



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

GERMANA SILVA DE OLIVEIRA

INCLUSÃO DE SURDOS E DIREITOS LINGÜÍSTICOS EM UM CAMPUS DO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA

Campina Grande – PB

Abril de 2020

GERMANA SILVA DE OLIVEIRA

**INCLUSÃO DE SURDOS E DIREITOS LINGUÍSTICOS EM UM CAMPUS DO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA**

Dissertação apresentada 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: História, Política e Gestão Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Niédja Maria Ferreira de Lima

Campina Grande – PB

Abril de 2020

O48i Oliveira, Germana Silva de.
Inclusão de surdos e direitos linguísticos em um campus do Instituto Federal de Educação da Paraíba / Germana Silva de Oliveira. – Campina Grande, 2020.
135 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidade, 2021.
"Orientação: Prof.^a Dr.^a Niédja Maria Ferreira de Lima".
Referências.

1. Inclusão Escolar. 2. Educação de Surdos. 3. Direito Linguístico à Libras. 4. Educação Profissional. 5. Instituto Federal da Paraíba (IFPB). I. Lima, Niédja Maria Ferreira de. II. Título.

CDU 376(043)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA MARIA ANTONIA DE SOUSA CRB 15/398

GERMANA SILVA DE OLIVEIRA

**INCLUSÃO DE SURDOS E DIREITOS LINGUÍSTICOS EM UM CAMPUS
DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA**

Aprovada em:14/12/2020.

BANCA EXAMINADORA

Niéjja Maria Ferreira de Lima

Profa. Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima -UFCEG/PPGE
Presidente/Orientadora

Thalita C. Motta

Profa. Dra. Thalita Cunha Motta -IFRN
Examinadora externa

Shirley

Profa. Dra: Shirley Barbosa das Neves Porto –
UFCEG/PPGLE
Examinadora externa

Kátia Patrícia Benevides Campos

Profa. Dra Kátia Patrício Benevides Campos – UFCEG/PPGE
Examinadora interna

DEDICATÓRIA

À minha família, em especial à minha filha, Chauana Maria.

AGRADECIMENTOS

Eis aqui um dos mais importantes resultados de três anos de estudo, dedicação, força e perseverança. No início, sabia que, para concluir este trabalho, iria passar por momentos difíceis, mas não imaginava as dificuldades que se apresentariam durante o processo da pesquisa e, principalmente, nos momentos finais.

Mesmo com os obstáculos que se colocaram em meu caminho rumo à conclusão deste trabalho, lutava contra as incertezas que, por muitas vezes, quiseram tomar conta de mim e sempre acreditei que conseguiria concluí-lo.

Diante de tantos sentimentos intensos experimentados neste processo, graças a Deus, me vem uma forte emoção neste momento em que escrevo meus agradecimentos. Também sou tomada por uma onda de alegria e gratidão, por me ver vencedora desta batalha.

Este trabalho também foi possibilitado pelo apoio de pessoas que estiveram ao meu lado em algum/vários momentos da minha vida e, por isso, também sinto a necessidade de agradecer a todas as pessoas que, de alguma forma, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha história acadêmica e profissional até então. Não conseguirei citar todas que gostaria e, por isto, espero que as que não forem citadas se sintam tocadas em gratidão através das pessoas citadas aqui.

À Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), por ser espaço de boa parte da minha formação profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFCG), por ter contribuído para o meu amadurecimento acadêmico, que me permite trilhar novos caminhos.

Aos professores do PPGEd/UFCG, pelas muitas (re)construções de saberes, aos técnicos administrativos, que me atenderam tão bem quando precisei e aos amigos(as) de curso, por me incentivarem a continuar.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, câmpus Campina Grande, por me permitir realizar esta pesquisa e ser o meu lugar de exercício profissional, destacando o NAPNE e os profissionais que o compõem, onde tive a oportunidade de aprender e realizar várias ações. Lembro, também, neste momento, das pessoas que me receberam e orientaram no início da minha jornada no Instituto, Prof. Nicácio, Prof^a, Mary Roberta, Prof^a Francilda e Albino...

Às examinadoras da banca de defesa do meu trabalho, Prof. Dra. Kátia Patrício

Benevides Campos, Prof. Dra. Thalita Cunha Mota e Prof. Dra. Shirley Barbosa das Neves Porto, por terem participado da banca de defesa, com importantes contribuições, e à Prof. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Melo, por suas contribuições na banca de qualificação. Estendo estes agradecimentos as professoras Dra. Socorro Silva (PPGEd/UFCG) e Dra. Wilma Pastor Sousa (UFPE).

À Prof(a). Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima, que foi minha orientadora. Uma pessoa iluminada por Deus que entendeu meus limites e possibilidades e soube me conduzir, com sua calma característica, sabedoria e humanidade, no caminho da pesquisa, indicando os pontos que precisavam melhorar, sem me deixar fraquejar. “Obrigada, Niédja!”

À Associação de Surdos de Campina Grande (ASCG) e a todos os surdos(as) com quem lutei, aprendi, ensinei, experienciei a cultura surda, a Libras e o jeito de ser surdo.

À Eleny Gianini, Shirley Porto, Niédja Lima e as professoras(es) da UFCG, da área de estudos da Libras e da educação da pessoa surda que estiveram presentes em vários momentos na minha formação acadêmica e profissional.

À minha amiga, Girlaine Aguiar, com quem tive o prazer de buscar muitas conquistas e estudos acadêmicos, num incentivo mútuo para o nosso crescimento pessoal e profissional. Ainda teremos mais, Girlaine.

Ao meu amigo-irmão, Djailton, que, desde o início, me acolheu carinhosamente na comunidade surda, e por quem tenho muito respeito e admiração.

Aos que já fizeram e fazem a Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima (EDAC), principalmente, Francisca Vasconcelos, Socorro Leal (Côca), Ana Leal (*in memoriam*), Jeane Leal, Cláudia Soares, Sônia, Djanete e Priscilla Andrade, por terem compartilhado comigo muitas lutas e aprendizados.

Aos meus pais, Bernadete e Severino, pela educação que me deram, tornando-me capaz de conseguir vencer os obstáculos que surgem em minha caminhada.

Às minhas irmãs, irmão e cunhados(a), por sempre me darem o apoio necessário para que eu alcançasse este objetivo.

Em especial, a minha linda e amada filha, **Chauana Maria** que, em meio as turbulências da fase da adolescência, 13 anos, contribuía e, dentro das suas possibilidades, entendia a minha ausência, devido à necessidade de me dedicar aos estudos, e colaborava comigo, além de me dar forças para enfrentar esta e outras jornadas que virão.

A Deus, que é minha fortaleza, que me ilumina e me dá forças para seguir na estrada

da vida, enfrentando os obstáculos que surgem, como também ilumina a todos nós. “Senhor, continua nos abençoando!”.

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

Este trabalho de dissertação se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG), na Linha de Pesquisa: História, Gestão e Políticas Educacionais, e teve como objetivo geral analisar os direitos linguísticos dos surdos em documentos de um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), onde tem sido desenvolvida a política de inclusão educacional brasileira. Assim, procuramos nos documentos da política nacional de educação inclusiva, no âmbito dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs), câmpus Agreste, no Estado da Paraíba, as ações/determinações que tratam dos direitos linguísticos dos surdos. Foram analisados documentos administrativos, didáticos-pedagógicos e mídias digitais, para identificar a condição dos direitos linguísticos dos surdos, no câmpus investigado, e quais concepções de inclusão educacional, de surdo e de surdez são adotadas nestes documentos. Como referencial teórico, para as categorias *Educação Inclusiva e Educação Profissional*, recorremos à Shiroma, Moraes & Evangelista (2011), Kassar (2011) e Mazzota (1996). Para a categoria *Educação de Surdos*, adotamos Skliar (1998; 1999), Campello, Rezende (2014), Dorziat (2015), Porto (2014); e, para a categoria *Direito Linguístico*, dialogamos com Calvet (2007), Paterno (2007) e Albres (2013). Metodologicamente, o trabalho se constitui numa pesquisa documental a partir dos princípios epistemológicos e teórico-metodológicos de base qualitativa (MINAYO, 2009). Para análise dos documentos, nos respaldamos nas orientações dadas por Cellard (2008), considerando as dimensões: o contexto no qual o documento foi produzido; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto e, por fim, a análise dos dados. Os dados documentais nos permitiram identificar que o direito linguístico dos surdos ainda se encontra submerso na lógica majoritária da inclusão educacional, em que as concepções de pessoa surda giram, em sua essência, em torno da deficiência e não da questão linguística em sua plenitude. Entendemos que as várias ações realizadas para inclusão do surdo no câmpus Agreste do IFPB têm sua importância, na medida em que lhe dá certa visibilidade e possibilita a problematização desta questão em vários âmbitos, inclusive na academia, como acontece neste trabalho. Porém, ressaltamos a necessidade de não apenas o câmpus investigado, mas de o governo brasileiro, ao propor e implementar políticas inclusivas, olharem para a questão que envolve o direito linguístico dos surdos como direito humano, com vistas à sua real inclusão educacional e social, no sentido de desenvolver uma política linguística para a Libras que atenda, de fato, os anseios dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Educação de Surdos; Direito Linguístico à Libras; Educação Profissional; Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Post Graduation Program in Education at the Federal University of Campina Grande (PPGEd/UFCG), in the Line of Research: History, Management, and Educational Policies. This work aimed to analyze the linguistic rights of deaf people in documents from a Federal Institute of Education, Science and Technology (IFPB, in Portuguese), where the national policy of inclusive education has developed. Therefore, considering the documents of the national policy of inclusive education, in the scope of the Federal Institutes of Science and Technology (FIs), campus *Agreste*, in the State of Paraíba, we looked for the actions/determinations that deal with the linguistic rights of the deaf. Administrative and didactic-pedagogical documents, as well as digital media, were analyzed to identify the condition of the linguistic rights of the deaf on the investigated campus and which conceptions of educational inclusion, deaf and deafness these documents adopt. As a theoretical framework, for the *Inclusive Education and Professional Education* categories, we turn to Shiroma, Moraes & Evangelista (2011), Januzze (2004), Kassar (2011) and Mazzota (1996). For the category of *Education for the Deaf*, we adopted Skliar (1998/1999), Campello, Rezende (2014), Dorziat (2015), Porto (2014); and, for the *Linguistic Rights* category, we discussed Calvet (2007), Paterno (2007) and Albres (2013). Methodologically, the work constitutes documentary research based on the qualitative epistemological and theoretical-methodological principles (MINAYO, 2009). For the analysis of the documents, we rely on the guidelines given by Cellard (2008), considering the following dimensions: the context in which the document was produced, the author or authors, the authenticity and reliability of the text, the nature of the text, the key concepts and the internal logic of the text and, finally, data analysis. The documentary data allowed us to identify that the linguistic rights of the deaf are still submerged in the majority logic of educational inclusion, in which the conceptions of the deaf person essentially revolve around the disability and not around the linguistic issue in its fullness. We understand that the various actions taken to include the deaf in the IFPB's *Agreste* campus have their importance as they give them some visibility and make it possible to problematize this issue in several areas, including the academy, as in this work. However, we emphasize the need, not only for the investigated campus but for the Brazilian government, when proposing and implementing inclusive policies to look at the issue involving the linguistic rights of the deaf as a human right, with a view to their real educational inclusion. And finally, their social inclusion, in the sense of developing a linguistic policy for Brazilian Sign Language (LIBRAS, in Portuguese) that meets, in fact, the desires of deaf students.

