundial de Ação para Pessoas com Deficiência, em 1982. No referido programa, o trabalho foi posto como requisito para superação da pobreza e necessário à plena inclusão (ONU, 1992).

Como podemos notar, é na década de 1980 que a dualidade entre educação regular e educação especial começa a ser diretamente desafiada. Conforme Barbosa (2006):

As críticas ao modelo tradicional de ensino contribuíram para a análise dos vínculos da educação com a sociedade, gerando debates a respeito das questões sociais, assim como fortalecendo o processo de reivindicações da cidadania e da democracia (BARBOSA, 2006, p.32).

O terceiro momento, denominado de **tempos de inclusão**, tem seu início com os movimentos de crítica ao modelo de integração. A partir da luta pela inclusão em vários países do mundo, dentre eles o Brasil, há o compromisso com a oferta da educação de qualidade para todas as pessoas. Esse movimento tem sua maior força na década de 1990. De acordo com Silva (2014)

A partir da década 1990, o movimento de inclusão escolar passou a ser amplamente disseminado não apenas com base na questão sobre como realizar intervenções diretamente voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, principalmente, sobre como a sociedade pode ser reestruturada de modo a permitir a participação plena dessas pessoas (SILVA, 2012, p.94).

Um importante marco dessa década é a realização da Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação (ONU), a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Dos governos que participaram desta Conferência, 155 subscreveram a declaração nela aprovada (inclusive o Brasil), onde se comprometiam em assegurar uma educação básica e de qualidade para crianças, jovens e adultos. Essa conferência impulsiona a criação de outras políticas educacionais, buscando se adequar aos princípios acordados na Declaração de Jomtien (SHIROMA et al, 2011).

No entanto, ao analisar os princípios e concepções presentes na Declaração de Jomtien, Rabelo (et al, 2015) observa que embora haja a proposta da universalização da educação como meta principal em termos mundiais, há também limites e controvérsias para a efetivação dessa meta. Ainda conforme as autoras,

Em relação às necessidades básicas de aprendizagem, a declaração de Jomtien apresenta como objetivo principal “oferecer oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNESCO, 1998, p.4). Logo em seguida, anuncia que “as abordagens ativas e participantes são particularmente valiosas para garantir a aprendizagem” (UNESCO, 1998, p.4). Constata-se, portanto, que as oportunidades ampliadas de educação e de desenvolvimento efetivo do indivíduo dependerão do alcance de alguns requisitos básicos: de que as pessoas aprendam conhecimentos úteis, de habilidades de raciocínio, de aptidões e de valores (RABELO, JIMENEZ e SEGUNDO, 2015, p.16).

Essas concepções demonstram a natureza das políticas educacionais que iam

surgindo na década de 1990: adequar à educação às necessidades do mercado. Sobretudo no Brasil, com o fortalecimento do neoliberalismo, essas ideias vão ganhando força. Nesse contexto, à educação é atribuída a função de preparar sujeitos flexíveis, polivalentes, capazes de assumir diversas funções em situações de trabalhos diversificadas, visando sempre à empregabilidade. O indivíduo é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

A Declaração de Salamanca (1994) é considerada um marco na luta pela inclusão das pessoas com deficiência. Ela traz qual devem ser a filosofia e a prática de inclusão adotadas (Mendes, 2006). A partir dela, muitos países, inclusive o Brasil, se comprometeram em elaborar políticas inclusivas pautadas nos princípios presentes na declaração. Destacamos algumas ideias expressas no documento:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (BRASIL, 1994).

Conforme Aranha (2004), para que estes princípios presentes na Declaração de Salamanca se efetivem os governos devem priorizar o desenvolvimento dos sistemas educacionais, visando incluir todas as crianças, independentemente das especificidades individuais; adotar o princípio da educação inclusiva; adaptar as escolas para que haja a efetiva oferta de uma educação de qualidade para todos.

A inclusão escolar não deve ser vista como um movimento isolado, fora do contexto em que surge. Conforme Mendes (2006), a inclusão escolar se constitui como

[...] uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado “inclusão social”, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. (MENDES, 2006, p.395)

Diferentemente do que era proposto pela integração escolar (onde o aluno era responsável por adaptar-se à sala de aula), na inclusão escolar vemos uma proposta de reestruturação do sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos, proporcionando meios possíveis para que estes tenham acesso a uma educação de qualidade. Aqui, o problema desloca-se do aluno e passa a ser visto sob o prisma do sistema educacional como um todo.

Outro marco importante na década de 90 para a política de inclusão no Brasil é, em 1994, a criação da Política Nacional de Educação Especial. Embora seja um avanço, no tocante à inclusão escolar, o texto propõe a “integração institucional” que pode ser considerado um atraso, pois apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19), podem ingressar nas classes regulares de ensino. Ou seja, a uma parte considerável dos alunos com deficiência é negado o direito de acesso ao ensino regular, sendo estes destinados às escolas especiais. Nesse sentido, Dutra (2008, p.3) ressalta que:

ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Um marco que traz grande importância para a educação nacional é a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). A lei em questão aborda um capítulo específico, sobre a Educação Especial. Esse capítulo afirma que, quando não sendo possível a integração dos alunos com deficiência nas classes regulares de ensino, os mesmos deverão ser atendidos pelo atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados. Quando necessários, os serviços de apoio especializado deverão ser ofertados pela escola regular para atender às peculiaridades dos alunos com deficiência. O texto ainda assegura, aos alunos com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, professores capacitados, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades.

O Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 vem regulamentar a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O decreto em questão tem como objetivo fundamental assegurar às pessoas com deficiência a integração plena no contexto socioeconômico e cultural do país. Sobre a Educação Especial especificamente, o texto trata da inclusão no sistema educacional como modalidade de educação escolar que deve abranger todos os níveis e modalidades de ensino.

Nos anos 2000 destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O PNE traz metas e objetivos a serem atingidos pelas crianças e jovens com deficiência. Sobre a Educação Especial, o texto aborda a mesma como uma modalidade de educação escolar, devendo ser promovida em todos os níveis de ensino. Outro ponto de destaque no texto é a garantia aos diversos graus e tipos de deficientes de vagas no ensino regular.

Ainda em 2001, outro marco importante para a política de inclusão é a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de educação (CNE) que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Na referida Resolução, todos os alunos devem ser matriculados nos sistemas de ensino e às escolas é atribuído o dever de se organizar para atender aos alunos com deficiências, assegurando condições a estes de receber educação de qualidade. O atendimento especializado aparece como possibilidade de substituição ao ensino regular, devendo ser ofertado desde a Educação Infantil, “sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.

No ano subsequente (2002), o Conselho Nacional de educação (CNE), através da Resolução CP Nº1/2002, institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. No tocante à educação inclusiva, a Resolução aponta que a formação dos professores deve abordar “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos

com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas”. Ainda em 2002, é criada a Lei Nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e em 2005, o Decreto nº 5.626/05 vai regulamentar a lei anterior e dar outras providências.

O Ministério da Educação (MEC) junto ao Ministério da Justiça, à Secretaria Especial dos Direitos Humanos e à Unesco, elabora, em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Este Plano traz, como uma de suas metas, a inclusão nos currículos das escolas sobre temas relacionados às pessoas com deficiência.

Um marco importante no ano seguinte foi a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Sobre a Educação Inclusiva, o PDE traz, em seu texto, questões relacionadas à infraestrutura das escolas, à acessibilidade dos edifícios escolares, à formação docente e às salas de recursos multifuncionais. Ainda em 2007, é implementado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Este aponta, como uma de suas diretrizes, a garantia do “acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, traz o percurso histórico da inclusão escolar no Brasil até então, “visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (p.1). No mesmo ano, o Decreto Nº 6.571 define o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto (que foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011) obrigava a União a apoiar técnica e financeiramente os sistemas públicos de ensino que oferecessem essa modalidade de atendimento, e reforçava a importância da integração do AEE ao projeto pedagógico da escola.

Com o objetivo de dispor sobre as Diretrizes para a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica é lançado em 2009 a Resolução Nº 4 CNE/CEB. Destacamos o artigo 5º, que define que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, “na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo

substitutivo às classes comuns”.

Em 2014 destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE), que trata em sua meta número quatro, sobre a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado da população de 4 à 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, visando garantir um sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Nesse percurso histórico que trata da legislação, merece ser destacado a luta da Comunidade Surda Brasileira para assegurar as garantias legais, primordiais para defesa das Escolas Bilíngues de Surdos. Um marco dessa luta ocorreu em 2011, quando da iminente ameaça de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos, escola centenária, provocando uma mobilização sem precedentes para a inclusão das Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional de Educação – PNE, hoje sancionado pela Lei 13.005/2014 (CAMPELLO e REZENDE, 2014)

Com efeito, os surdos lutaram por uma Política Nacional de Educação Bilíngue condizente para a formação da Identidade Linguística da Comunidade Surda, garantida pela Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, que reconhece a importância da Língua de Sinais e da Cultura Surda para as pessoas surdas. Vemos esse conclave expresso nas falas das autoras ao dizerem de maneira veemente:

Nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes. Somente nós, surdos, que sabemos o que é melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender, que é pela instrução direta em nossa língua de sinais, língua soberana da comunidade surda, que ajuda na formação da “Identidade Linguística da Comunidade Surda”, como garante e expressa a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) (CAMPELLO e REZENDE, 2014, p.78, grifos das autoras).

Em setembro de 2011 várias mobilizações foram promovidas como marco comemorativo pelo Dia Mundial da Língua de Sinais, pelo Dia Mundial do Surdo, pelo Dia Nacional do Surdo, a fim de fincar a luta pelas emendas específicas sobre a educação no Plano Nacional de Educação, em tramitação no Congresso Nacional. Vários Seminários foram realizados simultaneamente em praticamente todas as

capitais do País, em sua maioria em Assembleias Legislativas, com a presença de vários parlamentares. Na ocasião, também foram entregues propostas de emendas da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) para serem incorporadas ao texto-base do Plano Nacional da Educação – PNE.

No Estado da Paraíba, essa mobilização ocorreu nos anos de 2011 - 2014, na capital João Pessoa, em cidades do sertão⁴ e municípios do semiárido (Campina Grande, Sumé, Aroeiras e Gado Bravo) que promoveram várias manifestações no Movimento Setembro Azul, envidando esforços na luta pela inclusão das Escolas Bilíngues de Surdos no novo PNE. Esse direito ficou assegurado na META 4 (estratégia 4.7) da seguinte forma:

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

No ano de 2015 tivemos a aprovação da Lei 13.146/15, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecida como LBI), “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). Essa lei adapta a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU à legislação brasileira. Um dos grandes marcos da LBI é a mudança na perspectiva da palavra “deficiência”, pois a concepção que se tinha era de que a deficiência é uma condição das pessoas. A LBI concebe a deficiência como uma situação dos espaços físicos e/ou sociais, que majoritariamente não são adequados para estas pessoas.

Essa nova concepção de deficiência também implica em mudanças no tocante à educação das pessoas com deficiência. Destacamos os seguintes artigos da LBI (BRASIL, 2015):

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados

⁴Para maiores informações sobre a mobilização no sertão da Paraíba, ver o trabalho de dissertação de Francisco Uélison da Silva, intitulado “Surdos/as que se constroem Surdos/As: o despontar do Movimento Linguístico-Cultural Surdo na cidade de Cajazeiras/PB - Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB, 2017).

sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Art. 27)

Nas escolas inclusivas é indispensável que o conteúdo e as aulas sejam oferecidos em Libras, como primeira língua, e em português, na modalidade escrita, para os alunos surdos. O mesmo vale para as escolas e classes bilíngues e para os materiais de aula (Art. 28-IV);

A adoção de medidas individuais e coletivas que proporcionem o desenvolvimento acadêmico e a socialização dos alunos com deficiência. Isso facilita a integração e, conseqüentemente, o aprendizado (Art. 28-V);

Além da oferta de aulas e materiais inclusivos (em Libras e Braille), as práticas pedagógicas também precisam ser incorporadas e preferidas pela instituição que possuir alunos com deficiência (Art. 28-XII);

Também devem ser oferecidas tecnologias assistivas que ampliem as habilidades dos estudantes nas escolas (Art. 18-XII) ou auxiliem nos processos seletivos e permanência nos cursos da rede pública e privada (Art. 30-IV).

Apesar de alguns avanços que ocorreram nesse percurso histórico, em 2019 observamos um grande retrocesso para a política educacional inclusiva, que foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC no dia seguinte à posse do presidente da república Jair Messias Bolsonaro, no dia 2 de janeiro de 2019.

É importante ressaltar que a SECADI/MEC substituiu a Secretaria de Educação Especial, (SEESP/MEC)⁵, no ano de 2012, por meio do Decreto de N. 7.690, de 2 de março de 2012. A nova secretaria, a SECADI, tinha como objetivo garantir o direito de todos à educação, com qualidade e equidade, com vistas à contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. Suas ações eram desenvolvidas no campo da Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Conforme consta no Portal do MEC, a SECADI, como órgão específico singular da estrutura organizacional do Ministério da Educação, de acordo com o

⁵A SEESP/MEC foi criada pelo Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011, e foi revogado pelo Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, culminando com o seu fechamento e a diluição de seus encargos na SECADI. O seu fechamento, efetivado como uma decisão técnica da equipe de governo, sugere a intensificação dessa crise em torno da educação especial, cada vez mais negada enquanto campo de conhecimentos teórico-prático fundamental para mediar os encaminhamentos da inclusão escolar (BEZERRA E ARAÚJO, 2014)

Artigo 20 do Decreto N. 7.690/2012, tinha a competência de:

I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

II – implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (BRASIL, 2012);

Ao longo de sua existência (2012-2019), a SECADI/MEC desenvolveu uma série de programas e ações que buscavam viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. Para isso, voltava-se à formação inicial e continuada de profissionais da educação, ao desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos específicos, a promoção de melhoria da infraestrutura física e tecnológica para as escolas, a indução da oferta de ações de alfabetização e elevação da escolaridade de jovens e adultos, o acompanhamento da frequência escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade social, entre outras ações.