Keywords: Educational Inclusion; Education of the Deaf; Linguistic Right to Brazilian Sign Language; Professional Education; Federal Institute of Paraíba (IFPB).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa dos campus da Rede Federal de Educação Profissional na Paraíba	36
Figura 2	Figura 2: Educação Especial no Sistema Educacional	56
Figura 3	Algumas logomarcas utilizadas durante o Movimento Surdo Nacional	64
Figura 4	DVD com as palestras do Seminário que aconteceu simultaneamente em quase todos os Estados do país	64
Figura 5	Manifestação em frente ao Congresso Federal	64
Figura 6	Passeata em Brasília	65
Figura 7	Manifestação na frente do Congresso Federal	65
Figura 8	Audiência com Senador Lindberg Faria	65
Figura 9	Manchete sobre escola bilíngue para surdos no PNE	66
Figura 10	Manchete sobre a prova do ENEM traduzida para Libras	67
Figura 11	Instituições da Rede Federal no país	72
Figura 12	Educação Profissional e tecnológica	73
Figura 13	Página inicial do site do IFPB com o ícone do VLibras	119
Figura 14	Página do IFPB com tradução feita pelo avatar do VLibras	119
Figura 15	Regulamento Disciplinar para o Corpo Docente - Cursos Técnicos Integrados em Libras	120
Figura 16	Figura 16: Regulamento Didático - Cursos Subsequentes - Modalidade Ead Resolução N175, de 13 de Novembro de 2015, em Libras	121
Figura 17	TV IFPB - Campus Agreste - Curso Superior de Licenciatura em Matemática, em Libras	121

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1	Síntese de teses e dissertações	27
Quadro 2	Cursos Técnicos do campus Agreste	37
Quadro 3	Cursos de Graduação do câmpus Agreste	38
Quadro 4	Cursos de Pós-Graduação câmpus Agreste	38
Quadro 5	Quantidades de alunos surdos por curso	40
Quadro 6	Documentos internacionais referentes à inclusão educacional e dos direitos dos surdos	44
Quadro 7	Documentos nacionais referentes à inclusão educacional e dos direitos dos surdos	45
Quadro 8	Documentos referentes aos Institutos Federais	46
Quadro 9	Documentos referentes ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)	47
Quadro 10	Documentos referentes ao IFPB – câmpus do Agreste	48
Quadro 11	Corpus documental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) e câmpus Agreste	79
Quadro 12	Documentos Pedagógicos do IFPB – câmpus do Agreste	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Teses e Dissertações por temas de pesquisa	28
Gráfico 2 Quantidade de alunos com deficiência matriculados no campus Agreste até 2018	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS¹

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIPD	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
ASCG	Associação de Surdos de Campina Grande
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Conade	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
Corde	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência
DUDH	Declaração Mundial dos Direitos Humanos
DUDL	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos
Edac	Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima
EMSGB	Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo
EMSA	Escola Municipal de Surdos de Aroeiras
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Feneida	Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
<u>IFES</u>	Instituto Federal do Espírito Santo
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
Ifes	Institutos Federais

¹ Usaremos a grafia das siglas de acordo com o Manual da Secom do Senado Federal (2016), que define o uso de todas as letras maiúsculas para siglas com até três letras e, para as com mais, as letras são pronunciadas individualmente. Para as siglas com mais de três letras que são pronunciadas como palavras apenas a primeira letra será registrada em maiúsculo. As formas consagradas serão respeitadas. <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/siglas>

ILS	Intérprete de Língua de Sinais
<u>INES</u>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
Napne	Núcleo de Apoio/Atendimento à Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
Nepes	Núcleo de Educação Profissional para Surdos
PENEE	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLE	Política Linguística Externa
PLI	Política Linguística Interna
PMCG	Prefeitura Municipal de Campina Grande
PNE	Plano Nacional de Educação
Tec Nep	Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Sespe	Secretaria de Educação Especial
Seesp	Secretaria de Educação Especial
Suap	Sistema Unificado da Administração Pública
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFRJ	Universidade Federal de Campina Grande
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. OS CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA	25
1.1. Pressupostos teórico-metodológicos e técnicas da investigação	25
1.2. Revisão da literatura: pesquisas relacionadas ao objeto de estudo ...	27
1.3. O <i>Locus</i> da pesquisa e período de investigação	34
1.3.1. Caracterização do campo de pesquisa e período de investigação	34
1.4. Fontes documentais	40
1.5. A organização e a análise dos dados	49
2. EDUCAÇÃO DE SURDOS E A POLÍTICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	51
2.1. Breve panorama histórico da educação de surdos: aspectos mundiais e nacionais	51
2.2. Movimento Surdo Nacional pelos direitos linguísticos: reivindicação em foco	60
2.3. Política de Inclusão nos Institutos Federais (IFs)	70
3. UM OLHAR SOBRE OS DIREITOS LINGUÍSTICOS DOS SURDOS . NO IFPB/CAMPUS AGRESTE: o que dizem os documentos	75
3.1 O que dizem os documentos administrativos	76
3.2 O que dizem os documentos pedagógicos	108
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
5. REFERÊNCIAS	126

INTRODUÇÃO

No momento de conclusão desta dissertação, vivíamos o contexto atípico de pandemia devido ao coronavírus (SARS COVID-19)². A realidade final do percurso trilhado nesta pesquisa apresentou-se bem diferente da inicial e nos forçou a encontrar novas formas de relações interpessoais, inclusive com uso das tecnologias para conclusão deste trabalho.

Dentro do âmbito da pesquisa, ao lançar nosso olhar para os textos que registram o histórico dos surdos, percebemos que este percurso é repleto de práticas excludentes e, às vezes, de alguma aceitação. Debruçamo-nos sobre alguns recortes dessa história para conhecer e refletir sobre as práticas políticas e educacionais do nosso momento histórico e sobre como lidamos com o reconhecimento da condição humana dessas pessoas, seus direitos linguísticos, considerando nosso objeto de pesquisa. (SÁNCHEZ, 1990; SKLIAR, 1997; MOURA, 2000; JANNUZZI, 2006)

Os estudos na área da educação de surdos relatam que a história destes e da língua de sinais está intrinsecamente ligada à história de sua educação, visto que foi diante da preocupação em oferecer-lhes escolarização que começaram as tentativas e consequente criação de métodos e metodologias para instruí-los. Esses trabalhos são pautados em ideologias que guardam a visão que se tem do surdo: visão de deficiência e visão de diferença marcada.

A primeira perspectiva vê o surdo como um ouvinte com defeito e direciona seus trabalhos para curar/consertar a surdez, servindo de base para construção de políticas educacionais que findam por reforçar uma condição de deficiência para este sujeito.

A segunda, por outro lado, compreende o surdo como um ser diferente do ouvinte, que percebe e interage com o mundo, basicamente, através da visão, com língua, cultura e identidade.

Nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil, inicia-se o processo de inclusão das pessoas com deficiências, local conceitual/discursivo também para os surdos, desenvolvendo uma

² De repente, nos percebemos em meio a um contexto pandêmico mundial, provocado pela chegada do coronavírus/COVID-19 em nossas vidas. Com alto grau de contágio, pelo ar e pelo toque, este vírus colocou em risco a nossa saúde e estava finalizando a vida de muitas pessoas. De acordo com as notícias divulgadas no momento da escrita desta nota, no Brasil, o número de mortes por dia ultrapassa o número de 3.000 (três mil) pessoas. Na dinâmica social tornou-se proibido o contato e proximidade pessoal para preservar a vida. As relações interpessoais se davam de forma virtual através do uso das tecnologias. E, foi desta forma e neste contexto, que aconteceu esta pesquisa, inicialmente, com atividades presenciais e, posteriormente, de forma virtual, como foi a qualificação e defesa desta pesquisa.

política educacional inclusiva, reflexo de um movimento internacional de adequação às diretrizes do Banco Mundial, que busca a melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), atrelado também à universalização da educação (JOMTIEN, 1990) e das questões referentes às pessoas com deficiências (SALAMANCA 1994).

Nesse sentido, autores como Mazzotta (2011), Bueno (2004), Kassar (2011) e Jannuzzi (2006), dentre outros, destacam essas décadas como marcos dos acontecimentos que fomentaram tais políticas no contexto brasileiro, impondo inúmeros desafios para os sujeitos surdos, como metodologias inadequadas, falta de contato com seus pares surdos, já que estão dispersos em meios aos ouvintes em escolas inclusivas, contato precário com a língua de sinais, entre outros.

Esse contexto complexo e multifacetado é reflexo do movimento histórico que vai colocando em foco a temática da inclusão. A questão econômica permeia fortemente as resoluções governamentais, que se apropriam da ideia dos direitos humanos para incorporar à sua agenda as ações para efetivação de políticas macro econômicas que favoreceriam o desenvolvimento da globalização. Assim, ao utilizarem-se, inclusive, da Declaração Mundial dos Direitos Humanos (DUDH)³, em 1948, as nações demonstraram uma preocupação com questões que tratavam dos direitos humanos em diversas áreas e diversos documentos e planejamento de ações nesse sentido.

No Brasil, temos a Constituição Federal de 1988, que no seu Art. 205 preconiza que *educação, direito de todos [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*, garantindo o *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*, no parágrafo III do Art. 208. No decorrer dos anos, surgiram outros documentos, nacionais e internacionais, de suma importância para educação das pessoas com deficiências. No âmbito internacional, temos a já citada Declaração de Jomtien (1990), que trata das questões educacionais gerais; a Declaração de Salamanca (1994), que trata da educação para as pessoas com deficiências; a Convenção de Guatemala de 1999 (BRASIL, 2001), que prevê *Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*; e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL), que trata a questão

³ A DUDH foi proclamada em 10 de dezembro de 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU) e tem como objetivo a definição de medidas que possam garantir os direitos básicos para uma vida digna para todos os cidadãos do mundo, independente de cor, raça, nacionalidade, orientação política, sexual ou religiosa.

dos direitos linguísticos das comunidades linguísticas minoritárias, como a comunidade surda.

Esses documentos serviram de base para os documentos produzidos em âmbito nacional. No século XXI, destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), em seguida o de 2014, que define diretrizes, metas e estratégias para assegurar o oferecimento do ensino para as pessoas com deficiências; a Lei da Libras (10.436/2002), que define a Libras como língua das comunidades surdas e garante a difusão e atendimento adequado aos surdos nesta língua; o Decreto da Libras (5.626/2005), que regulamenta a lei da Libras; e a Lei da Inclusão (13.146/2015), que dispõe sobre a igualdade e não discriminação das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, percebemos que mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas fazem com que o tema que trata da inclusão educacional e social das pessoas com deficiência se torne, cada vez mais, alvo de debates, pesquisas e ações governamentais.

Em consonância com esse processo, é notória a inserção da pessoa surda nos diversos espaços sociais, como também de uma maior organização do movimento surdo nacional.

No âmbito da educação profissional, que é o foco da nossa investigação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), campus Agreste⁴, tendo iniciado suas atividades no ano de 2006, buscou se adequar às macro resoluções da política nacional, desenvolvendo várias ações para implementar uma política interna de inclusão de pessoas com deficiências, a exemplo da criação do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), na busca de propiciar condições para a inserção dos surdos nos cursos oferecidos pela instituição em diversas modalidades e níveis de ensino.

Como professora⁵ de Libras, desde 2011, nesse Instituto e, também, coordenadora do NAPNE, no período 2011 a 2016, precisei pensar, criar e desenvolver estratégias para construção de um contexto inclusivo para o aluno surdo e/ou com outras deficiências, conforme a política governamental e Declaração de Salamanca de 1994.

Vale ressaltar que, até então, trabalhei no contexto de Educação Bilíngue na Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima (EDAC), escola específica para surdos de Campina Grande – PB. Nessa época, a EDAC adotava o bilinguismo em seu Projeto

⁴ Nome fictício do campus investigado.

⁵ Para relatar um pouco do meu percurso na área de educação de surdos, que fomentou minha elaboração enquanto pesquisadora, usarei o verbo em primeira pessoa.

Pedagógico, assumindo a maneira de ver o surdo na sua diferença e especificidade, e sua metodologia de trabalho, tendo a Libras como a língua das interações sociais e educacionais, considerada a primeira língua (L1) para os surdos do Brasil, e a Língua Portuguesa, entendida como segunda língua (L2), priorizado o ensino de sua modalidade escrita (BEHARES, 1993)

No cargo de Coordenadora do NAPNE, junto com a equipe de trabalho e com a gestão da instituição, realizamos muitas ações para tornar a instituição acessível às pessoas com deficiências. Entre as ações desenvolvidas, citamos: aquisição e estruturação do espaço físico do núcleo; aquisição de materiais para seu funcionamento; participação no processo de contratação de intérpretes de Libras; criação e elaboração (gravação e edição) de vídeo-notícia em Libras sobre o IFPB e sobre os processos seletivos; elaboração de documentos instrutivos para Comissão Permanente de Concursos (COMPEC), sobre os direitos da pessoa com deficiência; participação em eventos sobre a temática das pessoas com deficiência e NAPNE; organização de eventos para promoção do conhecimento e conscientização sobre a temática. Estas ações abriram as portas do IFPB-CG também para os surdos, desenvolvendo, assim, a política de inclusão fomentada pelo governo brasileiro.

As reflexões iniciais nos dão indícios de que o trabalho realizado para inclusão dos surdos apresentou algum êxito, visto que vários surdos ingressaram nos cursos, muitos já concluíram e outros estão matriculados. Mas, mesmo com os esforços empreendidos, ainda nos inquieta o lugar da Libras no espaço do IFPB/câmpus Agreste, apenas nos ambientes que têm surdos presentes, na maioria das vezes, com a mediação do intérprete. Podemos, ainda, inferir que a condição da Libras no campus investigado reflete o lugar da mesma na sociedade, pois, mesmo com as leis e ações que existem referentes à Libras, ainda faltam muitas ações para que lhe seja conferido um *status* linguístico que supere a limitação de ser reconhecida apenas como língua da comunidade surda brasileira, como previsto no documento que a legaliza.

Esse cenário me instigou a investigar a política de inclusão de surdos em um dos campus do IFPB, verificando a questão do atendimento aos seus direitos linguísticos, objeto de estudo dessa pesquisa. Considerando que os surdos, usuários da Libras, têm uma apreensão essencialmente visual das informações, buscamos conhecer como este alunado tem acesso aos serviços e espaços e informações do campus investigado, a partir da comunicação em língua de sinais. A motivação para escolha deste tema foi resultado de um processo de estudos e

envolvimento com o mundo dos surdos que iniciou quando, por volta de 1990, ainda adolescente, conheci dois surdos que moravam próximos à minha casa e com os quais eu tentava me comunicar. Sempre achei muito interessante esta forma de comunicação e vê-los movimentando as mãos e se comunicando, aguçava-me a curiosidade sobre esta forma de interação. Na época, ainda não tinha acesso às discussões sobre língua de sinais.

Dos poucos momentos com estes dois surdos, aprendi alguns gestos⁶ e acreditava que sabia me comunicar com eles. Alguns anos mais tarde, trabalhando numa indústria e usando os gestos que lembrava, tentei me comunicar com uma surda que utilizava a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, para minha surpresa, constatei que não sabia de fato me comunicar nessa língua. A partir desse momento, iniciei meu contato real com a Libras e com o mundo dos surdos. Em 2002, fui efetivada pela Prefeitura Municipal de Campina Grande (PMCG) como Intérprete de Libras, por meio de concurso público, para atuar na Escola de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima (EDAC), quando este contato ficou mais intenso, com aproximadamente 300 (trezentos) surdos, e voltado para área profissional, o que me impulsionou a buscar estudos e formação na área.

A EDAC⁷, como dito anteriormente, buscava trabalhar numa perspectiva de Educação Bilíngue, utilizando a Libras como primeira língua e língua de instrução, e a Língua Portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita. Segundo Skliar (1997), esta metodologia possibilitava, através da aquisição adequada da língua de sinais, o desenvolvimento da identidade surda numa perspectiva bilíngue bicultural⁸.

⁶ Há uma concepção diferente entre os termos ‘gestos’ e ‘sinais’ das línguas de sinais. Quadros e Karnop (2004, p.36) afirmam que a confusão reflete uma concepção que está” atrelada à ideia filosófica de que o mundo das ideias é abstrato e que o mundo dos gestos é concreto. O equívoco desta concepção é entender sinais como gestos. [...] Os sinais são tão arbitrários quanto às palavras. [...]. A diferença é que no caso dos sinais, os gestos também são visuais-espaciais tornando as fronteiras mais difíceis de serem estabelecidas. Os sinais das línguas de sinais podem expressar quaisquer ideias abstratas e segue normas gramaticais como qualquer língua.

⁷ Neste período, mesmo sendo uma escola do Estado, a EDAC tinha um quadro majoritariamente de professores cedidos pela Prefeitura de Campina Grande (PMCG) e uma parceria sólida com a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com realização de projetos de formação docente, a partir da habilitação em educação de surdos do curso de pedagogia desta universidade. No ano de defesa desta dissertação, já não havia professores da PMCG no seu quadro e a relação com a UFCG não se dava mais a partir da habilitação de educação de surdos que foi extinta em 2006/2007, passando a ser a partir do curso do Letras Libras, criado em 2016.

⁸ Segundo Behares (1993), para um pleno desenvolvimento cognitivo, emocional e social, o enfoque bilíngue não pode ser apenas linguístico, mas também, cultural. O bilinguismo-bicultural traz, para a escola, a cultura da comunidade surda, valorizando-a e respeitando-a, de maneira que o aluno organize sua identidade surda. Assim, por intermédio de sua língua, cultura e convenções sociais, as possibilidades de êxito educacional serão maiores.