As repercussões acerca de sua criação, após a extinção da antiga SEESP e implementação de suas ações e programas no campo dos estudos em educação especial e inclusiva, provocaram posicionamentos diversos e “críticas por significativa parcela de educadores e estudiosos da inclusão escolar”, como atesta, por exemplo, o Manifesto da Comunidade Acadêmica pela Revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva, divulgado em 2011 (ARAÚJO e BEZERRA, 2014, p.101). Segundo Barbosa (2013) a reestruturação administrativa realizada no MEC para os (re)encaminhamentos da educação especial e inclusiva, contribuiu para o

agravamento das contradições concernentes às políticas públicas provocando

[...] a ruptura com o panorama político vigente, caracterizado por medidas lenitivas de inclusão e valorização idealizada das “diferenças”, sob apelos pseudodemocráticos, enseja o debate contra-hegemônico sobre o modelo inclusivo oficial, doravante referendado por políticas intersetoriais. As proposições advindas desse debate têm importante papel a assumir como catalisadoras de transformações substanciais na gestão pública, para além da simples intersetorialidade, haja vista que esta ainda permanece muito aquém da apreensão totalizante e inter-relacionada do fenômeno educativo, vale dizer, de seu entendimento como rica síntese de múltiplas determinações (BEZERRA, 2013, p.946-947).

Tais alterações na estrutura ministerial do MEC, seus avanços e consequências advindas do fechamento da SEESP e da criação da SECADI se repetem no ano de 2019. Por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que “aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE”. Por força desse Decreto o governo dissolveu a SECADI/MEC criando duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (Semesp).

Ao nosso ver essa mudança impactou nas várias modalidades de educação abarcadas pela SECADI, pois nos últimos anos alguns avanços foram obtidos por meio das ações implementadas por essa Secretaria, que foi criada por demandas de movimentos sociais. Identificamos no portal *De Olho nos Planos* entrevistas realizadas por especialistas da área sobre os avanços obtidos nos últimos anos e os principais desafios a serem enfrentados, após a dissolução da SECADI, produzidas no mês de janeiro de 2019. Tal fato revela-se como um obstáculo para a melhoria da qualidade educacional no Brasil, socialmente referenciada, e a descontinuidade das políticas públicas implementadas.

Para a Educação Especial, particularmente, os desafios são imensos, pois nos últimos anos vem se lutando de maneira muito forte para um movimento no país de uma escola inclusiva e pela formação continuada de professores. Para Vera Lucia Capellini, docente do departamento de educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Bauru, “a atuação da SECADI na área de Educação Especial envolvia várias frentes: de adaptação de escolas à formação continuada de

docentes, destacando-se uma ação que era a Rede de Formação de Professores Para Educação Continuada na Perspectiva da Educação Inclusiva”. As expectativas da professora Vera Lúcia em relação à nova Secretaria foram assim expressas:

[...] se a nova secretaria garantir como princípio a inclusão, como princípio o respeito às diferenças, e como princípio que aluno com deficiência é responsabilidade pública e não da filantropia, que a porta de entrada é na escola comum, aí a gente pode avaliar daqui um tempo se o impacto foi positivo ou negativo ou se não teve impacto no sentido só da modificação do nome. A nossa preocupação maior é que seja preservado como princípio que a escola é laica, é inclusiva, que ela deve fornecer condições para que os professores desenvolvam o seu trabalho. Tanto com políticas de formação continuada, quanto de valorização da carreira. Que esses professores possam aprender cada vez mais a trabalhar com toda a heterogeneidade que tem dentro de uma sala de aula”, completa. (DE OLHO NOS PLANOS, 2019).

Diante do exposto, vimos que no tocante à educação das pessoas com deficiência, muito se avançou no debate em busca de um sistema educacional que as inclua e dê, de fato, as condições de acesso, permanência e conclusão da escolarização. No entanto, observamos que as ações do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, iniciadas em janeiro de 2019, representaram um retrocesso no campo dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e uma ação que nega o reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educacional. No entanto, os processos históricos não são lineares, pois a realidade se apresenta dinâmica, dialética e exige múltiplos olhares para que se compreendam os seus determinantes históricos, políticos e sociais.

2.2. Educação Profissional e Tecnológica e a Inclusão Educacional das Pessoas com Deficiência

Para contextualizarmos historicamente as concepções e práticas que permeiam a educação profissional no Brasil, faz-se necessário ir além daquelas adotadas apenas no âmbito escolar, uma vez que elas perpassam a própria formação econômico-social brasileira.

Grande parte da rede federal de educação profissional tecnológica é composta pelos Institutos Federais de Educação e Tecnologia. Como data de início da rede, o Ministério da Educação considera o ano de 1909, quando ocorreu a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, a partir do Decreto nº 7.566,

assinado pelo então presidente Nilo Peçanha. Tais escolas objetivavam oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas carentes, chamadas pelo governo da época de “desafortunadas”. O Decreto destaca em seu texto o fato de que:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909).

Nesse contexto, além da formação de mão de obra qualificada, essas escolas, até certo ponto, “incluíam” um público considerado marginalizado. É preciso, no entanto, considerar que as determinações econômicas precedem e justificam as opções da política, relativas ao ensino profissional. Na época da criação das escolas acima citadas, a economia do país era baseada na agricultura e o processo de industrialização ocorria lenta e precariamente.

Já em 1937, a partir da promulgação da Constituição pelo presidente Getúlio Vargas, o ensino técnico passa a ser considerado estratégico para o desenvolvimento econômico do país, sendo também capaz de propiciar melhores condições para os trabalhadores. Baseados nessa concepção, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais. A atuação dos liceus, em harmonia com a expansão industrial, gerou desenvolvimento mais rápido das indústrias. E, em consequência dessa expansão, veio a necessidade de mão de obra qualificada, que, naquele momento, era escassa no Brasil.

Com a reforma do sistema educacional brasileiro realizada pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, em 1942, o ensino profissional e técnico foi equiparado ao nível médio. Com isto, os Liceus Industriais mudam sua nomenclatura para Escolas Industriais e Técnicas (EITs).

Paiva (2013) nos assinala que essa reforma aprofunda a reforma anterior no que concerne à criação de novas instituições, bem como centraliza a gestão em âmbito federal, primeiramente pelo fato de o governo Vargas ser um governo autoritário. Depois, pela postura subserviente desse governo perante o capital industrial nacional e internacional. Além disso, a reforma em questão aponta para o caráter pragmático do ensino, baseado na teoria do capital humano. Ainda de

acordo com o autor, “o discurso oficial afirmava a necessidade urgente da indústria nacional por mão de obra qualificada. A assimilação dessas ideias fez com se criasse pelo menos no discurso uma relação direta entre formação e emprego, nem sempre verdadeiro” (PAIVA, 2013, p.35).

Saviani (2013) nos aponta para o caráter elitista e burocratizante das reformas promovidas pelo Ministério da Educação, durante o governo autoritário de Getúlio Vargas. Outro aspecto presente nas reformas desse período é apontado por Libâneo (1986), que destaca o caráter economicista dessas reformas. De acordo com o autor,

Foi organizado o ensino secundário, técnico-industrial, comercial e agrícola, estabeleceu-se uma uniformidade do currículo e sua organização, nesse período foi criado, formalmente, um serviço de orientação educacional em cada estabelecimento de ensino. A chamada Reforma Capanema e os dispositivos legais decorrentes apontam uma direção nitidamente fascista visando à promoção do desenvolvimento econômico sem modificação da ordem econômica existente (LIBÂNEO, 1986, p.58).

Após dezessete anos, em 1959, as EITs transformaram-se em Escolas Técnicas Federais (ETFs) e passaram a ter autonomia administrativa e pedagógica. Com a promulgação da primeira lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, em 1961, o ensino técnico se equipara ao ensino profissional e ao ensino acadêmico. Para Saviani, não houve rupturas na estrutura organizacional do sistema de ensino, conforme descreve:

Do ponto de vista da organização do ensino, a LDB manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente da reforma Capanema, flexibilizando-a, porém. Com efeito, do conjunto das leis orgânicas do ensino decretadas entre 1942 e 1946 resultou um estrutura de ensino que previa, grosso modo, um curso primário de quatro anos, seguido do ensino médio com a duração de sete anos, dividido verticalmente em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente nos ramos secundário, normal e técnico, sendo este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial. Ocorre que, nessa estrutura, apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior. Os demais ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes. Por outro lado, se um aluno quisesse passar de um ramo a outro do ensino médio, ele perderia os estudos já feitos, tendo que começar do início no novo ramo. (SAVIANI, 2004 p.39)

A aprovação da Lei 5.692/71, que alterou o ensino médio, passando a ser obrigatoriamente profissionalizante em todo o território nacional, teve relação direta com a euforia do milagre econômico. A Lei em questão é elaborada e aprovada sob as características do Regime Militar, uma vez que é ausente a

participação de estudantes, professores e pesquisadores. (PAIVA, 2013)

No ano de 1978, visando à formação de engenheiros de operação e tecnólogos, a partir da promulgação da Lei N° 6.545, de 30 de junho de 1978, foram criados três Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets): CEFET-PR, CEFET-RJ e CEFET-MG, que seriam considerados mais tarde como unidade padrão da Rede de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico. Os Cefets “absorveram as atividades das ETFs e das Escolas Agrotécnicas Federais e se preocuparam em preparar o País para a revolução tecnológica ocorrida entre os anos 1980 e 1990”. (BRASIL, 2011). De acordo com Guimarães (2017), a transformação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em Cefets fazia parte da:

[...] ação direta do Estado no reordenamento das instituições com foco na diversificação do ensino superior, em contraposição ao modelo de universidade e, ao mesmo tempo, no alinhamento dessas instituições às políticas e aos programas de governo centrados na adoção de medidas de mitigação da pobreza. As ações com foco na mitigação da pobreza, orientadas pelos organismos internacionais de financiamento, visavam criar um clima favorável aos investimentos de capitais e integrar mercados nas áreas periféricas. Essas orientações dominaram as políticas de educação no Brasil nas últimas décadas do século XX. (GUIMARÃES, 2017, p. 57)

A partir da promulgação do Decreto n° 5.225, de 1º de outubro de 2004, os Cefets passaram a ter equivalência de instituições de ensino superior, com autonomia equivalente à das universidades. Nesse sentido, Otranto (2012) nos assinala que

Naquele momento, não se tratava mais de uma instituição usufruindo a autonomia da universidade e, sim, de uma universidade real, com todas as suas prerrogativas. O fato ocasionou um movimento até mesmo nos Cefets, que já eram instituições de educação superior e passaram a acalentar o mesmo sonho, ou seja, a almejar aquilo que consideraram um privilégio – a transformação em universidade (p. 202).

Com a reorganização do sistema de ensino em 2008, criaram-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que absorveram os Cefets e as Escolas Técnicas restantes. Esse processo é informalmente chamado de “ifetização”. A partir da referida lei, os institutos têm como finalidades definidas:

- Oferecer educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades;
- Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas

- e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- 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;
- Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de Ciências, em geral, e de Ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de Ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino.
- Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

2.3. Política de inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica

Buscando o mapeamento das escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica que possuíam alunos com deficiência, no ano de 1999 a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, através da Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial identificou inicialmente 153 alunos matriculados nas Escolas Agrotécnicas, 17 nas Escolas Técnicas e 97 nos Centros Federais de Educação Tecnológica. Das 135 escolas da Rede Federal de Educação Tecnológica, apenas 30% afirmaram realizar cursos ou ações para pessoas com deficiência (BRASIL, 2000, p.6). Nesse levantamento percebe-se a necessidade de nortear ações de inclusão desse público na educação profissional. De acordo com Rosa (2011),

a partir de ações conjuntas entre a SETEC (então Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC) e a SEESP, envolvendo escolas participantes da rede federal, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como entidades representativas das pessoas com deficiência, surgiu o objetivo comum de, a partir de então, sistematizar os trabalhos conjuntos. A SETEC continuaria com o foco na educação profissional e a SEESP prestaria o apoio necessário visando à implantação da educação inclusiva na Rede (ROSA, 2011, p. 70).

Com isso, as ações iniciais desencadearam numa proposta de ação integrada entre as secretarias, na qual foram estabelecidos princípios gerais, pressupostos e estratégias para uma Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva: o Programa TECNEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. O Programa TECNEP (hoje denominado Ação TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas).