Minha convivência na comunidade surda de Campina Grande, aliada à busca por cursos e participação em eventos, teve grande contribuição para formar a pessoa e profissional que sou hoje. Com efeito, neste percurso, me graduei como Assistente Social pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no ano de 2007, e como Tradutora e Intérprete de Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2012. Trabalhei e convivi ativamente nesta comunidade com colaboração efetiva, também na Associação de Surdos de Campina Grande (ASCG) até o ano de 2010. Neste mesmo ano, precisei ficar apenas no trabalho para o qual fui selecionada em 2009, como professora substituta para atuar como Intérprete da Libras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), campus Campina Grande. Em 2011, fui efetivada como professora de Libras e assumi a coordenação do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) até o ano de 2016.

Como visto, no percurso acadêmico e profissional, tive a oportunidade de conhecer e trabalhar nas duas realidades: uma instituição específica para educação de surdos, e a outra, instituição de educação inclusiva, atualmente, o meu *locus* de atuação profissional que suscitou a realização desta pesquisa.

A possibilidade de investigar a realidade sobre a condição da Libras num campus da Rede Federal num contexto de pós-graduação, no Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), nos impele a busca de respostas para as seguintes questões:

- a) A política educacional inclusiva desenvolvida pela Rede Federal de Educação profissional, no Estado da Paraíba, atende aos direitos linguísticos dos surdos?
- b) Quais documentos da política educacional inclusiva nacional referendam a inclusão dos surdos realizada pela Rede Federal de Educação Profissional, no Estado da Paraíba?
- c) Os documentos dessa instituição atendem à dimensão da Libras como um direito?
- d) Os documentos didático-pedagógicos do campus pesquisado contemplam os direitos linguísticos dos surdos?
- e) Que concepções de inclusão educacional de surdos, surdez e direito linguístico foram adotadas nos documentos?

Para tanto, nosso objetivo geral é analisar os direitos linguísticos dos surdos em

documentos de um câmpus do IFPB, que desenvolve a política de inclusão educacional. Com vistas a alcançar esse objetivo principal da pesquisa, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- 1 Levantar documentos da política nacional de educação inclusiva que tratam dos direitos linguísticos dos surdos, no âmbito dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs), com foco no Estado da Paraíba.
- 2 Investigar documentos administrativos de um câmpus do IFPB que tratem dos direitos linguísticos dos surdos.
- 3 Analisar documentos didático-pedagógicos⁹ do câmpus investigado, atentando para presença/ausência dos direitos linguísticos dos surdos.
- 4 Identificar as concepções de inclusão educacional de surdos, surdez e direito linguístico adotadas nos documentos.

Esclarecemos que, ao nos propormos a analisar os direitos linguísticos dos alunos surdos na inclusão educacional em um câmpus do IFPB, entendemos que o debate sobre esses direitos se insere no âmbito maior da educação, trazendo a discussão à totalidade do fenômeno educativo. Inspiramo-nos nas reflexões de Skliar (2003), Dorziat (2015) e outros, que chamam a atenção para que esse debate não se restrinja à dimensão linguístico-cultural, limitando as possibilidades bilíngues dos surdos, desconsiderando-se, assim, a necessidade de reconhecimento político da surdez enquanto diferença (SKLIAR,1997). No bojo do processo educativo, além de ter como critério a valorização da Língua de Sinais, isso representa questionar as generalizações que fundamentam o ensino nos ambientes escolares, desconsiderando as diferenças, nas suas várias nuances (DORZIAT, 2015).

Considerando tais pressupostos, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além da presente Introdução. O primeiro apresenta *Os Caminhos Trilhados na Pesquisa*, suas bases metodológicas e está dividido em cinco tópicos, para detalhar nossos pressupostos teórico-metodológicos, a revisão de literatura, o *locus* da pesquisa, corpus documental considerado no estudo, as técnicas de investigação e análise dos dados.

O segundo capítulo contextualiza a educação de surdos, tendo como título *Educação de Surdos e a Política de Inclusão Educacional no Brasil* e apresenta considerações sobre

⁹ Os documentos didáticos-pedagógicos fazem parte do material didático que é entendido por Nogueira (org) (2013) como *todo aquele objeto disponível ao professor e aos alunos e que contribua com o processo de aprendizagem*. (NOGUEIRA, org, 2013, p.10).

educação inclusiva no IFPB e o ensino de surdo, no campus Agreste.

O terceiro foi intitulado *Um Olhar sobre os Direitos Linguísticos dos Surdos no IFPB/Campus Agreste: o que dizem os documentos*, considerando e discutindo questões sobre a relação entre os direitos linguísticos dos surdos e os documentos da educação inclusiva no campus.

Por fim, apresentamos as *Considerações Finais* que trazem as conclusões a que chegamos no estudo.

Nossa expectativa, com esta dissertação, é trazer elementos para a construção do conhecimento acerca da inclusão escolar de surdos no contexto do IFPB e seu direito linguístico à Libras, bem como contribuir com o debate acerca das políticas de sua formação.

1. OS CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos nossas bases metodológicas no percurso investigativo, em cinco tópicos, que detalham nossos pressupostos teórico-metodológicos e técnicas de investigação. No primeiro tópico, expomos os pressupostos teórico-metodológicos e técnicas da investigação; no segundo, a revisão da literatura; já no terceiro tópico, apresentamos o *locus* da pesquisa e período de investigação; no quarto, abordamos fontes documentais; e no quinto tópico, por fim, tratamos da organização e análise dos dados.

1.1. Pressupostos teórico-metodológicos e técnicas da investigação

Nosso estudo se propõe a investigar a inclusão do surdo em um campus do IFPB situado no agreste paraibano, analisando as condições conjunturais para o atendimento ao seu direito linguístico, à Língua de Sinais, no caso do Brasil, a Libras, conforme estabelecido na Lei 10.436/2002 e no Decreto 5.626/2005. Ainda consideramos o exposto pelos primeiros Doutores Surdos do Brasil na Carta Aberta ao Ministro da Educação, que concebe a Libras como *uma língua plenamente acessível para todos os que têm a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional* (CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 2)

Como ressaltamos na introdução, a construção desse estudo dá-se a partir da imersão na militância junto aos surdos, das reflexões, inquietações e experiências vivenciadas por nós, como profissional (intérprete e, também, como professora de Libras) no contexto da educação de surdos em dois espaços: uma Escola Bilíngue de surdos, instituição específica em educação de surdos, e em uma Instituição Federal de Ensino, que atende às prerrogativas da política nacional de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, conforme princípios legais estabelecidos em documentos internacionais. Considerando tal atuação, aqui expomos nosso caminhar e esforço de construção desta pesquisa, permeada por trilhas que ilustram as escolhas pelo objeto de estudo e o referencial teórico-metodológico adotado.

O presente trabalho se constitui numa pesquisa documental a partir de princípios

epistemológicos e teórico-metodológicos da pesquisa de base qualitativa que, de acordo com Minayo (2009, p. 21) “se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. Esse tipo de abordagem trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

O percurso da pesquisa está dividido em cinco etapas: exploratória, com a revisão da literatura para conhecer as pesquisas relacionadas ao objeto de estudo; levantamento dos documentos norteadores da política de inclusão educacional para surdos nos IFs; categorização dos documentos referentes à inclusão dos surdos na Rede Federal de Educação Profissional, no Estado da Paraíba; caracterização dos documentos desta instituição, com foco em um dos seus campus, que tratem dos direitos linguísticos dos surdos; caracterização dos documentos didático-pedagógicos, do câmpus analisado, dos cursos que tinham surdos incluídos para apresentação e melhor conhecimento dos documentos a serem analisados; e organização e a análise dos dados.

A etapa exploratória, considerada como um momento de leituras, indagações e reflexões, foi contemplada, pois a revisão de literatura pertinente é de fundamental importância para a realização desta investigação. Segundo Alves-Mazzotti (2002, p. 28), na revisão da literatura o

Pesquisador, auxiliado por suas leituras, vai progressivamente conseguindo definir de modo mais preciso o objeto de seu estudo, o que, por sua vez, vai permitindo-lhe selecionar melhor a literatura realmente relevante para o encaminhamento da questão, em um processo gradual e recíproco de focalização.

A esse respeito, Thiollent (2004, p.48) afirma que a “fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”. Ademais, concordamos com os autores quando ressaltam que uma boa revisão, auxilia o professor-pesquisador a contextualizar seu problema de pesquisa.

Nessa direção, no subitem Revisão de Literatura, a seguir, apresentamos os trabalhos que abordaram a temática referente à Inclusão de surdos na educação profissional e o usufruto dos seus direitos linguísticos referente à Língua Brasileira de Sinais (Libras), especialmente, no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

1.2. Revisão da literatura: pesquisas relacionadas ao objeto de estudo

Para aprofundarmos nosso conhecimento acerca do campo de pesquisa e produção acadêmica referente à Inclusão de Surdos em Escolas Comuns e o usufruto dos seus Direitos Linguísticos referentes à Língua Brasileira de Sinais (Libras), realizamos um estudo exploratório no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD). De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.66), esta fase busca expor “resumidamente as principais ideias já discutidas por outros autores que trataram do objeto da nossa pesquisa, levantando críticas e dúvidas, quando for o caso”.

O BDTD é uma plataforma digital que reúne os trabalhos acadêmicos, em nível de mestrado e doutorado, de muitas instituições de ensino superior. De acordo com o site que o hospeda, o Banco Digital de Teses e Dissertações foi desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), por quem também é coordenado, e procura ser um espaço para estimular a publicação dos trabalhos de pesquisas científicas no Brasil e no exterior.

Com esse levantamento, objetivamos coletar informações iniciais sobre a temática em questão para conhecer o que se tem produzido e refletido sobre o tema que servisse de base para nossas reflexões e discussões com o referencial teórico constituinte da nossa análise de dados. Para tal, utilizamos como chaves-de-busca os termos: ‘direitos linguísticos’, ‘Libras’, ‘política linguística’, ‘educação profissional’, ‘surdo’, ‘instituto federal’ e ‘inclusão’, que foram utilizados de forma combinada e proporcionaram a seleção dos trabalhos considerados relevantes para a pesquisa.

A seguir, apresentamos o quadro síntese de teses e dissertações com as respectivas quantidades de pesquisas encontradas.

Quadro 1 – Síntese de teses e dissertações

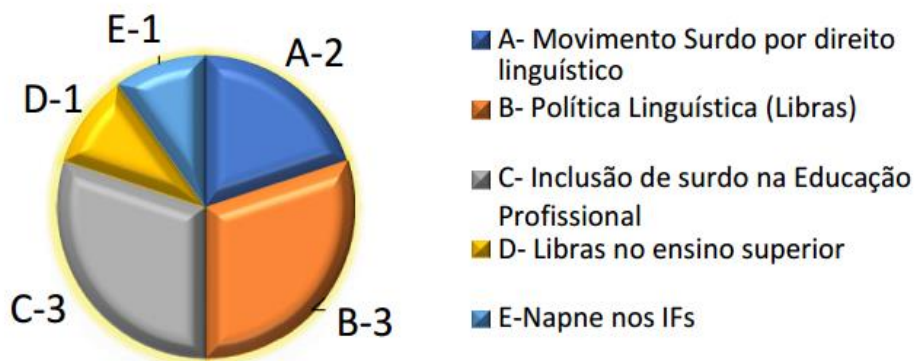
TESES E DISSERTAÇÕES		Tese	Dissertação
1	Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD/Ibict) http://bdttd.ibict.br/vufind/	4	6

Fonte: produzido pela autora

De acordo com o quadro acima, localizamos, considerando as chaves de busca, 10 (dez) trabalhos, sendo quatro teses e seis dissertações. Ao buscarmos conhecer melhor os

trabalhos selecionados, identificamos as temáticas abordadas, conforme apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 1- Teses e Dissertações por temas de pesquisa



Fonte: Banco de teses e dissertações

A partir dessa exploração inicial, identificamos no gráfico 1 que há pesquisas na área dos direitos linguísticos dos Surdos em contexto de educação inclusiva profissionalizante relacionada ao nosso objeto de pesquisa, mas consideramos que ainda são poucos trabalhos publicados, conforme poderemos visualizar na síntese abaixo.

Referente ao movimento surdo por direito linguístico, item ‘A’ do gráfico, o primeiro trabalho é de Lages (2015), que estudou sobre o movimento dos surdos com foco na variação linguística e formação de sinais da Libras em Manaus. O estudo, a partir de relatos de surdos, professores de surdos e intérpretes, constatou que o movimento dos surdos exerce um papel importante para organização deste grupo em defesa da legitimação da língua de sinais, da cultura e identidade surda, sendo importante para o envolvimento nas relações de poder nas áreas de políticas linguísticas, educacionais, sociais, entre outras. Também verificou que as dificuldades vividas pelos surdos nas áreas citadas anteriormente ainda permanecem, mas a organização dos surdos em grupos, como associações e/ou federações, põe em debate tais questões e chama a atenção para não homogeneizarmos os grupos de surdos, visto que eles são compostos por múltiplas identidades e com experiências diversas com a surdez.

O segundo trabalho é o de Silva (2017), que analisou o movimento na cidade de Cajazeiras no Estado da Paraíba, a partir da organização e participação dos surdos no

movimento nacional, conhecido como Setembro Azul, que teve, originalmente, como bandeira de luta a defesa das escolas bilíngues para surdos e dos direitos linguísticos destes. Silva (2017) pesquisou sobre as percepções dos surdos acerca da inclusão social e do uso da Libras e constatou que o primeiro contato dos surdos participantes da pesquisa com a língua de sinais ocorreu na escola especial e, a partir de então, em contato com os seus pares, sua identidade surda começou a ser construída¹⁰.

Sobre a política linguística referente à Libras, item 'B' do gráfico, temos os estudos de Paterno (2007), Rodrigues (2017) e Piconi (2015).

O primeiro analisou a política linguística em relação a Libras implantada na rede estadual de ensino de Santa Catarina e apontou que, com a nova proposta educacional, os surdos passam a ser reconhecidos como grupo social, produtores de uma cultura e de uma língua. Porém, também constatou que, embora a Libras e o surdo sejam vistos por parte de alguns professores e alunos de forma mais positiva, ainda persistem alguns equívocos em relação aos mesmos. Na realidade educacional da pesquisa apresentada, as crianças surdas são educadas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, primeiramente na Libras e têm o português como segunda língua, na modalidade escrita. Porém, a partir do sexto ano até os anos finais do Ensino Médio, os surdos são colocados em turmas mistas com ouvintes e com a presença de intérpretes. O autor mostrou que também houve formação de professores e intérpretes da rede estadual. Nos seus resultados, o pesquisador afirmou que este contexto de inclusão gera nos ouvintes a vontade de aprender Libras, enquanto que, nos surdos, aumenta a vontade de aprender o português, visto que são cobrados na vida social e profissional e, também, reconhecem no aprendizado da língua portuguesa uma oportunidade de ascensão social.

Paterno (2007) também constatou que o status da Libras parece ter aumentado, já que passou a circular em outros espaços, além dos ocupados pelos pares surdos, porém, a Língua Portuguesa ainda continua a ser a língua de maior prestígio no país. Assim, o autor destacou a necessidade de mais ações para diminuir as desigualdades de forças entre essas duas línguas, como também entre seus usuários (surdos e ouvintes).

Na segunda pesquisa concernente a política linguística referente à Libras, Rodrigues

¹⁰ Não é nossa pretensão discutir a conceituação de identidade, mas entendemos que os surdos em contato com seus pares constituem um modo de ser surdo sinalizante provido de uma identidade e cultura própria.

(2017) estudou a relação entre os discursos dos alunos surdos sobre a identificação com a Língua Portuguesa e a Libras, a partir das práticas escolares e os ditos nos documentos nacionais e institucional, que instituem políticas linguísticas no ensino básico no Ensino Médio do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Conforme o estudo, o INES se constitui num espaço escolar que apresenta sinais de cansaço em meio a uma tensão histórica entre o que determina as políticas de estado e os movimentos de resistência e reivindicação dos surdos, tendo como expressão disto as propostas por uma educação bilíngue para surdos. Em meio ao desenvolvimento de uma política educacional governamental que prioriza a inclusão e, mesmo com o enfrentamento de adversidades, o INES, segundo Rodrigues (2017), desenvolve uma política linguística que mantém a língua de sinais como língua de instrução, entre várias outras ações voltadas para o desenvolvimento desta política.

Já Piconi (2015) teve como objetivo analisar como o poder permeia as políticas linguísticas referentes à língua de sinais no Brasil e seus reflexos nas políticas educacionais para surdos. Analisando documentos oficiais referentes à Libras e textos produzidos pela Federação de Educação e Integração do Surdo (FENEIS), foi possível identificar na pesquisa que, no tocante ao reconhecimento da Libras, as políticas oficiais agiram de modo a reconhecê-la, ao mesmo tempo em que asseguraram a obrigatoriedade da escrita e, em alguns documentos, também da oralidade da Língua Portuguesa (LP) na educação de surdos. A autora destacou que o reconhecimento da Libras serviu para desfocar o debate sobre a hegemonia entre Língua Portuguesa e Libras para o debate sobre uso das duas línguas na educação de surdos. Ficou evidente, para ela, a importância e reafirmação da superioridade do aprendizado da LP como necessário para participação dos surdos na lógica neoliberal da inclusão dos surdos na ordem econômica que tem o letramento e a escolarização como possibilidades para superar os problemas socioeconômicos. Este contexto, segundo a autora, desvia as relações de poder entre a Libras e LP para o debate relacionado à educação de surdos, enquanto a LP segue ocupando espaço na educação de surdo para atender às demandas das sociedades letradas contemporâneas.

A temática do item 'C' está relacionada à inclusão de surdos na educação profissional e, nela, encontramos os trabalhos de Silva (2001), Barros (2016) e Krebs (2016).

Silva (2001) analisou a trajetória do Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS) do sistema Escola Técnica Federal de Santa Catarina, identificando seus limites e

possibilidades a partir dos feitos referentes à educação de surdos e da concepção destes (dos surdos) sobre sua educação, fazendo uma relação com os feitos na educação profissional dos trabalhadores numa perspectiva emancipadora. Em suas análises, a autora constatou que o contexto socioeconômico, que impulsionou a formação aligeirada dos trabalhadores para o aumento da força de trabalho a ser explorada para manutenção do capital, acabou favorecendo a educação de surdos na escola pesquisada, visto que se abre a possibilidade de sua inclusão nesta dinâmica. Assim, o estudo verificou que eles deixam de ser vistos de forma assistencial e são integrados no contexto geral de profissionalização dos trabalhadores e que, para qualificação desta força de trabalho, o NEPS teve um papel fundamental, desenvolvendo muitas ações, que tiveram por base uma mudança de paradigma da visão oralista para a visão bilíngue, prestigiando a língua de sinais como língua de instrução dos surdos e de formação profissional. A autora, por fim, observou que este contexto permitiu aos surdos maior acesso ao saber coletivo, além de oportunizar a divulgação de sua própria história e participação em debates em nível de igualdade, em sua língua (de sinais) e organização política em busca dos seus direitos

A pesquisa de Barros (2016), por sua vez, analisou, com base nas legislações vigentes, as condições de acessibilidade e inclusão dos surdos no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), campus Maués, desde a sua inauguração em 2010. O autor destacou a importância das ações do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), implantado oficialmente em maio de 2015, que promoveu a formação, sensibilização e o apoio aos professores. Para coleta de dados, ele utilizou a observação participante, registro em caderno de campo, questionário e entrevistas, que foram gravadas em áudio e vídeo e, após as análises deste estudo, Barros (2016) constata contradições referentes à acessibilidade e inclusão dos surdos no que tange às condições arquitetônicas, postura atitudinal do profissional da educação, apoio a este profissional e à garantia dos recursos pedagógicos e de acessibilidade comunicacional. Diante das constatações, o autor ressaltou a necessidade de criação de comissão específica para uma análise detalhada e a realização de mais ações para melhoria da comunicação entre os surdos usuário de língua de sinais e os ouvintes, apoio para adaptação do material didático, formação adequada dos profissionais, como também realização de campanhas de conscientização e informação.