O Programa TECNEP é criado, sobretudo, a partir da necessidade de o país se adequar as políticas de inclusão em nível internacional, que propõem o ingresso das pessoas com deficiência no mundo do trabalho. Até o momento de criação do referido programa, as ações envolvendo educação especial e profissional eram iniciais e ocorriam em poucos lugares (ROSA, 2011)

Buscando compreender como a Política Nacional de Educação Especial vem abordando a educação profissional, Garcia (2001) nos assinala que

ao desenvolver esta reflexão sobre a educação de sujeitos considerados portadores de deficiência, focando empiricamente elementos da educação profissional, é possível, ainda que inicialmente, perceber um encaminhamento dado. A proposta de educação que se observa apresenta uma adequação de caráter ideológico ao atual modelo de produção, e que afirma o irrealizável. Apresenta também uma adequação de caráter prático ao atual modelo de produção, que é francamente realizável. Nos dois casos, tal adequação contribui enquanto prática social para fortalecer as relações de exploração e expropriação das classes populares (p.14).

A educação profissional era vista como necessária ao desenvolvimento do país, a igualdade de oportunidades era tida como decisiva para o desenvolvimento da cidadania e a educação profissional, visando à inserção no mercado de trabalho, poderia, nesse sentido, garantir a efetivação dos direitos sociais.

O Programa TECNEP prevê a criação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEs, nas escolas que compõem a rede Federal de Educação Profissional. No Portal do MEC, encontramos

a seguinte definição para esse Núcleo:

É o setor da instituição que articula pessoas e instituições desenvolvendo ações de implantação e implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno, envolvendo sociólogos, psicólogos, supervisores e orientadores educacionais, técnicos, administrativos, docentes, discentes e pais. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade, e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais (BRASIL 2010).

Atendendo a uma orientação da Ação TEC NEP, no estado da Paraíba, o IFPB do Câmpus situado na capital João Pessoa, foi fundado o primeiro Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, através da Resolução do Conselho Diretor Nº 19/08, de 22 de dezembro de 2008.

O IFPB câmpus Campina Grande foi, juntamente com o de João Pessoa, os primeiros a implantarem de forma sistemática, os NAPNEs. De acordo com Silva (2014)

Até então, o IFPB não dispunha de legislações internas específicas voltadas ao atendimento de alunos com deficiência. Esse marco legislativo só foi contemplado na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), em dezembro de 2006, no qual se preconizou que a Instituição participaria do Programa TEC NEP e que manteria o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidade Especiais, cujo objetivo principal seria “criar na Instituição a cultura da ‘educação para convivência’, aceitação da diversidade e principalmente a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais.” (PDI/CEFETPB, 2006, p.55 apud SILVA, 2014, p.49).

Em Campina Grande, o NAPNE é reconhecido em agosto de 2010, a partir da Resolução Nº 71, do Conselho Superior, com a nomenclatura de *Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais*.

Em 2015, os NAPNEs de todos os câmpus do IFPB passam a ser regulamentados pela resolução nº 139, de 02 de outubro de 2015 do IFPB, sob a nomenclatura de *Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs)*. De acordo com os artigos 3 e 4 do segundo capítulo da referida Resolução, a natureza e a finalidade do núcleo são as seguintes:

Art. 3º O núcleo tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras educacionais, atitudinais e arquitetônicas na instituição, de forma a promover inclusão de todos na educação.

Art. 4º Consideram-se por pessoas com necessidades educacionais específicas todas aquelas que apresentam necessidades próprias e

diferentes das dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares, e, por essa razão necessitam de políticas de inclusão, requerendo recursos educacionais específicos. (BRASIL, 2015)

Os NAPNEs são fundamentais para a materialização da política de inclusão proposta pela Ação TECNEP e para a efetivação da inclusão dos alunos com deficiência, não apenas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia, mas em todas as escolas que compõem a Rede de Educação Profissional.

3. OS SURDOS E O NAPNE NO IFPB/CG: impressões dos sujeitos sobre a inclusão no Instituto

Neste capítulo, apresentaremos os dados obtidos através das entrevistas realizadas com os alunos surdos e com as coordenadoras do NAPNE do IFPB/CG, buscando analisá-los à luz dos documentos oficiais e dos referenciais teóricos que pautamos. Os temas abordados tratam da criação do NAPNE no IFPB/CG, a compreensão dos estudantes surdos sobre a inclusão educacional, o lugar educacional do IFPB/CG para os surdos, e a atuação do NAPNE no IFPB - CG: um suporte à inclusão do surdo?

3.1. A criação do NAPNE no IFPB/CG: Antecedentes à sua implementação

De acordo com a Resolução nº 139, de 02 de outubro de 2015, que dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, capítulo I, artigo 2º, “o NAPNE é um órgão consultivo e executivo, de composição multidisciplinar, que responde pelas ações de acompanhamento às pessoas com necessidades educacionais específicas” (BRASIL, 2015).

Sobre a natureza e finalidade do núcleo, a mesma Resolução, no capítulo II, nos afirma que:

Art. 3º O núcleo tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras educacionais, atitudinais e arquitetônicas na instituição, de forma a promover inclusão de todos na educação.

Art.4º Consideram-se por pessoas com necessidades educacionais específicas todas aquelas que apresentam necessidades próprias e diferentes das dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares, e, por essa razão necessitam de políticas de inclusão, requerendo recursos educacionais específicos.

Embora outros câmpus do IFPB ainda não tivessem adotado à política de cotas, o câmpus de Campina Grande, em meados de 2009, resolveu aderir a essa política. Com isto, o Instituto passou a reservar vagas específicas para pessoas com alguma necessidade educacional específica. No primeiro Processo Seletivo para os Cursos Técnicos (PSCT) após a adoção das cotas, dois alunos com deficiência auditiva foram aprovados, gerando a demanda de atendimento educacional mais

especializado. Nas palavras da primeira coordenadora do NAPNE:

Coordenadora Celina: Quando o pessoal viu “deficiência auditiva” na descrição lá, aí é uma leitura minha, se apavoraram (sic) e vamos chamar os profissionais. Aí, de urgência, fizeram um concurso para professor substituto. E nesse concurso eu passei junto com E.

Com o ingresso de duas profissionais especializadas no atendimento do público surdo, começa a se desenhar o perfil do NAPNE no IFPB/CG. A primeira atitude das profissionais recém-contratadas foi entrevistar os alunos com deficiência auditiva para poder elaborar o perfil deles e um possível plano de trabalho.

Ao entrevistá-los, elas tomaram conhecimento que ambos eram surdos oralizados, não sabiam usar a língua de sinais, nem apresentavam interesse em aprendê-la. A direção de ensino do Instituto foi informada dos fatos, dada a impossibilidade das profissionais cumprirem suas atribuições, ou seja, interpretar o conteúdo das aulas do Português para a Libras. Conforme a coordenadora 1, “a gente explicou que não tinha como interpretar língua de sinais para quem não tinha língua de sinais”.

Na mesma época em que o IFPB adotou a política de cotas e ingressaram dois alunos surdos, estava havendo no Instituto a tentativa de implantação da Ação TEC NEP e, conseqüentemente, criação dos NAPNES. A direção de ensino e do câmpus sugeriram então que as profissionais – agora sem atribuições – planejassem a criação do NAPNE no câmpus do IFPB/CG, conforme pode ser ilustrado na seguinte fala:

Coordenadora Celina: Na época, a gente não tinha espaço. A gente ficava sentada na sala dos professores, utilizando os computadores da sala dos professores pra fazer algumas coisas. E a gente começou sentir a necessidade de um espaço. Aí na biblioteca tinha um cantinho assim (gesto com as mãos), aí eu e E. pensamos: se a gente colocar um birô ali e um armário, fica melhor. A gente fica mais reservada, porque na sala dos professores tinha movimentação. Aí a gente disse: temos o local, é só conseguir a mesa e o armário para a gente fechar. Aí concordaram. A gente saiu da sala dos professores e foi lá para o cantinho na biblioteca, para poder fazer nossas atividades. E ali a gente começou a trabalhar e traçar um plano de ação.

Destacamos que, a princípio, há uma precarização no que concerne à infraestrutura do Instituto para implementar o NAPNE. As profissionais responsáveis, de alguma forma, precisaram ir em busca desses espaços mais adequados. É assim

que vai se materializando o NAPNE. Em agosto de 2010, através da Resolução N° 71, de 18 de agosto de 2010, do MEC, que dispõe sobre a aprovação do pedido de reconhecimento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), *câmpus* Campina Grande, o pedido de Reconhecimento do NAPNE do IFPB/CG é aprovado.

Como a especialidade das duas profissionais era relacionada à surdez, ambas pensaram, a princípio, em propostas visando trazer os alunos surdos para o Instituto. Como estava próximo da abertura de inscrições para o Processo Seletivo para os Cursos Técnicos - PSCT, a primeira ação foi a gravação de um diálogo, em Libras, no qual ambas conversavam explicando o que era o IFPB, como fazer para entrar e quais cursos eram oferecidos pelo Instituto. O vídeo foi postado nas redes sociais e no *site* da instituição.

Coordenadora Celina: Nesse período, estava tendo o processo de adesão ao ENEM. Aí a gente mostrou de acordo com o que estava no edital, as formas de ingresso tanto para os cursos de nível técnico, quanto para os cursos de nível superior. Aproveitamos o vídeo. Apresentávamos o IF, dizíamos os cursos que tinha e as formas de ingresso. Se fossem os cursos superiores, era através do ENEM, que aconteceria depois. E se fosse para os cursos técnicos, era o PSCT, que estava em processo de inscrição. Aí, a gente se aprofundou mais nessa parte do que estava acontecendo. Daí os surdos começaram a fazer a inscrição, foram passando, e foi iniciando o trabalho lá com os surdos.

Com o ingresso desses novos alunos surdos, houve a necessidade de expansão do espaço ocupado pelo NAPNE, sendo transferido para outra sala (um espaço anteriormente usado para gravar material de mídia, que anteriormente estava em desuso), além do espaço na biblioteca.

Nesse período, as profissionais que criaram o NAPNE, passaram a lutar pela contratação de intérpretes de Libras. No entanto, uma delas passou em um concurso em outro estado, deixando a instituição. Com isso, um intérprete de Libras do quadro profissional do IFPB *câmpus* João Pessoa passou a atuar também no *câmpus* de Campina Grande, visando suprir, temporariamente, a lacuna deixada por esta profissional. Em 2011, a então coordenadora do NAPNE foi aprovada no concurso para professor de Libras do próprio IFPB/CG. Com isso, houve a necessidade de contratar mais intérpretes de Libras para o Instituto.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº2 de 11 de setembro de 2000, há a necessidade de atenção às questões linguísticas relacionadas aos alunos surdos. Para isto, a resolução em questão sugere que haja, mais frequentemente, a

participação dos intérpretes de Libras no processo educacional dos alunos surdos.

Conforme o Art.12 § 2º

deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (BRASIL, 2000).

3.2. A compreensão dos surdos sobre inclusão educacional

Conforme os pressupostos presentes na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), para que haja a inclusão, todos os alunos devem estar em um ambiente que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 11-12).

Os alunos entrevistados disseram o que compreendem por inclusão educacional. A maioria dos entrevistados vê o intérprete de Libras como figura central para garantir a inclusão. Outro ponto de destaque foi a adaptação de material para o público surdo.

Estela: A inclusão aqui é muito melhor, porque os surdos aqui têm intérprete sempre. [...] É bem diferente, porque aqui é igual aos ouvintes. Tem a questão de adaptação do material sim, mas é possível fazer uma comunicação que nem a dos ouvintes.

Elias: Aqui no IF eu não encontro problemas de barreiras quanto à inclusão. Aqui nós temos a questão dos professores saberem como trabalhar com o aluno surdo. Aqui existe sim essa inclusão, porque nós temos o apoio dos intérpretes e isso é muito bom pra nós, é muito interessante. Mas se não tivesse intérprete, com certeza eu não teria escolhido IFPB.

Elton: A questão do IFPB que tem esse suporte dos intérpretes de Libras e isso é muito bom.

Eloá: Ter o intérprete junto é muito bom. Se eu tenho dúvida, eu pergunto ao professor e o intérprete faz essa interação

Eleonora: É obrigatório ter o intérprete. Mas os professores também precisam se adaptar, ter uma metodologia própria pra ensinar o surdo. Tem que adaptar todo o material, evitar um português pesado, porque precisa ser uma coisa mais clara. Usar mais imagens, adaptar a metodologia dele. É só isso. E isso acontece no IFPB.

Emília: O intérprete me ajudava na questão da comunicação e da inclusão também. Então era através do intérprete que eu me sentia incluída. Se não tivesse o intérprete, a inclusão não aconteceria.

Eudora: Lá no IF eram vários intérpretes e tinha adaptação de material. Então isso ajudou a abrir a acessibilidade e eu percebia que haviam diferentes formas de inclusão.

Emanuel: Existiam os intérpretes bons, tinha uma relação boa. Quando eu não entendia, por fora eles me chamavam e a gente estava sempre tendo essa troca. Na hora da prova, ficava tudo mais claro. Ele fazia a tradução para mim e ficava bem mais claro.

Para Lacerda (2006), escolas que implementam esse modelo de inclusão do aluno surdo, ou seja, o intérprete na sala de aula junto ao professor, a princípio, veem na figura do intérprete um solucionador de todos os problemas relacionados à inclusão do surdo. Com o passar do tempo, outros problemas vão aparecendo para além da questão da comunicação, a exemplo da necessidade de ajustes no currículo e nas questões metodológicas. Isso pode ser explicitado na fala da atual coordenadora do NAPNE do IFPB câmpus Campina Grande:

Coordenadora Cecília: Acredita-se que eu resolvi o problema do aluno surdo quando eu coloquei o intérprete na sala de aula, mas não funciona assim porque o intérprete é apenas um mediador ele é o canal de comunicação. A aula efetivamente é do professor. Se o professor não tem um curso de Pedagogia, de práticas pedagógicas para um aluno surdo, se ele não sabe como que ele vai tornar a aula dele acessível para um aluno surdo, não é um intérprete que vai resolver esse problema. O intérprete vai resolver o problema da barreira de comunicação. Ele vai versar de uma língua para outra. Mas como que fica o restante? E essa dificuldade muitas vezes é apresentada nas notas, que é o momento que se tem de avaliar. O aluno aprendeu ou não aprendeu, como que fica?