Krebs (2016) estudou os processos de gestão relacionados à acessibilidade e à inclusão dos estudantes surdos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do

Rio Grande do Sul (IFRS) e no Instituto Federal, de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Em seu estudo, ela considerou os fatores de acesso, permanência e êxito destes estudantes, para propor melhorias no intuito da efetiva acessibilidade e inclusão dos estudantes surdos como referência para todos os Institutos Federais (IFs). Após análise de documentos normativos relacionados à acessibilidade e inclusão dos surdos das duas instituições pesquisadas e da realização de entrevistas com estudantes e profissionais ligados ao tema da pesquisa, a autora afirmou a necessidade de reconhecimento e aceitação das diferenças culturais e linguísticas dos surdos presentes na forma de comunicação e na utilização da Libras. Para execução de uma política inclusiva que contemple os surdos usuários da língua de sinais, a autora destacou a necessária formalização de uma política institucional de acessibilidade e inclusão com publicação de documento normativo e definição de estratégias para sua execução, como: contratação, no quadro efetivo, de profissionais da Língua Brasileira de Sinais (Libras); divulgação adequada para que os surdos conheçam a instituição, seus documentos e como fazer parte dos seus cursos; sensibilização e formação dos servidores; adaptações curriculares e metodológicas; ensino da Libras para toda comunidade acadêmica; disciplina de Libras para todos os cursos e níveis; e acompanhamento dos alunos surdos no estágio e no acesso ao mercado de trabalho. Dessa forma, de acordo com Krebs (2016), todas estas etapas estarão perpassadas pelos princípios do acesso, do respeito, da formação e do compromisso social dos IFs.

Na temática 'D', Libras no ensino superior, o trabalho de Santos (2016) analisou e problematizou os efeitos discursivos da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas das universidades federais no Brasil. Com base na perspectiva teórico-metodológico de inspiração foucaultiana para análise de discurso, a autora identificou que os efeitos discursivos da inserção da Libras nesse contexto contribuíram para a constituição do professor inclusivo e do aluno bilíngue-incluído, além de formarem uma subjetividade propícia para política neoliberal e inclusiva. A autora também pontuou que a inserção da disciplina de Libras nas licenciaturas das universidades brasileiras reduziu a educação bilíngue para surdos a uma mera questão linguística, considerando apenas a existência de duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) e, por outro lado, legitimou e manteve o status de língua à Libras, visto que esta ocupa espaços importantes na academia. A autora conclui que perceber a condição da Libras nesses contextos contribui para mudanças de pensamentos e atitude em relação à Libras e aos surdos.

Por fim, temos na temática ‘E’, NAPNE nos IFs, o trabalho de Perinne (2017), que investigou se as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento¹¹ às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) dos campi Itapina e Santa Teresa do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) contribuíram para assegurar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas na educação profissional integrada ao Ensino Médio. Após análise documental, realização de entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários e realização de grupos focais, a autora constatou que, no olhar dos estudantes, as ações do Napne têm possibilitado o acesso e a aprendizagem, por identificar as demandas e supri-las. No olhar das equipes e dos coordenadores do NAPNEs, há muitos desafios para efetivação da inclusão no IFES, destacando como maiores entraves a questão orçamentária e falta de recursos humanos específicos para o NAPNE. Mesmo existindo a definição de uma legislação que estabelece alguns protocolos de atuação que asseguram algumas ações de inclusão, foi identificado no estudo que há também uma desarmonia entre elas e a atuação dos NAPNEs. Somado a isso, ainda há divergências políticas internas entre os gestores. A autora conclui que, apesar dos desafios, as ações do Napne têm buscado se adequar às novas demandas apresentadas pelo processo de inclusão

A revisão de literatura que trata de forma direta ou tangencial sobre o nosso objeto de estudo foi importante porque permitiu conhecermos os trabalhos dentro do nosso escopo de interesse, através de uma leitura que se aprofundava de acordo com a aproximação que o estudo tinha com a nossa temática: leitura do título seguida do resumo e da conclusão. Outros tópicos foram lidos de acordo com a necessidade de conhecê-los/entendê-los melhor.

Com base nessas e outras leituras iniciais, foi possível entendermos que o movimento surdo tem grande importância para organização da comunidade surda em busca dos seus direitos linguísticos e culturais, educacionais, sociais, entre outros, e que, em meio à relação de poder na lógica neoliberal do sistema capitalista, a Libras tem seu reconhecimento legal, porém, ainda a obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa na educação de surdos é garantida na própria lei que reconhece a Libras como língua desse povo. Esta situação, ao

¹¹ Percebemos que a nomenclatura para sigla NAPNE apresenta variação. Em alguns textos ou documentos, a sigla quer dizer Núcleo de APOIO às pessoas com necessidades especiais, noutros significa Núcleo de ATENDIMENTO às pessoas com necessidades especiais.

mesmo tempo em que garante alguns avanços, também provoca alguns equívocos que reduzem a compreensão da educação bilíngue para surdos à existência de duas línguas (Libras e LP) no contexto escolar inclusivo que tem os núcleos de acessibilidade, como os NAPNEs, como setor de grande importância para promoção da acessibilidade e inclusão dos surdos na educação inclusiva profissional, contribuindo para formação profissional destes alunos para ocupação de vagas no mercado de trabalho.

Podemos considerar que, em geral, os trabalhos percebem a relação dialética constante entre os anseios da comunidade surda e a política governamental, que ora avança na conquista de direitos pelos surdos, ora tem suas reivindicações apropriadas pelo sistema macro e redimensionadas para atender também às demandas governamentais que estão atreladas àquelas outras do sistema neoliberal capitalista.

As reflexões suscitadas por essas leituras perpassam nossas discussões teórico-analíticas apresentadas posteriormente.

1.3. O *Locus* da pesquisa e período de investigação

Neste tópico, apresentamos o *locus* da nossa pesquisa com informações sobre sua estrutura, organização administrativa, cursos oferecidos, quantidade de alunos, entre outras informações. Também expomos o recorte temporal da pesquisa e os motivos para esta delimitação.

1.3.1. Caracterização do campo de pesquisa e período de investigação

A presente pesquisa vem sendo desenvolvida em um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, da Rede Federal, situado no agreste paraibano. Para preservação do anonimato do *locus* onde está sendo realizada a investigação, adotamos para ele o nome fictício de câmpus Agreste.

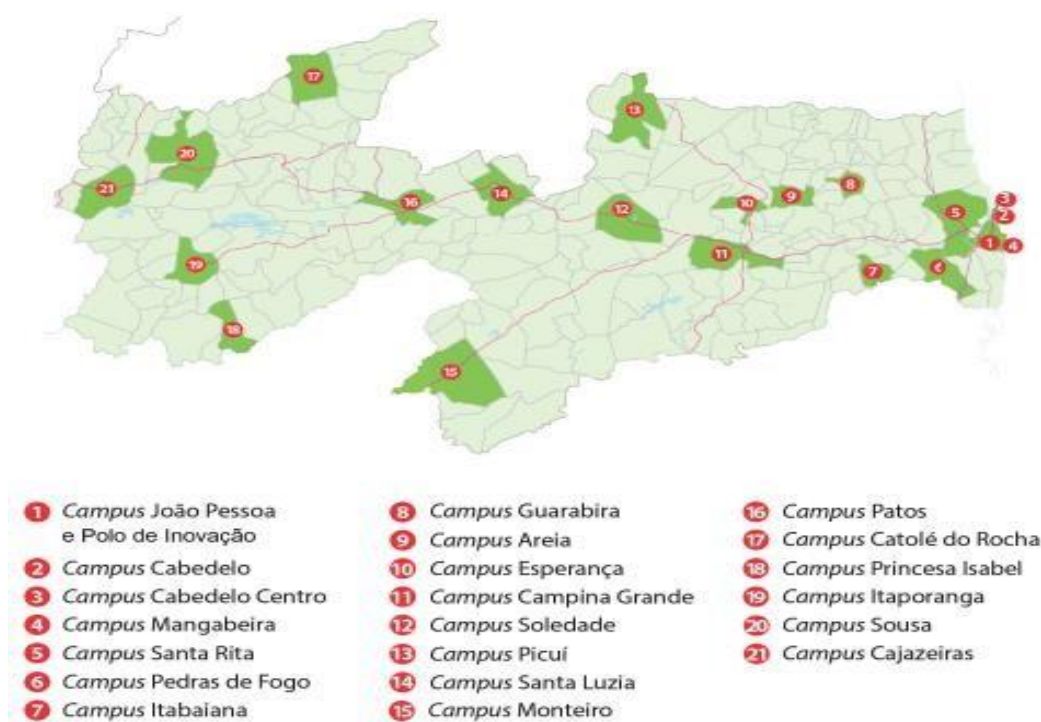
De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional 2015/2019, a Rede Federal

de Ensino foi criada no ano de 1909, através do Decreto 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, com o objetivo de oferecer ensino profissional primário e manter um controle social aos menos favorecidos, os filhos dos proletários. Iniciou suas atividades com 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes e Artífices, que tinham um caráter assistencialista. No período de 1930 a 1945, a economia brasileira inicia o capitalismo industrial e as escolas da rede se adequam à nova realidade de desenvolvimento econômico. Por volta de 1942, as escolas assumem o perfil de Escolas Industriais e Técnicas e seu ensino passa a equivaler ao ensino secundário, podendo o aluno, inclusive, ingressar no ensino superior.