Conforme Lacerda (2002), a prática do intérprete acompanhar o professor em sala de aula é comum em muitos países da América do Sul. No entanto, isso ocorre geralmente no Ensino Médio e em universidades, uma vez que o aluno surdo tenha

frequentado o ensino fundamental em escolas ou classes específicas para surdos, possuindo assim boa fluência na língua de sinais. Podemos ver esse pensamento expressado na fala de um dos alunos entrevistados:

Emanuel: Eu acredito que o ideal seria o surdo estudar do primeiro ao nono, em uma escola bilíngue e o Ensino Médio na escola inclusiva. É o que eu acho importante, porque aí define a questão da identidade do surdo e ele já tem capacidade de dizer se ele quer ir ou não para uma escola de ouvintes e ter uma troca de experiência.

Como podemos observar, o entrevistado relata a importância da escola bilíngue durante os primeiros anos da escolarização e essa importância se dá, sobretudo, porque a criança passa a se identificar com os seus pares. Aprende a Libras com um surdo fluente e a escola torna-se crucial para a constituição enquanto sujeito surdo.

A adaptação de material também é algo que se destaca na fala dos alunos. Nesse sentido, os professores são instruídos a usar mais imagens nas aulas. O NAPNE também trabalha com a tradução de material escrito em português para a língua de sinais e com a produção de vídeos em Libras, a partir do material repassado pelo professor.

Embora os alunos entrevistados vejam o trabalho dos intérpretes e dos professores como positivo, a atual coordenadora apontou algumas limitações nesse trabalho. Vejamos:

Coordenadora Cecília: O que ocorre aqui é que diferentemente de um aluno ouvinte, quando o aluno ouvinte leva o material para estudar, ele leva para casa e está estudando na língua dele. O aluno surdo não. Ele vem para o NAPNE, solicita um horário de atendimento para interpretação textual. Então aquele capítulo do livro de português que vai ser necessário para responder aquela atividade valendo nota, que o aluno ouvinte leva para casa e faz no conforto do seu lar, o aluno surdo tem que fazer aqui no NAPNE com um intérprete. O intérprete passando do português escrito para língua visual de sinais, o aluno surdo pegando aquela informação, respondendo a atividade ele próprio com a autonomia dele, do que ele entendeu, mas ele muitas vezes precisa que a gente traduza esse material escrito para Libras. E aí é feito aqui na hora, ao vivo.

Quando os alunos entrevistados relataram os motivos que os levaram a escolher o IFPB, o principal motivo relatado foi o fato de amigos surdos que já estudavam no IFPB ter os chamado e contado que lá era diferente da EDAC e eles

poderiam se desenvolver mais. Um segundo motivo relatado são as famílias quererem que eles estudem no IFPB, com o mesmo objetivo.

Estela: eu queria desenvolver mais, eu queria dar uma reviravolta no meu potencial, porque eu sei que aqui no IF a gente tem uma assistência muito melhor.

Eloá: Eu vim aqui pra o IFPB porque, quando eu estudava lá na EDAC ficavam dizendo: Olha, lá o ensino do IF é muito bom, a gente aprende muito. É bom também para futuramente ter uma profissão, ganhar bem.

Eleonora: Porque já tinha surdos antes. Antes de mim já tinha os primeiros surdos que estudava lá no IF. Então foi passando... E eu fui lá depois que os surdos já estavam lá. Então eu fiquei sabendo através de outros surdos.

Emília: G. foi a primeira [surda] a estudar no IF e foi me aconselhando e me passando as informações. E aí eu fui pesquisando, fiz a inscrição, fiz a prova, fui aprovada e aí fui estudando.

Eudora: Quando a minha família percebeu que na EDAC o ensino estava um pouco mais defasado, ela percebeu que o que seria melhor para mim era estudar no IF, lá tinha inclusão

Emanuel: Minha mãe me incentivou a ir para o IFPB. Ela estava sempre me incentivando a estudar também. Quando eu passei no IF, era o que ela mais queria.

O fato de haver a divulgação, pelos alunos surdos aos colegas que continuavam na EDAC, do trabalho que é feito no IFPB, demonstra que há ali, no IFPB, na percepção dos próprios surdos, um lugar onde poderão crescer tanto acadêmica quanto profissionalmente. Uma das entrevistadas ilustra bem essa visão:

Eudora: Eu divulgo o trabalho do IF. Digo aos surdos: façam a inscrição no IF, aproveitem a oportunidade. Se vocês não querem o IF, vão fazer outro curso, outra formação. **Mas lá no IF tem a questão de um futuro técnico, uma formação futura.** Quando se termina o médio na EDAC, vai fazer o quê? Não vai fazer mais nada. E isso me preocupa bastante. Indo para o IF, eles teriam uma **formação técnica** e eu acho isso muito importante.

Essa fala demonstra que o IFPB tem buscado atingir um dos objetivos da Ação TECNEP, que é de promover a inserção e a permanência de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, por meio da atuação das escolas profissionalizantes da rede federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2000, p.4). Alguns alunos entrevistados acreditam que, se concluírem seus cursos profissionalizantes, alcançarão também a inserção do mercado de trabalho. A respeito disto, Silva (2014) ressalta que:

É de extrema importância que a oferta de educação profissional para toda população e, mais significativamente, para população com deficiência seja ampliada como forma de combater a discriminação e o preconceito do competitivo mundo do trabalho. É importante, também, que a educação profissional esteja aberta a essa demanda e, principalmente, preparada com recursos humanos, materiais e tecnológicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência numa perspectiva emancipatória e de superação das barreiras que, historicamente, foram impostas a essa população (SILVA, 2014, p.31).

De acordo com Sánchez (2005), a educação para o trabalho é fundamental para o processo de inclusão de pessoas com deficiência por ser uma afirmação do direito à igualdade de oportunidades e possibilitar uma melhor preparação para inserção produtiva no mercado de trabalho.

A primeira coordenadora do núcleo observa que essa visão positiva dos alunos surdos, apontado em suas falas, pode-se dar a partir de uma falta de posicionamento crítico em relação ao que está por trás das políticas de inclusão. Conforme sua fala:

Coordenadora Celina: Os surdos saíam fazendo propaganda boca a boca, aquela comparação que lá no IFPB a pessoa aprendia mais coisas. Eles faziam sinais tipo de “denso”, que era mais consistente e que era diferente da EDAC, que a EDAC era um pouco leve... Mas isso é a leitura que eles fazem de quem está no processo. Não tem essa leitura crítica da gente de que a educação da EDAC não é estimulada pelo governo, não é incentivada. Já no IFPB é outra realidade. Aí os surdos começaram a falar que eles queriam uma educação mais consistente. E até hoje tem alunos surdos que criticam a questão da educação inclusiva, outros surdos elogiam... Mas aí os critérios de crítica e elogio a gente tem que estar verificando.

Contudo, são os próprios alunos os que viveram os dois processos educacionais: uma educação bilíngue e uma educação inclusiva, que a partir de suas experiências relatam que o modelo de inclusão ofertado pelo IFPB, câmpus de Campina Grande deu-lhes maiores possibilidades de conclusão dos seus estudos e uma possível inserção no mercado do trabalho, quando comparado com a educação bilíngue ofertada pela EDAC em Campina Grande.

Embora os alunos entrevistados ressaltem as qualidades do IFPB no processo de inclusão educacional, é inegável a importância das escolas bilíngues para a educação de surdos. Conforme o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa:

A educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue. Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola. (BRASIL, 2013, p. 14)

O objetivo da educação bilíngue para surdos é possibilitar o desenvolvimento de habilidades em sua primeira e segunda línguas – Libras e Português na modalidade escrita. Assim, ainda conforme o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa– aponta que as escolas bilíngues de surdos são “[...] específicas e diferenciadas e tem como critério de seleção dos estudantes, não a deficiência, mas a especificidade linguístico-cultural, em vista da promoção da identidade linguística da comunidade surda [...]” (BRASIL, 2013, p. 6).

3.3. Do percurso educacional dos surdos à escolha pelo IFPB

O movimento de expansão da inclusão escolar resultou em um crescente número de alunos com necessidades educacionais especiais que são encaminhados aos contextos comuns de ensino, a exemplo dos alunos surdos, o que tornam relevantes as análises das condições oferecidas pela classe comum para que possamos entender como tem se dado o processo de ensino e aprendizagem desse aluno e como ele tem se sentido diante desse contexto (PEDROSO e DIAS, 2011). Ainda em relação às pessoas surdas, Oliveira (et al 2015) nos assinala que:

Com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), busca-se não mais a integração dos surdos na escola regular, mas, sua efetiva inclusão, ou seja, o aluno não será apenas inserido no ensino regular, mas participará das atividades escolares de forma efetiva, tendo como apoio currículos, métodos e recursos educativos adaptados. Contudo, embora as leis sinalizem para o respeito às diferenças e a necessidade do uso de recursos e tecnologias disponíveis para o aprendizado, a igualdade de condições ainda fica a desejar. Desta forma, mostram-se necessárias discussões que abordem temas culturais e políticos, pois pensar a educação de surdos, é pensar em outra cultura, num outro currículo (p.888).

O capítulo VI do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que trata sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, destaca que:

Art.22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

De acordo com o Decreto, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a educação bilíngue deve ser desenvolvida através de professores bilíngues. Desse modo, a escolarização nessa etapa de ensino deve se organizar para que a Libras seja a principal língua utilizada entre alunos e professores, mediando os processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o português escrito estaria presente nos processos educacionais através do material didático, atividades escritas, textos, etc., podendo também ser considerada como língua de instrução. A partir dessa forma de organização, espera-se que se assegure aos alunos surdos o desenvolvimento da Libras, garantido que eles consolidem sua base educacional. Caso isso ocorra, há a possibilidade de se pensar em outras formas de organização educacional para os anos seguintes (LODI, 2013)

No tocante aos anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante, o Decreto afirma que a educação bilíngue pode ser desenvolvida através de “docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa”. (BRASIL, 2005, Artigo 22, Inciso II)

Há a possibilidade de a educação de surdos ser ofertada na rede regular de ensino, embora o Decreto defenda que continue sendo ofertada em escolas bilíngues. Nesse caso, deve haver professores conforme descrito e intérpretes de Libras que, por sua vez, serão responsáveis por “viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas” (Artigo 21, §1º, Inciso II) e “no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino” (Artigo 21, §1º, Inciso III). Logo, a função do intérprete não pode ser confundida com a do professor. (Artigo 14, §2º)

No caso do IFPB/CG, o Instituto tem envidado esforços para implementar a política de inclusão conforme o Decreto em questão. Isso levou os surdos participantes desse estudo escolherem essa instituição para cursarem o Ensino Médio. Vejamos suas falas:

Elias: Aqui nós temos a questão dos **professores saberem como trabalhar com o aluno surdo** e a questão de estratégias também de como trabalhar com ele, a questão das experiências... Muitos já são bem experientes de como trabalhar com esse aluno.

Elton: Em relação aos intérpretes, aqui no IFPB existe uma questão bem profissional de que o momento em que ele não repassa uma informação que não está sendo dita. Embora ele possa ter certa facilidade com aquele tema ou não, ele respeita e é imparcial naquele momento.

Eleonora: Aqui no IFPB existe um código de ética para os intérpretes e eles trabalham em cima desse código de ética. Por exemplo: não pode usar o telefone na sala de aula, **não pode ensinar o aluno, a função dele é ser mediador do diálogo professor-aluno, aluno-professor em sala de aula.** Os **professores também precisam se adaptar**, ter uma metodologia própria pra ensinar o surdo. Tem que adaptar todo o material, evitar um português pesado, porque precisa ser uma coisa mais clara. Usar mais imagens, adaptar a metodologia dele. É só isso. **E isso acontece no IFPB**

Eudora: Se o professor percebe que não tem como ensinar o surdo, ele chama o intérprete e vai mais detalhadamente. O professor fica com essa clareza sobre como adaptar material. Então, em horários opostos, **o professor vai lá no NAPNE e tenta corrigir a metodologia do ensino para o aluno ter essas informações e o aprendizado decorrer.**

Divergindo da realidade acima apresentada, Pedroso e Dias (2011) apresentam algumas dificuldades enfrentadas pelos surdos quando incluídos no ensino regular, dentre elas: a dificuldade e precariedade na comunicação e na interlocução com os professores e colegas ouvintes; proibição do uso da Libras e uso predominante da oralidade pelos colegas e professores; ausência de acesso aos componentes curriculares abordados na língua oral; além da falta de conhecimento acerca das especificidades da surdez por parte, mais uma vez, dos professores e colegas. Alguns alunos entrevistados nos relatam dificuldades semelhantes quando estudaram em escolas ditas inclusivas antes de entrarem no IFPB. Vejamos:

Elias: Então eu escolhi estudar **em escola de ouvintes porque tem uma educação de qualidade**, uma educação boa e eu queria aprender de fato, de verdade. E também eu tive o apoio de intérpretes junto comigo e alguns professores também tinham experiência e um contato com surdos. Isso foi muito bom, mas não tinham monitores para auxiliar nesse processo. Então

alguns professores entendiam que o fato de ser surdo era um diferencial e eu não tive muito problema com algumas notas. E aí fui cursando meu período de escola e terminei terceiro ano. O que **eu posso considerar que eu aprendi de verdade foi na escola de ouvintes**. Lá a dificuldade que eu tinha era o fato de as pessoas não saberem língua de sinais, e também o fato de não ter monitores. Isso que dificultava um pouco.

Eudora: Quando eu estudava na EDAC, eu estudava ao mesmo tempo com ouvintes na escola de inclusão. Minha família me obrigava a estudar nessas duas escolas. [...] Na escola de ouvintes foi muito difícil porque eu estava sozinha. Os professores todos oralizavam, era escrito. E muitas atividades eu sempre tinha que fazer por fora, com minha mãe que sempre me ajudava com as respostas, me ajudava com as atividades. Eu não estava acostumada. Não tinha intérprete e foi assim até o quarto ano. **Eram só os professores oralizando unicamente e eu tentava prestar atenção e copiar o máximo possível**. Eles me entregavam as atividades e eu sempre respondia em casa, mas eu não aprendi nada. Minha mãe me explicava e eu copiava, fazia as coisas que ela pedia, mas foi sempre dessa forma. Tinha um aluno ouvinte que estava sempre junto comigo, me ajudando nas respostas também. Ele sabia um pouquinho de língua de sinais, então tinha essa troca entre a gente. **Eu era totalmente excluída**.

Emanuel: Minha experiência de inclusão foi a minha primeira escola. Não havia comunicação. Eu oralizo pouco, então meus amigos ouvintes tentavam fazer essa relação, essa comunicação, essa interação, mas eles não aprendiam. Os professores eram sempre de costas para mim e eu não conseguia ver. Quando eu pedia pra ver, eu tentava ver o movimento da boca, a articulação e tentava copiar e era assim que eu me virava. Dessa forma que eu tentava estudar e aprender alguma coisa. **Eu não me sentia incluído nessa escola**. Não tinha intérprete.

Como pode ser observado, as famílias de surdos exercem papel fundamental na escolha do tipo de escolarização desses sujeitos. Conforme Botelho (2002), muitos surdos e suas famílias criam expectativas em relação às escolas para ouvintes. Estudar em uma escola regular para ouvintes aumentaria as chances de se desenvolverem, sendo, na concepção dos surdos e de seus familiares, a opção que melhor os integraria no sistema escolar de ensino.

No entanto, Slomski (2010, p.20) nos aponta que as tentativas educacionais voltadas para pessoas surdas têm se mostrado ineficientes para fazer com que estes sujeitos alcancem “[...] o mesmo desenvolvimento acadêmico, social e profissional que os ouvintes de uma mesma faixa etária ou mesmo grau escolar”. A mesma autora cita vários estudos que vêm sendo realizados no tocante a essa questão e esses têm demonstrado que a Língua de Sinais, já que é natural da comunidade surda, é o meio mais adequado para que se alcance o desenvolvimento psicossocial, linguístico e cognitivo da criança surda.

Quadros (1997), Felipe (1998) e Jokinen (1999), citados por Slomski (2010,

p.21), realizaram estudos que demonstraram que “[...] a prática bilíngue acelera o desenvolvimento da criança surda se comparada com práticas tradicionais”. A educação bilíngue é, então, um desafio novo para a educação de surdos, pois essa proposta educacional, segundo Slomski (2010), busca captar o direito que as pessoas surdas têm de serem ensinadas na língua de sinais. Para a mesma autora, no tocante à educação de surdos, a educação bilíngue sobressai à questão linguística, pois, “[...] antes de ser uma questão pedagógica, é uma questão ideológica, implicando, portanto, uma postura socioacadêmica” (SLOMSKI, 2010, p.22)

Contudo, a partir da implementação da política de inclusão no Brasil, há o direcionamento de os alunos surdos serem inseridos, desde o Ensino Fundamental, em classes de alunos ouvintes. Essa forma de inclusão tem apresentado limitações, sobretudo no aprendizado da língua portuguesa e na comunicação entre professores e alunos, o que pode ser ilustrado nas falas acima.

Segundo Mendes (2006, p. 388), a educação especial, vinculada a proposta inclusiva “[...] foi se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação”.

Contudo, o que ocorre é uma precarização na aprendizagem dos sujeitos surdos, pois a língua majoritária em sala de aula é a língua oral. Muitos ainda insistem em permanecer em sala de aula, pois algumas vezes lhes é dada certas “vantagens” ou “descontos” pela sua condição de surdos, muitas vezes a própria escola acoberta as dificuldades (BOTELHO, 2002). Ainda conforme essa autora, alguns pais de surdos ainda insistem nas escolas regulares vendo-as como uma opção da educação especial que oferta um modelo não-pedagógico, subestimando as capacidades cognitivas dos surdos.

Apesar de três entrevistados terem vivenciado a experiência de estudar em uma escola para ouvintes, todos eles estudaram em uma escola específica para surdos: a Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima (EDAC). Além disso, relataram a importância dessa escola na sua constituição como pessoa surda, vejamos a seguir:

Estela: Eu estudava na EDAC e lá tinha Libras, fui desenvolvendo a Libras. [...] Tinham crianças e a gente ficava olhando, todas falando em Libras. Eu adorava isso. Porque a gente tinha o contato todo em Libras. Isso era muito

bom. A gente conversava, mas era próprio da comunidade surda. Eram só os surdos.

Elias: Na EDAC que eu tive um contato maior com a língua de sinais, com outras pessoas fluentes na minha língua.

Eleonora: estudei na EDAC porque eu sou surda e a minha primeira língua é a língua de sinais. [...] É importante para mim a escola bilíngue, por causa da questão da língua de sinais.

Eudora: lá na EDAC, meu início foi todo em língua de sinais, os professores me ensinavam, foi bem desenvolvido porque eu tinha os conteúdos do infantil até o nono ano e eu aprendi muita coisa.

Emanuel: Porque quando eu encontrei os surdos [na EDAC], eu pensei: Eu não sou o único no mundo. Então eu comecei a perceber que existiam outros pares parecidos comigo. Dessa forma eu comecei a me aceitar. A questão dos pares, né? Eu imaginava que eu era o único dessa forma, então era melhor eu continuar como um ouvinte. Mas depois eu vi que existiam outras pessoas iguais a mim. E aí eu me senti feliz e tranquilo.

Tendo em vista questões como essas, ressalta-se mais ainda a relevância das Comunidades Surdas e das línguas de sinais como meio, entre outras coisas, de melhor inserção social do sujeito surdo. De acordo com Dizeu e Caporali (2005), há a necessidade de se colocar a criança surda próxima de seus pares o mais rápido possível, ou seja, em contato com um adulto surdo, fluente em alguma língua de sinais, que será para ela o meio mais adequado para propiciar sua aquisição da língua e condição importante para sua construção como sujeito e membro de uma cultura surda.

A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo. (DIZEU e CAPORALI, 2005)

A língua de sinais representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada⁶, ao desenvolvimento de suas potencialidades linguísticas, de identidade, cognitivas, sociais e políticas. (SKLIAR, 2015)

No entanto, os alunos entrevistados também destacaram dificuldades que enfrentaram na EDAC. Dentre elas, a rotatividade de direção e a má qualificação de alguns profissionais, além de conteúdos que não satisfaziam suas necessidades educacionais. Conforme os relatos a seguir:

⁶Como afirma Sacks (1990) as línguas de sinais apresentam sintaxe, gramática e semântica completas, mas possuem caráter diferente daquele das línguas escritas e faladas.

Elias: Na EDAC eu comecei a estudar bem criança. Eu estudei até o nono ano e lá sempre tiveram muitos problemas com o diretor, porque mudava muito. Existe uma rotatividade muito grande de direção e também de secretários... e os professores não sabiam profundamente a língua de sinais e os conhecimentos também. Então eu acabei não absorvendo muito bem os conteúdos e eu não conseguia me desenvolver. Então, a partir daí, eu resolvi estudar em outra escola, uma escola de ouvintes.

Elton: Lá na EDAC é algo bem básico, bem superficial. As aulas eram muito simples, muito superficiais. Parece ser uma escola mais apropriada para crianças, aquele ensino bem básico. Não combina muito com a realidade de outras idades.

Emília: A EDAC eu gostava sim, mas tinham poucas disciplinas.

Eudora: Lá na EDAC parecia ser muito simples, muito básico até o nono ano, mas foi muito bom. Após entrar no IFPB, comecei perceber que na EDAC o ensino estava fraco realmente.

Emanuel: Eu queria ficar nos dois: de manhã, na escola de ouvintes e à tarde na EDAC. Eu fiquei mais ou menos cinco anos dessa forma.

A princípio, ao lermos estes relatos, temos a compreensão de que a escola bilíngue para surdos não se apresenta, enquanto lugar, mais adequado para o desenvolvimento educacional destes sujeitos. No entanto, a realidade acima apresentada é de uma escola específica: a EDAC, em Campina Grande, que, de acordo com a ex-coordenadora do NAPNE, não recebe os recursos suficientes do Estado para se adequar ao modelo de educação bilíngue expresso na política. Assim como é dito pela Coordenadora Celina:

E aí os surdos saíam fazendo propaganda boca a boca, aquela comparação que lá no IFPB a pessoa aprendia mais coisas. Eles faziam sinais tipo de “denso”, que era mais consistente e que era diferente da EDAC, que a EDAC era um pouco leve... Mas isso é a leitura que eles fazem de quem está no processo. Não tem essa leitura crítica da gente de que **a educação da EDAC não é estimulada pelo governo, não é incentivada. Já no IFPB é outra realidade.**

Um dos nossos entrevistados estudou em uma escola específica para surdos no Paraná. Ele nos apresenta uma realidade diferente da vivenciada na EDAC:

Emanuel: Lá [na escola de surdos no Paraná] foi o inverso. Eu aprendi muita coisa. Foi uma experiência totalmente diferente. Os surdos estavam mais adultos e eu tentava acompanhar. Eles me ensinaram muito. Foi muito enriquecedor. Eu amadureci. Quando eu estava lá eu tinha amigos, e eu comecei a me desenvolver como pessoa. **E a escola tinha muitos professores surdos. Eles eram modelos para mim.** E isso é possível se você estudar. Eles me influenciaram bastante na questão do meu desenvolvimento. **E eu consegui me desenvolver também no português escrito.** Até o sétimo ano eu não conseguia escrever a questão do

português como segunda língua. Lá no Paraná, não. Eu consegui desenvolver o meu Português escrito. Até o sétimo ano, não era possível. Na EDAC foi mais complicado, porque não tinha esse aprofundamento. Com o professor surdo, como ele influencia, ele é modelo para o outro surdo, então vai estimular ele também a pesquisar o português e desenvolver a escrita.

Se pensarmos sob o enfoque da questão linguística, a educação bilíngue para surdos pode ser compreendida como uma proposta educacional que se materializa à partir da utilização de duas línguas para se comunicar e ensinar aos surdos: a Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita. Numa situação de bilinguismo considerada ideal, as crianças surdas deveriam aprender a Língua de Sinais primeiramente no ambiente familiar, consolidando sua base linguística. E o português deveria ser aprendido na escola, a partir de metodologias específicas para o ensino de uma segunda língua, já na educação infantil (FERNANDES, 2012). Ainda conforme a autora, ao chegar na escola, muitos surdos

enfrentam inúmeros problemas em seu processo de alfabetização/letramento, tendo em vista que seu aprendizado de segunda língua – o português – ocorre sem que a maioria dos Surdos tenha tido acesso à linguagem por meio da aquisição da primeira língua – a língua de sinais. Soma-se a isso o fato de que, nas escolas, a escrita é ensinada com base na oralidade, situação que em nada favorece a aprendizagem dos alunos Surdos. (FERNANDES, 2012, p.104)

Conforme Medeiros (2015, p.3), os movimentos da comunidade surda, em favor da manutenção e difusão de escolas bilíngues para surdos e a não aceitação da inclusão escolar, podem ser justificados por esse reducionismo da educação de surdos “[...] a um breve (e frágil) conhecimento acerca da sua primeira língua (mencionado em uma disciplina curricular isolada do restante do currículo e, por vezes, com carga horária mínima permitida)”. Segundo Porto (2014, p.61), “[...] o discurso educacional inclusivo está inserido no modelo hegemônico da política educacional brasileira e, na contramão, coloca-se como luta do movimento surdo nacional a necessidade de inserção do modelo de educação para surdos”.

Conforme Sá (2010) deve haver a possibilidade de uma educação para todos, mas isso não deve implicar a determinação de um tipo de escola que não atende aos anseios de um grupo minoritário. Estaríamos oprimindo essas minorias através da imposição de um tipo de escola ou da aquisição de uma língua que não lhes é natural. O surdo não se beneficia com a inserção numa escola onde é impossível

que ele adquira de modo natural a língua oficial e majoritária da comunidade no qual ele está inserido. Desse modo, isso não pode ser considerado inclusão educacional.