Nos anos seguintes, as escolas da rede acompanham as mudanças econômicas e desenvolvimentistas. Em 1970, o crescimento econômico é acelerado e a oferta do ensino técnico-profissionalizante se expande e, em 1978, são criados os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) que, posteriormente, se transformaram na Rede de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico e absorvem as Escolas Agrotécnicas Federais. Esta última mudança buscava atender à demanda gerada pela revolução tecnológica dos anos 1980 e 1990 até que, em 2008, são reorganizados e surgem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com a lei nº 11.892/2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no Art. 2º, os “Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008, p. 1).

A Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica do Estado da Paraíba, segundo a Portaria do Ministério da Educação nº 378/2016, atualmente, conta com vinte e uma unidades, distribuídas no Estado, cada uma com denominação de campus, nas cidades de Cabedelo, Cajazeiras, Campina Grande, Catolé do Rocha, Esperança, Guarabira, Itabaiana, Itaporanga, João Pessoa, Monteiro, Patos, Picuí, Princesa Isabel, Santa Rita, Sousa, Campus Avançado Cabedelo Centro, Campus Avançado João Pessoa Mangabeira e Campus Avançado Soledade. As unidades que estão em processo de implantação são: Campus Avançado de Areia, Centro de Referência de Santa Luzia e Campus Avançado em Implantação de Pedras de Fogo. O mapa a seguir ilustra a distribuição das unidades presentes em nosso Estado.

Figura 1 - Mapa dos campus da Rede Federal de Educação Profissional na Paraíba



Fonte: <http://www.ifpb.edu.br/pre/assuntos/guia-de-cursos/guia-de-cursos.pdf>.
Acesso em: 08 de março de 2020

No câmpus do IFPB onde estamos realizando a pesquisa, são oferecidos, de forma gratuita, diversos cursos para formação profissional e tecnológica de forma presencial e a distância, nos três turnos (manhã, tarde e noite), nas modalidades integrado ao ensino médio, subsequente ao ensino médio, superior e pós-graduação. Em vários destes cursos, temos alunos surdos incluídos e a disciplina de Libras é oferecida nos cursos superiores, sendo obrigatória para os cursos de licenciatura e optativa para os demais cursos, conforme previsto em Lei nº 10436 de 24 de abril de 2002 e no Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.

As atividades do referido câmpus foram iniciadas no ano de 2006 e, em 2007, ele foi inaugurado

como Unidade de Ensino Descentralizada do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, e transformado em Campus do IFPB com a edição da Lei nº 11.892/2008. O Curso Superior de Tecnologia em Telemática, foi o que ofertou as primeiras turmas (IFPB, 2015, p. 46).

Na fase inicial de implantação do câmpus Agreste, na estrutura existente, eram

alocadas as salas de aulas, o setor administrativo e os laboratórios. Com o crescimento da demanda e o aumento de cursos e matrículas, acontece a expansão da sua estrutura para melhor atendimento. Assim, foram construídos os blocos administrativos, acadêmico, laboratórios e blocos dos professores, como podemos ver nas figuras três e quatro.

De acordo com o site do IFPB, são oferecidos hoje, no campus investigado, 22 cursos, sendo: 14 Cursos Técnicos; 6 Cursos Superiores; e 2 de Pós-Graduação. Nos quadros 2, 3 e 4, a seguir, expomos de forma mais detalhada a estrutura de cursos oferecidos, considerando o que se encontra no site institucional.

Quadro 2 – Cursos Técnicos do câmpus Agreste

CURSOS TÉCNICOS – 14				
Nº	Cursos	Níveis	Turno	Modalidade
1	Administração (PROEJA)	Técnico Integrado	Noturno	Presencial
2	Edificações	Técnico Integrado	Integral	Presencial
3	Informática	Técnico Integrado	Integral	Presencial
4	Mineração	Técnico Integrado	Integral	Presencial
5	Petróleo e Gás	Técnico Integrado	Integral	Presencial
6	Química	Técnico Integrado	Integral	Presencial
7	Informática	Técnico Subsequente	Noturno	Presencial
8	Manutenção e Suporte em Informática	Técnico Subsequente	Noturno	Presencial
9	Mineração	Técnico Subsequente	Matutino	Presencial
10	Mineração	Técnico Subsequente	Noturno	Presencial
11	Redes de Computadores (Curso de C. Grande)	Técnico Subsequente	Integral	A distância
12	Secretaria Escolar (Curso de C. Grande)	Técnico Subsequente	Integral	A distância
13	Informática (Curso de Guarabira)	Técnico Subsequente	Integral	À distância (CG – Polo)
14	Segurança do Trabalho (Curso de Patos)	Técnico Subsequente	Integral	À distância (CG – Polo)

Fonte: site do IFPB

Quadro 3 – Cursos de Graduação do câmpus Agreste

CURSOS GRADUAÇÃO – 6				
Nº	Cursos	Níveis	Turno	Modalidade
1	Construção de Edifícios	Tecnológico	Integral	Presencial
2	Telemática	Tecnológico	Integral	Presencial
3	Engenharia da Computação	Bacharelado	Integral	Presencial
4	Física	Licenciatura	Noturno	Presencial
5	Matemática	Licenciatura	Noturno	Presencial
6	Letras – Língua Portuguesa (Curso de J. Pessoa)	Licenciatura	Integral	A distância (CG – Polo)

Fonte: site do IFPB

Quadro 4 – Cursos de Pós-Graduação do câmpus Agreste

CURSOS PÓS-GRADUAÇÃO - 2				
Nº	Cursos	Níveis	Turno	Modalidade
1	Ensino de Matemática	Especialização	Integral	Presencial
2	Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação (PROFNIT)	Mestrado	Vespertino	Presencial

Fonte: site do IFPB

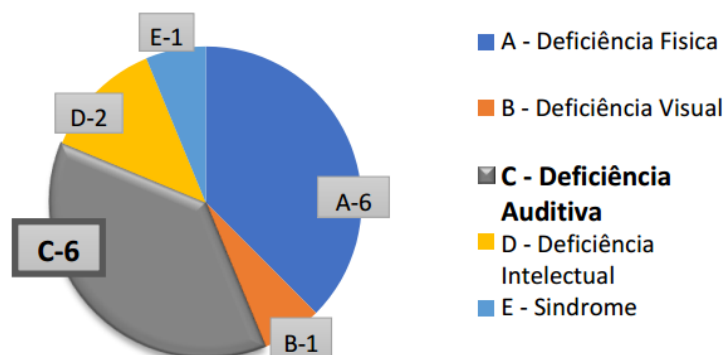
Registrados no Sistema Unificado da Administração Pública (SUAP), atualmente, o IFPB tem 46.917 (quarenta e seis mil e novecentos e dezessete) estudantes matriculados, sendo 5.315 (cinco mil, trezentos e quinze) no campus Agreste, dos quais, segundo a Coordenação do Núcleo de Apoio com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), 45 (quarenta e cinco) apresentam algum tipo de deficiência e, destes, 6 (seis) são surdos usuários da Libras. No gráfico 2, a seguir, vemos a terminologia que a instituição utiliza para se referir ao tipo de deficiência dos estudantes surdos: “deficiente auditivo”. Nesta dissertação, em consonância com a visão socioantropológica da surdez, utilizamos o termo Surdo, que concebe as pessoas surdas, para além da característica anatômico-funcional de não ouvir, integrantes de um grupo cultural próprio que se organiza a partir de sua capacidade visual e tem a Língua de Sinais como principal artefacto, sendo diferente e não deficiente auditivo. Essa característica é o ponto central da abordagem do Bilinguismo, o que implica em necessidades e direitos específicos que atendam a sua condição de ser vidente por

excelência (BEHARES, 1993; SLKIAR, 1999).

Identificamos 2 (dois) estudantes surdos no nível superior e nenhum nos cursos de e pós-graduação. Segundo os dados, vamos encontrar os surdos matriculados em cursos técnicos e superior que, segundo o IFPB, têm o objetivo de habilitar o estudante para o exercício profissional e se inserir na área da Educação Profissional e Tecnológica. A oferta de cursos de formação profissional é a marca da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os cursos técnicos são oferecidos de duas formas: Integrada ao Ensino Médio e Subsequente, para quem já concluiu o Ensino Médio. Esse aspecto será melhor abordado mais adiante em nossas reflexões teóricas.

A seguir, apresentamos um gráfico com as quantidades de alunos com deficiência no câmpus, *locus* da nossa pesquisa:

Gráfico 2 – Quantidade de alunos com deficiência matriculados no câmpus Agreste até 2018



Fonte: site do NAPNE/IFPB

Em relação à quantidade de alunos surdos por curso, foi possível identificar que o curso Técnico em Mineração Integrado é o que apresenta o maior número (quatro); em segundo lugar, os cursos de Técnico em Informática Integrado e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Subsequente, cada um com dois alunos e, por fim, o curso de Técnico em Mineração Subsequente, com o registro de um estudante surdo. No quadro a seguir, apresentamos a quantidade de alunos surdos por curso.

Quadro 5 – Quantidades de alunos surdos por curso

Cod. Curso	Nome do curso	Quantidade de alunos surdos
001	Técnico em Mineração Integrado	1
012	Técnico em Mineração Subsequente	1
004	Técnico em Informática Integrado	1
011	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Subsequente	1
125	Bacharelado em Engenharia de Computação	1
123	Licenciatura em Matemática	1
TOTAL		6

Fonte: NAPNE/IFPB

No que se refere ao período abarcado para pesquisa, elegemos o recorte temporal de 2009 a 2018 por demarcar respectivamente, a criação do NAPNE no IFPB/CG e a mudança de governo no país devido às eleições. Entendemos que essa mudança representou transformações radicais na condução das Políticas Públicas e, consequentemente, nas políticas que atingem direitos humanos já conquistados que refletem, efetivamente, nas ações direcionadas às minorias. Destacamos como exemplos: o Decreto nº 9.759/2019, que extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal, o que deu margem para a extinção do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE); a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) na reestruturação do Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 9.465/2018; e cortes de verbas em vários serviços do governo.