3.4. A atuação do NAPNE no IFPB - CG: um suporte à inclusão do surdo?

O NAPNE é o setor responsável por garantir a inclusão dos alunos com algum tipo de necessidade educacional específica. De um modo geral, o NAPNE dá suporte aos alunos que necessitam dele, aos professores e à equipe pedagógica. Este setor atua de variadas formas, segundo cada especificidade dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no Instituto. Na concepção dos alunos surdos, especificamente, o NAPNE está centrado na figura do intérprete, sendo um auxílio e suporte à inclusão destes. Além disso, é citado pelos mesmos que:

Estela: O NAPNE é importante porque eles nos auxiliam com os intérpretes. Têm a possibilidade de, se tiver um texto com muita dificuldade a gente não vai conseguir entender, então o NAPNE vai te dar esse auxílio, que é a interpretação do texto, para que a gente possa entender claramente e responder as atividades. E a gente, com atenção, eles vão dar esse suporte para ter uma comunicação boa. Isso é muito importante essa comunicação que o NAPNE faz, textos, provas, atividades, adaptação de material, isso é muito importante.

Elias: Eu já conhecia o NAPNE de muito tempo. Vários surdos já estudaram aqui e inclusive já se formaram e conseguiram se desenvolver. Por isso eu tivesse interesse. No NAPNE eu tenho apoio de muitos intérpretes, da questão do horário dos intérpretes, eles estão sempre disponíveis, e a questão dos professores também. Então há essa facilidade. Eu não preciso estar dependendo da minha família e nem pedindo apoio deles. Eu simplesmente venho ao IFPB e eu tenho esse serviço aqui. Isso facilita o meu aprendizado.

Eleonora: Lá no NAPNE é muito bom. Os intérpretes de lá são mais profissionais, têm uma proficiência melhor, mais habilidades. Isso é muito bom. O NAPNE trabalha para dar suporte pra o surdo, para o aluno surdo. Quando não existe a comunicação, o NAPNE tá lá para incluir, para fazer essa comunicação entre o aluno, os professores, a direção. E isso é muito importante. Fazer a comunicação com coordenação, com reitoria e tudo mais. Então essa é a função do NAPNE. Quando tem algum outro problema particular, os intérpretes do NAPNE vão lá e trabalham.

A princípio, uma das barreiras relacionadas à inclusão de alunos surdos na classe regular de ensino – a comunicação – parece estar solucionada. No entanto, no caso específico do IFPB, há uma dificuldade ainda relacionada à interpretação do Português para Libras que é o desconhecimento, por parte dos intérpretes, de sinais específicos de palavras relacionadas aos conteúdos das disciplinas dos cursos

técnicos, fato relatado por vários alunos. Quando comparado com os ouvintes, há fragmentação no aprendizado, conforme a seguir:

Eleonora: Na minha opinião, lá no IF quando eu estudei, era muito difícil porque a língua 1 de lá é o português e a minha é a língua de sinais. Então em casa, para estudar era difícil, para responder... Porque era muito pesado, porque eram muitas palavras técnicas, próprias do curso. **Então foi preciso eu me desdobrar, os professores me ajudarem, a família, os intérpretes... alguns intérpretes me apoiaram para me esclarecer e tirar as dúvidas e eu poder aprender o conteúdo.** Mas no demais foi tudo bom. Eu gostei de lá.

Eudora: O curso de técnico é mais difícil. Foi feito toda uma **adaptação para um vocabulário novo que não tinha.**

Emanuel: O que era ruim do intérprete: às vezes usava datilologia, aí eu perdia na interação com o professor. Não tinha essa relação. O sinal era tudo provisório, usando muita datilologia, eu acabava esquecendo. **Eu ficava no prejuízo quando eu ia copiar.** O intérprete ficava... Palavra, significado, qual? Tinha que fazer mais pesquisa. Não podia se acomodar usando só a datilologia. Você lembra qual é o sinal? Não, não sabe qual é o sinal. Isso me causava um prejuízo. Então precisa de sinal pra o surdo ver, sinalizar, e memorizar. Fazer a relação da datilologia com o sinal. Tem disciplina, por exemplo, Biologia... É cada palavra grande que eu ficava: Meu Deus, eu preciso de um sinal para me ajudar. Se tem um sinal, eu consigo associar a palavra ao sinal. Não tendo, ficava letra por letra, usando a datilologia. Ficava mais difícil de memorizar. **É importante o sinal e o português juntos.** Um ou outro não. Os dois são importantes.

Como já discutido anteriormente, a política de inclusão vigente atualmente em nosso país, sobretudo no que diz respeito à escolarização dos surdos, prevê que estes estejam matriculados preferencialmente em escolas regulares. Estes alunos têm sido inseridos em escolas de ouvintes desde o Ensino Fundamental, como alguns exemplos dos alunos surdos entrevistados nessa pesquisa. Sendo que, tais experiências nos mostram que os alunos surdos têm enfrentado algumas dificuldades no acesso à Língua Portuguesa.

A partir do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira, conhecida como Lei de Libras e da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece, em seu artigo nº18, normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, em que a presença do profissional intérprete de Libras se intensifica em salas de aula de escolas regulares com aluno surdos.

De acordo com Magalhães (2013), a presença de intérpretes de Libras no

Ensino Fundamental e Médio tem se tornado comum, se levarmos em conta as variadas leis que tratam da educação de crianças surdas. Para o autor, este fato pode ser considerado um avanço profissional, podendo tornar os programas e os serviços escolares mais acessíveis às crianças surdas, necessitando que este profissional seja formado e qualificado para exercer sua função.

Conforme Beyer (2005), para que se efetive a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, faz-se necessário haver um esforço coletivo envolvendo os próprios alunos, professores, as equipes diretivas e pedagógicas, funcionários e os gestores do projeto político-pedagógico. Nesse sentido, as coordenadoras do NAPNE destacaram a necessidade de não recair apenas no núcleo a responsabilidade de incluir os alunos com NEE no IFPB.

Coordenadora Cecília: É um trabalho que não depende apenas do núcleo. É um trabalho que é feito com o núcleo, com os docentes, com o corpo pedagógico, com a equipe gestora, com a família. Então, por algumas vezes nós conseguimos promover efetivamente essa inclusão, e por algumas vezes, não conseguimos. Eu acredito é fundamental [ter o NAPNE]. É tanto que a própria sigla fala: Núcleo de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. Então é aqui que a gente pode assessorá-los, tanto no sentido de tradução de material, no sentido de interpretação de uma língua para outra, que a maior barreira dentro de todo o âmbito e até social mesmo, é aqui que a gente pode dispor de materiais adaptados e mais precisamente para pessoas com cegueira ou baixa visão, é aqui que a gente dispõe um profissional psicopedagogo que pode acompanhar um dislexo, um TDAH, um autista, entende? Então eu acredito que é fundamental. Não há como negar o papel do núcleo.

Coordenadora Celina: Eu vejo o NAPNE como qualquer outro setor do IFPB que tem um pouco mais de conhecimento nessa área da questão da deficiência. Então eu acho que ele não é apenas um “executor”, e eu acho que essa palavra atribui muita coisa ao núcleo. E a atribuição não é só do núcleo. É do IFPB como um todo. Então eu vou dizer assim: um executor-colaborador, porque não é só o NAPNE que deve fazer a inclusão acontecer. Eu acho que todos os setores devem trabalhar para isso. E ver o aluno com deficiência que chega lá como aluno da instituição e não do núcleo. E aí o núcleo por agregar profissionais que estudaram mais sobre a questão da deficiência, pode colaborar um pouco mais com esses outros setores. Inclusive na conscientização deles também se sentem responsáveis por essa inclusão.

A atual coordenadora do núcleo destaca que, embora o IFPB possibilite a inclusão aos alunos que necessitam de políticas inclusivas, há diversas barreiras para a efetivação dessa inclusão. Dentre elas, a falta de percepção dos próprios alunos sobre a necessidade de um acompanhamento especializado, uma vez que outras instituições pelas quais esses alunos passaram apenas o “integraram” ao

invés de incluí-lo; a falta de apoio da família nesse processo; além da sobrecarga de trabalho dos docentes, que não conseguem se engajar no processo de inclusão. Conforme o que foi relatado pela Coordenadora Cecília:

Por algumas vezes nós conseguimos promover efetivamente essa inclusão, e por algumas vezes, não conseguimos. Porque o aluno não procura essa inclusão, muitas vezes por vícios de instituições anteriores, onde ele não era estimulado a exercer uma autonomia tal como qualquer outro aluno sem deficiência; ora porque a família não participa desse processo; ora porque o corpo docente não consegue ativamente participar disso, porque muitas vezes trabalhamos com um corpo docente com carga horária lotada, o que é inviável para trabalhar inclusão, porque necessitamos de tempo. A gente precisa de tempo para entender aquele sujeito, para saber como que é. Entende? E ora porque a nossa equipe multiprofissional não está completa.

Nesse aspecto, o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (MEC, 2005), nos aponta questões semelhantes. De acordo com este documento, a “posição da família do aluno com necessidades educacionais especiais é apontada como um obstáculo do processo de inclusão educacional, quando esta dificulta a inclusão por não reconhecer as possibilidades da criança”. (p.27)

Muitas vezes ocorre que, a partir do nascimento de uma criança com deficiência, há diversos sentimentos que permeiam a família, tais como frustração por não ter o filho “idealizado”, culpa, negação, etc. Se a família não aceita a condição de deficiência da criança, sobretudo nos primeiros anos de vida, momento em que se aprende habilidades importantes para o desenvolvimento da criança, há um prejuízo no desenvolvimento desta, limitando suas possibilidades. Nesse sentido, a escola se apresenta como o segundo espaço de socialização desta criança, tendo assim “papel fundamental na determinação do lugar que a mesma passará a ocupar junto à família e, por consequência, no seu processo de desenvolvimento” (MEC, 2005, p.28).

Quanto ao corpo docente do Instituto, demasiadamente sobrecarregado de trabalho, conforme relato da coordenadora do NAPNE, destacamos que, muitas vezes, a responsabilidade de incluir recai apenas sobre os professores, muitas vezes vistos como principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos com alguma necessidade educacional específica. Além da sobrecarga de trabalho, a falta de formação para atuar junto aos alunos com deficiência também se apresenta como uma barreira ao processo de inclusão educacional.

Coordenadora Cecília: o que eu escuto no chão da escola [do corpo docente] é que: eu não fui formado para isso. Eu não sei o que fazer. Eu não sei como agir. A minha graduação não me preparou para isso. E você vai olhar, de fato não tem.

Ainda conforme o Documento Subsidiário à Política de Inclusão, a formação dos professores é considerada uma das condições mais emergentes para a inclusão, sendo necessária a qualificação destes profissionais para que se efetive o processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência.

O “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola. Nessa mesma direção, a formação inicial dos educadores oferecida no currículo dos cursos de licenciatura também é referida. [...] Assim, constata-se a necessidade de introduzir tanto modificações na formação inicial dos educadores, quanto à formação continuada e sistemática ao longo da carreira profissional dos professores e demais profissionais da educação. (MEC, 2005, p. 28, grifos do autor)

Outro aspecto que aparece na fala da atual coordenadora, como impasse para a efetivação da inclusão, é a falta de alguns profissionais da saúde para compor a equipe do NAPNE, conforme a seguir:

Coordenadora Cecília: De acordo com a lei de inclusão que prevê um neurologista, um audiologista, um otorrinolaringologista, nesse caso, um fonoaudiologista, um psiquiatra... Então esse tipo de profissional, hoje, nós não temos no Instituto. De fato, não compromete muito, porque nós podemos fazer parcerias com outros órgãos e podemos encaminhar para esse atendimento. O que ocorre é que algumas vezes, nesse encaminhamento, quando a gente encaminha para outro órgão, no meio do caminho o paciente não executa. Então esse encaminhamento acaba ficando perdido.

A barreira para a efetivação da inclusão dos alunos com NEE apresentada é a falta de atendimento de saúde e a solução apresentada é a articulação entre uma rede de serviços especializados, que pode ser dificultada pelo próprio aluno, agora paciente.

É mister ressaltar que a menção a vários especialistas, muitas vezes, costuma referir-se a um modelo historicamente constituído como multidisciplinar, no qual adaptação ou inadaptação se constituem como critérios que direcionam os diagnósticos. Nesta visão tradicional de educação especial, multiplicam-se as intervenções supondo-se que a adição sistemática de várias disciplinas contribuiria para completar o “quadro da

normalidade”, reforçando a ideia de que bastaria que cada especialista fizesse a sua parte para que o aluno estivesse apto para ser “integrado”. (MEC, 2005, p. 30)

As dificuldades apresentadas pelos profissionais, em relação à atuação junto aos alunos surdos, não diferem das dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam com os alunos surdos em escolas inclusivas, como apresentado no referencial teórico, a exemplo da dificuldade e precariedade na comunicação com os professores ouvintes e os colegas, além da falta de conhecimento acerca das especificidades da surdez por parte dos professores e colegas, que, no nosso caso, tais dificuldades também foram apresentadas pelos psicólogos.

Acreditamos que os profissionais que atuem junto ao público surdo necessitam de uma política de formação melhor qualificada sobre a educação das pessoas com deficiência e, particularmente, das pessoas surdas, alicerçadas em uma perspectiva socioantropológica, que contemplem suas diferenças para compreenderem e direcionarem as suas práticas educativas de forma coerente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que é recente o debate em torno da educação das pessoas com deficiência, visto que, por serem consideradas por muito tempo como biologicamente anormais, doentes, seres incapazes de aprender, foram sendo privadas de muitos direitos sociais – inclusive do direito à educação, ficando à margem de um sistema educacional.

Muitas vezes as pessoas com deficiência eram colocadas em instituições especializadas (de natureza filantrópica) que trabalhavam numa perspectiva bem mais curativa do que educacional. Ou seja, essa situação fortalecia preconceito, a marginalização e os estereótipos existentes para essas pessoas.

À partir de muitos debates e movimentos em defesa dos direitos às pessoas com deficiência e a criação de novas políticas educacionais, a inclusão começa a ser defendida na escola. Com isto, surgem diversos questionamentos e desafios de como transformar o ambiente educacional de forma a atender a todas as pessoas, contemplando as mais diferentes necessidades educacionais específicas.

Norteados em estudos que abordam a inclusão das pessoas com deficiência, em particular os surdos, sujeitos da presente pesquisa e considerando a evolução histórica dos direitos sociais, buscamos neste trabalho analisar a inclusão do aluno surdo no IFPB câmpus Campina Grande através do NAPNE, que é órgão responsável pela implementação da política de inclusão no instituto, objetivando identificar a atuação do NAPNE no processo de inclusão desses sujeitos. Quanto às nossas questões de pesquisa, procuramos responder se **NAPNE é uma instância facilitadora da inclusão dos alunos surdos no IFPB/CG? E como os alunos surdos e coordenadores analisam o trabalho desenvolvido por este núcleo?**

Foi possível identificar, à partir da nossa análise, que no IFPB Câmpus Campina Grande ocorre um movimento que busca incluir os alunos surdos. Esta inclusão pauta-se na legislação internacional e nacional, e na política educacional vigente, sobretudo aquela voltada à educação profissionalizante.

Conforme destacamos em nosso trabalho, o IFPB, seguindo as diretrizes nacionais da política de inclusão educacional para as pessoas com deficiência, implantou o NAPNE visando “promover a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras educacionais, atitudinais e arquitetônicas na instituição, de forma a promover a

inclusão de todos na educação”. (BRASIL, 2015)

Em relação à inclusão de alunos surdos no Ensino Médio, embora haja lacunas apresentadas pelas coordenadoras do NAPNE no processo de inclusão, os estudantes surdos, participantes da pesquisa, apontaram aspectos positivos/avanços e dificuldades. Destacaram como contribuições dessa inserção o fato de não haver problemas na comunicação deles em grande parte dos setores do Instituto, além de considerarem que desenvolveram um nível de escolarização melhor no contexto da inclusão, uma vez que foram tratados “iguais aos ouvintes”. Além disso, a adaptação do material foi um ponto positivo destacado pelos alunos.

Outro apontamento no tocante à contribuição da inclusão que acontece no IFPB/CG na vida dos surdos foi o fato de, ao concluir um dos cursos do Instituto, haver maiores possibilidades de um “futuro profissional” e de cursarem o Ensino Superior, uma vez que o Instituto preparava-os para estes fins. A quantidade de intérpretes de Libras no Instituto é algo que apareceu recorrentemente na fala dos alunos. Na visão destes, os intérpretes têm sido suficientes para atendê-los. Portanto, a partir da percepção dos alunos surdos, vemos que há indícios na instituição pesquisada de algumas iniciativas e ações que visam garantir a sua formação enquanto sujeitos.

Como dificuldades, os alunos apontaram que os conteúdos ministrados nos cursos técnicos do IFPB são, em suas palavras, “densos, pesados”, o que dificultava um pouco a aprendizagem, sobretudo quando não havia sinal específico na Libras para algumas palavras técnicas, fazendo com que o intérprete de Libras usasse a datilologia, gerando um descompasso entre o conteúdo ministrado pelo professor e a tradução do intérprete, e conseqüentemente, prejuízos na aprendizagem deste alunado.

Os alunos egressos que atualmente estão no Ensino Superior, incluídos em uma instituição pública, apontaram ainda que a universidade, quando comparada ao IFPB, deixa muito a desejar na questão dos intérpretes de Libras. Atualmente a instituição conta com 16 intérpretes de Libras, enquanto a universidade onde esses alunos estudam possui em seu quadro apenas dois destes profissionais.

Outro quesito que se sobressaiu na fala dos estudantes surdos foi a centralidade na figura do intérprete para a garantia da inclusão, o que pode se dar em virtude de as intérpretes serem as responsáveis mais diretamente por intermediar a comunicação entre os surdos e os ouvintes, bem como serem

proficientes em sua língua (Libras) e por terem conhecimento de demandas mais específicas da comunidade surda.

No entanto, como apontaram os estudiosos da educação de surdos e outras pesquisas realizadas sobre a inclusão de surdos, ressaltamos que esta é uma visão reduzida acerca das necessidades educacionais dos surdos, limitadas à presença de intérpretes de Libras. Se assim fosse resolvido o problema de comunicação em função da tradução de uma língua para outra, os problemas educacionais das pessoas surdas estariam resolvidos.

Outra dificuldade que ocorreu em relação à implementação da política foi a falta de formação dos professores para atuarem na inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas, havendo, portanto, a necessidade de formação continuada sobre essa problemática, uma vez que a cada ano aumenta o número de alunos com deficiência na instituição, especificamente pessoas surdas têm sido o maior público a ser atendido pelo NAPNE no ano de realização desta pesquisa.

Embora o IFPB seja responsável pela implementação da política de inclusão, muitas vezes o NAPNE se torna o único responsável pelo aluno com necessidades educacionais específicas. Isso nos mostra que o Núcleo tem sido a única instância da inclusão dos alunos surdos no ensino médio do IFPB/CG.

Como mencionado ao longo desta dissertação, o NAPNE iniciou suas atividades voltadas para a inclusão de alunos surdos no ano de 2009 e isso foi determinante para o lugar que o Núcleo possui atualmente e para o aperfeiçoamento das ações destinadas à inclusão dos surdos. O perfil dos coordenadores que tem passado pelo Núcleo fortalece essas práticas, sendo todos eles também intérpretes de Libras e com contato há mais tempo com pessoas surdas. Em seus depoimentos identificamos indícios de uma concepção de surdez e de surdo pautadas na perspectiva socioantropológica da pessoa surda, concepção que é determinante nas práticas educacionais com os alunos surdos.

Ressaltamos ainda a necessidade e importância de os profissionais que atuam no contexto da educação de surdos se aprofundarem nos conhecimentos referentes a esse tema, em busca de uma atuação que compreenda os sujeitos surdos em sua totalidade e leve em consideração as suas especificidades.

Apesar de todo amparo legal, a inclusão plena do aluno surdo na educação regular é dificultada por diversos fatores, cabendo às políticas educacionais e aos

sistemas de ensino buscar formas de inclusão que assegurem o ingresso, apoiem a permanência e garantam um bom desempenho acadêmico desses alunos, garantindo a conclusão de seus cursos. Embora essa discussão tenha ganhado espaço, ainda há muito que avançarmos que diz à inclusão de alunos surdos nas escolas regulares, uma vez que nem todas as necessidades dos sujeitos envolvidos têm sido atendidas adequadamente.

Por fim, destacamos a necessidade de continuidade da pesquisa para que se compreendam melhor as questões tão desafiadoras do universo da inclusão de surdos em instituições de ensino. Nesse sentido, apontamos que é necessária uma análise de diferentes situações pedagógicas no contexto educacional dito inclusivo do IFPB/CG, o que possibilitará compreender de forma mais consistente as tensões que permeiam esse processo educacional, para que se contribua com a disseminação do conhecimento sobre a política de inclusão e a educação de surdos, a fim de que se melhorem as práticas educacionais com esses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2006.

BARBOSA, Vera Lúcia de Brito. **Por uma pedagogia inclusiva**. João Pessoa. Manufatura, 2006.

BEYER, Hugo Otto. **Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?** Revista Eletrônica Educação Especial, 26.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **Tensões e contradições na Política Nacional de Inclusão Escolar: sobre a Secadi**. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope**. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. **Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Rio Grande do Sul, v. 26, n. 1, p. 7-13, Jan-Mar, 2010.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

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

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

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

_____. Ministério da Educação. **Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001.

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

_____. **Decreto Nº 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. Guatemala, 2001.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678**, de 24 de setembro de 2002.

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

_____. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:<

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.>
Acesso em: Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

_____. Decreto nº **6.571**, de 17 de setembro de 2008.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC; CNE; CEB; 2009.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**, promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

_____. **Documento-Base da Ação TEC NEP** – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. SETEC/ MEC. 2010.

_____. **O surgimento das escolas técnicas**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>. Acesso em 20 de outubro de 2017.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CAMPELLO, Ana. Regina.; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Em defesa da escola bilíngue para surdos**: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CUNHA, Ana Lúcia Braga Melo. **O programa Tecnep e sua implementação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Natal, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha. 1994.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago, 2005.

DUTRA, Cláudio Pereira et al. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/MEC. Inclusão: **Revista da educação especial**. Edição especial, v.4, nº 1, Janeiro/junho 2008.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Roteiro de trabalho do minicurso oferecido durante a 31ª Reunião Anual da Anped [GT15: Educação Especial]. Caxambu, MG, 19-22 out. 2008.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. 2. ed. ver. e atual. Curitiba. Ibpex. 2011.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: Editora IBPEX, 2012. (Série Inclusão Escolar).

FONSECA, Laura Souza. Reestruturação produtiva, reforma do estado e formação profissional no início dos anos 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. 1 ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. pp. 201-220.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. 1 ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. pp. 25-53.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. 1 ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372 p.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **A proposta de expansão da Educação Profissional**: uma questão de integração? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. Anais... 2001.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Gilda. **A relação entre a educação e o trabalho na educação profissional técnica de nível médio do IFG – Campus Goiânia: contradições, impasses e perspectivas**. 2017. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2017.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IFPB. **Resolução 139 de 02 de outubro de 2015** Dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: Discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete educacional de língua no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B. et al. (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002

_____. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, ago 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1986. 149p.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (Coleção Memória da Educação). pp. 1-29.

_____. **Periodização na História da Educação Brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p.200-209, dez.2008.

LÜDKE, Menga. MARLI, André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Fábio Gonçalves de Lima. **O papel do intérprete de libras na sala de aula inclusiva**. Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098. Centro de Ensino Superior de São Gotardo. Número VII. Jan-jun 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEDEIROS, Daniela. Políticas públicas e educação de surdos: na territorialidade das negociações. **Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 10 – Nº 21 - Janeiro - Julho 2015

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.

MENDES, Katiúscia Aparecida Moreira de Oliveira. **Educação Especial Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros**. 2017. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Verônica Rosemary de.; PIRES, Elocir Aparecida Corrêa.; ENISWELER, Kely Cristina.; MALACARNE, Vilmar. **Educação dos surdos: escola inclusiva versus escola bilíngue**. Revista de Educação Educere et Educare, Cascavel, v. 10, n. 20, p. 887-96, 2015

OMOTE, Sadao. **Normalização, integração, inclusão...** Ponto de Vista. v. 1 • n. 1 • julho/dezembro de 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Dia 3 de Dezembro como o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência**. Nova York: Nações Unidas, 1992.

PAIVA, Francisco da Silva. **Ensino técnico: uma breve história**. Revista Húmus - ISSN: 2236-4358 Mai/Jun/Jul/Ago. 2013. Nº 8.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; DIAS, Tárzia Regina da Silveira. Inclusão de alunos surdos no ensino médio: organização do ensino como objeto de análise. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, SP, v. 19, n. 20, p. 134-154, maio/ago. 2011.

PORTO, S. B. das N; **Sou surdo e não sabia?** Situação linguístico, cultural e educacional dos surdos em Sumé/PB e o processo de implantação da escola bilíngue no município. 2014. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

POULIN, Jean-Robert. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de.; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert (Orgs.) **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: UFC editora, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando a diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n.5, p. 81-112. 2003.

RABELO, Jackline. JIMENEZ, Susana. e SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP da Rede Federal de Educação Tecnológica**. 2011. 137 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2 ed. São Paulo.: Paulinas, 2010.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI**. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Inclusão: Revista da Educação Especial. Ano I. nº 01. Outubro/2005. Brasília: MEC/SEESP.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas. Autores Associados. 2004.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 17ª ed. rev. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 4. ed.

SILVA, Andréia Ferreira da. Florestan Fernandes e a educação brasileira. In: FÁVERO, Osmar. (Org). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 2005.

SILVA, Laís Salustiano da. **A atuação do psicólogo educacional/escolar junto à educação de alunos surdos incluídos no IFPB**. Campina Grande, 2017.

SILVA, Rivânia de Sousa. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da ação TEC NEP**. 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Juruá. Curitiba, 2010.

SOARES, Gilvana Galeno. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN**. 2015. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, M.J.P. (org.) **O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense 1993.

TRANTO, Célia Regina. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, pp. 199-226, jan./abr. 2012.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

APÊNDICES

ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALUNOS SURDOS

Perfil do entrevistado

Curso:

Idade:

Sexo:

Escola anterior ao IFPB:

Ano de ingresso no IFPB:

Ano de conclusão do curso:

Cidade onde reside:

- 1 – Fale onde e como foi sua vida escolar anterior ao IFPB.
- 2 - O que lhe motivou a entrar no IFPB?
- 3 – Como você define inclusão escolar? Fale como ocorre a inclusão no IFPB.
- 4 – Você se sente incluída no IFPB?
- 5 – Você conhece o NAPNE? Fale sobre as ações que ele realiza no IFPB.
- 6 – Fale sobre as ações do NAPNE na inclusão do aluno surdo.
- 7 – Considerações finais

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - COORDENADOR NAPNE

Perfil do entrevistado

Sexo: F () M () Idade: _____
 Formação inicial: _____
 Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-graduação:

() Especialização: _____

Instituição: _____ Ano: _____

() Mestrado: _____

Instituição: _____ Ano: _____

() Doutorado: _____

Instituição: _____ Ano: _____

Função que desempenha no IFPB: _____

Tempo de atuação na profissão: _____

Tempo de atuação no IFPB: _____

Tempo de coordenação do NAPNE: _____

Questões norteadoras

1. O que você entende por inclusão educacional?
2. Como se dá a inclusão das pessoas com deficiência no IFPB?
3. Qual o papel do NAPNE na garantia da inclusão dos alunos com deficiência do IFPB?
4. Em relação aos surdos, como o NAPNE atua para a inclusão desses estudantes no IFPB?
5. Os estudantes surdos procuram o NAPNE para solicitarem alguma demanda mais específica/individual ou grupal? Qual (is)?
6. Que ações/projetos o NAPNE tem implementado ou promovido com vistas à inclusão dos alunos com deficiência? E, especificamente, para os surdos?
7. O NAPNE encontra dificuldades para desenvolvimento das ações propostas para a inclusão dos alunos surdos? Justifique.
8. Considerações finais

ANEXOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICA DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA ; IFPB, A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DOS NÚCLEOS DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS ; NAPNEs.

Pesquisador: LAIS SALUSTIANO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 95190318.3.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.021.183

Apresentação do Projeto:

Historicamente, a educação se constituiu em nosso país como privilégio de alguns grupos. As políticas e práticas educacionais se instituíram baseadas na concepção dualista da educação, ou seja, uma educação voltada para elite (humanística e científica) e outra educação destinada aos pobres, visando o ajustamento destes às demandas do processo de produção. Essas concepções legitimavam a exclusão das camadas sociais desfavorecidas e reproduziam a ordem social vigente. A partir da democratização e universalização da escola e do acesso aos sistemas de ensino, o dualismo inclusão/exclusão torna-se mais evidente, pois a escola prossegue excluindo minorias consideradas fora de seus padrões homogeneizantes. No tocante à educação das pessoas com deficiência, muito se avançou no debate em busca de um sistema educacional que os inclua e dê, de fato, as condições de acesso, permanência e conclusão da escolarização. No entanto, os processos históricos não são lineares. A realidade se apresenta dinâmica, dialética e exige múltiplos olhares para que se compreendam os seus determinantes históricos, políticos e sociais. Por isso, faz-se necessário não se conformar com os discursos oficiais presentes nos documentos legais. A pesquisa será realizada no IFPB, Campus de Campina Grande, por ser um dos primeiros campi do IFPB a implantar o NAPNE. Para atender aos objetivos, serão realizadas análises documentais e entrevistas com os sujeitos envolvidos no processo de implementação da política

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

Continuação do Parecer: 3.021.183

de inclusão e aqueles a quem a política é destinada (coordenadores dos NAPNEs, pedagogos, ledores, intérpretes de Libras e alunos com deficiência).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar a implementação da política de inclusão do IFPB no que diz respeito às pessoas com deficiência, no período de 2009 – 2018.

Objetivo Secundário:

- Identificar as ações e estratégias que vêm sendo desenvolvidas pelo NAPNE no campus de Campina Grande;
- Investigar as condições de apoio às pessoas com deficiência na instituição;
- Examinar as implicações da política de inclusão sob a perspectiva/ótica dos sujeitos envolvidos (alunos incluídos/atendidos pelo NAPNE).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo; Alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre inclusão educacional.

Benefícios: Contribuir para a discussão da inclusão educacional e profissional das pessoas com deficiência, visando a melhoria e efetivação da inclusão dos mesmos. No entanto, em curto prazo e individualmente falando, não há nenhum benefício ao participante da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa contribuirá para a melhoria na inclusão das pessoas com deficiência, no que diz respeito ao acesso, permanência e conclusão dos estudos no IFPB com a implementação do NAPNE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No protocolo da pesquisa, constam os documentos exigidos pela Resolução CNS n. 466/12:

1. Folha de Rosto;
2. Declaração de Divulgação dos Resultados;
3. Termo de Compromisso do Pesquisador;
4. Projeto Completo;
5. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
6. Anuência Institucional;
7. Instrumento de coleta de dados.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.021.183

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existe inadequações éticas para o início da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1093830.pdf	01/10/2018 20:40:23		Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_semiestruturada.pdf	01/10/2018 20:39:46	LAIS SALUSTIANO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.pdf	01/10/2018 20:37:29	LAIS SALUSTIANO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_corrigido.pdf	06/08/2018 11:02:44	LAIS SALUSTIANO DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TCDR.pdf	24/07/2018 19:48:06	LAIS SALUSTIANO DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_IFPB.pdf	08/06/2018 10:30:53	LAIS SALUSTIANO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FDR.pdf	08/06/2018 10:29:26	LAIS SALUSTIANO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 14 de Novembro de 2018

Assinado por:

**Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br



**MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
CONSELHO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº71, DE 18 DE AGOSTO DE 2010.

Dispõe sobre a aprovação do pedido de reconhecimento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), campus Campina Grande.

O CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB), no uso de suas atribuições legais com base no § 1º do artigo 10 e no caput do art. 11 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e do inciso I do artigo 8º do Estatuto do IFPB, aprovado pela Resolução CS nº29, de 31 de agosto de 2009, e considerando o disposto no inciso XIII do artigo 30 do Regimento Interno, o processo nº 23052.006908/2010-05 de 12 de julho de 2010 e a decisão tomada na reunião do dia 19 de julho de 2010, **RESOLVE:**

Art. 1º Aprovar o pedido de Reconhecimento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), *campus* Campina Grande.

Art. 2º Esta Resolução deve ser publicada no Boletim de Serviço e no Portal do IFPB.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor a partir desta data.

JOÃO BATISTA DE OLIVEIRA SILVA
Presidente do Conselho Superior



**MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
CONSELHO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 139, DE 02 DE OUTUBRO DE 2015.

Dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

O CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB), no uso de suas atribuições legais, com base no art. 10 e no *caput* do art. 11 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no inciso I do art. 8º e no inciso V do art. 9º do Estatuto do IFPB, considerando a regularidade da instrução e o mérito do pedido, conforme o que consta no Processo nº 23381.006712.2015-95, e de acordo com as decisões tomadas na vigésima primeira Reunião Extraordinária, de 02 de outubro de 2015, **RESOLVE**:

Art. 1º - Aprovar o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, em conformidade com o Anexo.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor a partir desta data e deve ser publicada no Boletim de Serviço e no Portal do IFPB.

**Cicero Nicácio do Nascimento Lopes
Presidente do Conselho Superior**



**MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
CONSELHO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 139, DE 02 DE OUTUBRO DE 2015.

ANEXO

Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba IFPB.

**CAPÍTULO I
DAS CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º O presente regulamento disciplina a organização, o funcionamento, as atribuições e as competências do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, nos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba.

Art. 2º O NAPNE é um órgão consultivo e executivo, de composição multidisciplinar, que responde pelas ações de acompanhamento às pessoas com necessidades educacionais específicas.

I - O NAPNE é um órgão ligado à Pró-Reitoria de Ensino, instituído em cada *campus*, responsável pelas ações de acompanhamento às pessoas com necessidades educacionais específicas;

II – O NAPNE encontra-se vinculado, em cada *campus*, à Diretoria de Ensino ou equivalente;

III – O NAPNE deverá ser instituído por portaria do Diretor do *Campus*, com a designação do Coordenador e da equipe multidisciplinar.

**CAPÍTULO II
DA NATUREZA E FINALIDADE**

Art. 3º O núcleo tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras educacionais, atitudinais e arquitetônicas na instituição, de forma a promover inclusão de todos na educação.



**MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
CONSELHO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 139, DE 02 DE OUTUBRO DE 2015.

Art. 4º Consideram-se por pessoas com necessidades educacionais específicas todas aquelas que apresentam necessidades próprias e diferentes das dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares, e, por essa razão necessitam de políticas de inclusão, requerendo recursos educacionais específicos.

**CAPÍTULO III
DA ORGANIZAÇÃO**

Art. 5º O núcleo possuirá uma coordenação subordinada à Direção Ensino do *Campus* ou equivalente e poderá ser constituída por uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, assistentes sociais, profissionais da área pedagógica (pedagogos e técnicos em assuntos educacionais) e técnicos administrativos.

I – O NAPNE poderá, ainda, contar com a participação de outros membros tais como: docentes, discentes, pais e representantes da comunidade no planejamento e apoio na realização das ações de inclusão.

II – A organização do NAPNE deverá constar no planejamento do campus, observando a disponibilidade de um local apropriado para seu funcionamento, em consonância com as necessidades de atendimento e de acessibilidade;

III – O NAPNE é o espaço institucional de referência no desenvolvimento de ações de acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais específicas, estruturado para receber, diagnosticar, acompanhar e encaminhar para atendimento especializado, quando necessário, as pessoas com necessidades educacionais específicas que procuram o Instituto.

**CAPÍTULO IV
DAS COMPETÊNCIAS**

Art. 6º Ao NAPNE compete apreciar e, quando necessário, intervir com orientações nos assuntos concernentes:



**MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
CONSELHO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 139, DE 02 DE OUTUBRO DE 2015.

- I – Ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no *Campus* (pessoas com deficiência, altas habilidades, superdotação, transtornos globais do desenvolvimento e síndrome do transtorno do espectro autista, dentre outros casos);
- II – A quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais;
- III – A revisão de documentos institucionais visando à inserção de questões relativas à inclusão no ensino regular;
- IV – A promoção de eventos que envolvam a sensibilização e capacitação de servidores em educação para as práticas inclusivas em âmbito institucional.

**CAPÍTULO V
DAS ATRIBUIÇÕES DO NÚCLEO**

Art. 7º São atribuições do NAPNE:

- I – Articular os diversos setores da instituição nas diversas atividades relativas à inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas, definindo prioridades de ações, aquisição de equipamentos, software e material didático-pedagógico a ser utilizado nas práticas educativas;
- II – Prestar assessoramento aos dirigentes em questões relativas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas;
- III – Propor adaptações que garantam o acesso e a permanências de alunos com necessidades educacionais específicas no campus;
- IV – Participar do planejamento, execução e avaliação das ações do NAPNE, dentro do *campus*, prevendo as necessidades de materiais e financeiras;
- V – Ofertar cursos de formação continuada para professores e demais profissionais envolvidos, com vistas à efetivação de práticas pedagógicas em Educação Inclusiva;
- VI – Elaborar, em conjunto com os docentes e a equipe pedagógica, material didático pedagógico e instrumentos de avaliação, que sejam abrangentes, criteriosos e capazes de



**MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
CONSELHO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 139, DE 02 DE OUTUBRO DE 2015.

diagnosticar e atender claramente as habilidades e competências desenvolvidas pelo aluno com necessidades educacionais específicas;

**CAPÍTULO VI
DAS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR**

Art. 8º São atribuições do Coordenador do NAPNE do *campus*:

I – Articular os diversos setores da instituição nas variadas atividades relativas à inclusão dos alunos com necessidades educacionais específicas, sugerindo prioridades e material didático-pedagógico a ser utilizado;

II – Gerenciar, observando a legislação vigente, a assistência técnica e o desenvolvimento de parcerias com instituições públicas e organizações não-governamentais, que ministrem educação profissional para pessoas com necessidades educacionais específicas;

III – Cuidar da divulgação de informações e eventos sobre a inclusão de portadores de necessidades educacionais específicas;

IV – Garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais específicas na instituição e facilitar seu encaminhamento ao mundo produtivo;

V – Participar na elaboração de projetos e editais que visem captar recursos orçamentários para equipar e fomentar as ações do NAPNE.

**CAPÍTULO VII
DAS ESPECIFICIDADES**

Art. 9º Cada campus deverá prevê no seu planejamento estratégico as seguintes condições para que o NAPNE possa atuar:

I – Profissionais capacitados e especializados para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas;



**MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
CONSELHO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 139, DE 02 DE OUTUBRO DE 2015.

II – Adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, adaptações das metodologias de ensino, dos recursos didáticos e do processo de avaliação para o desenvolvimento dos alunos;

III – Equipamentos e materiais específicos;

IV – O cumprimento das adequações para à acessibilidade arquitetônica de acordo com a NBR 9050, Lei nº 10.098/2000 e Decreto nº 5.296/2004.

**CAPÍTULO VII
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS**

Art. 16 - O campus deverá assegurar no orçamento, de acordo com o planejamento de capacitação, recursos para que os membros do NAPNE possam participar de cursos e eventos sobre Educação Inclusiva.

Parágrafo Único – Os servidores que participarem de eventos, cursos e capacitações terão o dever de repassar as informações aos demais membros do NAPNE e à comunidade acadêmica, logo após a realização do mesmo, contribuindo assim, para o aperfeiçoamento de todos os envolvidos no atendimento às pessoas portadoras de necessidades educacionais específicas.

Art. 10 Os casos omissos serão apreciados e decididos pela Pró-Reitoria de Ensino, e, em última instância, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE-IFPB).

Art. 11 Este regulamento entra em vigor na data de sua publicação.

**Cícero Nicácio do Nascimento Lopes
Presidente do Conselho Superior**