1.4. Fontes documentais

Conforme anunciado anteriormente, esta pesquisa se caracteriza como documental, na medida em que toma como dados documentos oficiais da política de inclusão (internacional e nacional) e documentos institucionais (impressos e digitais) que asseguram os direitos linguísticos dos surdos.

Ao nos propormos o trabalho com documentos, tomamos como referência as orientações formuladas por Evangelista (2008, p. 9), segundo as quais,

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico (Grifos da autora). [...] há uma teia conceitual nas fontes e ao selecioná-las é necessário explicitar os critérios pelos quais foram estas as escolhidas em detrimento de outras [...] O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte (EVANGELISTA, 2008., p. 10).

Atentando para tais formulações e para os objetivos enunciados, elegemos as fontes documentais da pesquisa que serão apresentadas a seguir, iniciando com as fontes produzidas no âmbito mais global (internacional e nacional) e aquelas relacionadas às fontes locais, produzidas no âmbito institucional, que objetivam assegurar os direitos linguísticos dos surdos, impressas e/ou em meio digital.

Gil (2002) classifica os documentos em dois tipos, os de primeira mão, ou seja, que ainda não receberam tratamento analítico (documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc) e os de segunda mão, que se refere aos documentos que já receberam algum tipo de análise (relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros).

Consonante com a definição de Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002, p.169), consideramos como documento “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”. Os autores afirmam que os documentos podem nos dar muitas informações sobre os preceitos que fundamentam e influenciam as relações de determinados grupos. Nas pesquisas na área da educação, podemos utilizar como documentos os “livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos, que são bastante utilizados” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 169).

Assim, para o levantamento do *corpus* documental da área educacional, selecionamos, previamente, alguns documentos considerados importantes para as ações educacionais e inclusiva, organizando os documentos internacionais e, em seguida, os documentos nacionais para educação inclusiva brasileira. No âmbito da educação

profissional, organizamos, inicialmente, os documentos referentes aos Institutos Federais de Educação, depois os documentos mais específicos aos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) e do campus Agreste.

Os documentos que compõem previamente as fontes internacionais e nacionais (global), esboçados nos quadros que seguem, compõem nossa investigação e são referência para análise do nosso *corpus* documental e que visam compreender o nosso objeto e responder às questões de pesquisa. Por isso, é fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise.”, como recomendam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 8).

Para nos debruçar preliminarmente nos documentos que pretendemos analisar, respaldamo-nos nas orientações dadas por Cellard (2008) com relação à análise documental, que se aplica em cinco dimensões: *o contexto no qual o documento foi produzido; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto e, por fim, a análise dos dados.*

A primeira dimensão é o exame do contexto global no qual o documento foi produzido e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado. Ou seja, é primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sociopolítico do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito. Nessa etapa, o autor afirma que o pesquisador

não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc (CELLARD, 2008, p.299).

Na dimensão seguinte, o autor ou os autores evidencia(m) a importância de se conhecer previamente a identidade da pessoa que escreveu um texto, para poder pensar em interpretá-lo; ter uma boa ideia dos seus interesses e os motivos que o(s) levaram a escrever. Cellard (2008, p. 301) levanta uma questão fundamental: “esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social?”. Para ele, parece ser “bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não!) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles

que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem” (CELLARD, 2008, p. 300).

A autenticidade e a confiabilidade do texto constituem a terceira etapa para se interpretar o conteúdo do documento. Cellard (2008, p. 301) adverte que “é importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida [...] que não se deve esquecer de verificar a procedência do documento[...]. Entretanto, é preciso estar atento a relação existente entre o autor e o que ele escreve. Ele foi testemunha direta ou indireta do que relatou? Quanto tempo decorreu entre o acontecimento e a sua descrição? Ele reportou as falas de alguma outra pessoa? Ele poderia estar enganado? Ele estava em posição de fazer esta ou aquela observação, de estabelecer tal julgamento?

A natureza do texto também deve ser levada em consideração na análise de um documento, ou seu suporte, antes de tirar conclusões. Conforme o contexto no qual ele é redigido, efetivamente, a abertura do autor, os subentendidos e a estrutura de um texto podem variar enormemente. Como exemplo para a compreensão dessa dimensão, Cellard (2008) cita, entre outros, o caso de “documentos de natureza teológica, médica ou jurídica, que são estruturados de forma diferente e só adquirem um sentido para o leitor em função de seu grau de iniciação no contexto particular de sua produção” (p. 302).

Deve-se também atentar para os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Para tanto, é preciso delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos. Segundo Cellard (2008), é uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes nos quais, por exemplo, utiliza-se um “jargão” profissional específico, ou nos que contém regionalismos, gíria própria e meios particulares, linguagem popular etc. É necessário também

prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. Finalmente, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto: Como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação? Essa contextualização pode ser um apoio muito importante, quando, por exemplo, comparam-se vários documentos da mesma natureza (CELLARD, 2008, p. 303).

Com o trabalho de análise preliminar dos documentos feito, o pesquisador procederá à análise dos dados; em outras palavras, “é o momento de reunir todas as partes – elementos

da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave (CELLARD, 2008, p. 303). Com isso, o pesquisador poderá fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. Essa dimensão do trabalho será retomada e melhor explicitada no item organização e análise dos dados.

Portanto, nosso propósito neste tópico do texto é fazer uma exposição dos documentos que elegemos, a partir da revisão das fontes documentais que tratavam da temática, com o intuito de contextualizar o debate sobre a política de inclusão das pessoas com deficiência, particularmente das pessoas surdas, tecendo considerações sobre contexto de produção dos documentos e suas finalidades. Esse panorama nos dará subsídios para a análise dos documentos identificados no IFPB e no campus Agreste (documentos institucionais escritos e /ou impressos e em meio digital). Nossa intenção em adotar esse procedimento se justifica pela opção em buscar trazer uma maior coesão entre os dados levantados e a fundamentação teórica.

A título de exposição das fontes documentais selecionadas que nos serviram de base para esse estudo, nos inspiramos nas proposições de Torres (2018) que, em seu trabalho de tese, apresentou os documentos por ordem cronológica no intuito de fazer uma descrição do contexto de produção desses documentos. A seguir, apresentamos os documentos que se constituem como nossas fontes:

Quadro 6 – Documentos internacionais referentes à inclusão educacional e dos direitos dos surdos

N.	Ano	Nome	Descrição
1	1948	Declaração Mundial dos Direitos Humanos	Dispões sobre as garantias dos direitos humanos
2	1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Assegura o direito à educação para todos.
3	1994	Declaração de Salamanca	Estabelece princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais
4	1996	Declaração dos Direitos Linguísticos	Aprova a Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos

Fonte: MEC-Legislação

No quadro 6, constam quatro documentos: a Declaração Mundial dos Direitos

Humanos (DUDH) de 1948, que traz alguns princípios fundamentais dos direitos humanos, inclusive, sobre direito humano à educação gratuita e obrigatória, como podemos observar no seu art. 26º:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (DUDH, 1948, p.14).

Outros documentos que trazemos neste quadro são: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, a Declaração de Salamanca, de 1994, os quais são mais específicos sobre a educação e a educação inclusiva; e a Declaração dos Direitos Linguísticos, de 1996, que trata dos direitos linguísticos de grupos linguísticos como o da comunidade surda. Retomaremos a discussão desses documentos para uma melhor apreciação dos elementos que pontuamos para a sua compreensão.

A seguir, no quadro 7, apresentamos os documentos nacionais que tratam da educação profissional e dos direitos dos surdos e também foram base para nossas reflexões.

Quadro 7 – Documentos nacionais referentes à inclusão educacional e dos direitos dos surdos

N	Ano	Nome	Descrição
1	1996	LDB 9.394/1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
2	2000	Lei da Acessibilidade (10.098/2000).	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
3	2002	Lei de Libras 10.436/2002.	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
4	2004	Lei do AEE (10.845/2004).	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.
5	2005	Decreto da Libras 5.626/2005.	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
6	2014	Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

		13.005/2014	
7	2015	Lei da Inclusão (13.146/2015)	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
8	2015	Lei do TILS (12.319/2015)	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

Fonte: MEC-Legislação

No quadro anterior, constam os documentos nacionais sobre a educação brasileira como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. Também constam os documentos mais relacionados à inclusão e aos direitos linguísticos dos surdos brasileiros, como a Lei da Acessibilidade, nº. 10.098/2000, a Lei de Atendimento Educacional Especializado (AEE), nº. 10.845/2004, a Lei da Inclusão, nº. 13.146/2015, a Lei de Libras, nº. 10.436/2002, o Decreto da Libras, nº. 5.626/2005 e a Lei do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS), nº. 12.319/2015. Essas fontes documentais perpassam nossas análises e são melhor apreciadas na seção referente ao que dizem os documentos oficiais sobre os direitos linguísticos dos surdos no IFPB/Campus Agreste.

Para organizar os documentos que elegemos relacionados à educação profissional na esfera federal, distribuímos tais fontes em dois grupos. Primeiro, o dos documentos referentes aos Institutos Federais e, segundo, os documentos mais relacionados ao nosso objeto de pesquisa do campus investigado.

Os documentos de fundação dos Institutos Federais de Educação são apresentados no quadro 8. O primeiro, de 1909, na criação das Escolas de Artífices, e o segundo, quando depois de várias mudanças, transformam-se nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Quadro 8 – Documentos referentes aos Institutos Federais

N.	Ano	Nome	Descrição
1	1909	Decreto da Criação das Escolas de Aprendiziz e Artífices. Nº 7.566, de 23	Cria nas capitais dos Estados Escolas de Aprendiziz e Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

		de setembro de 1909.	
2	2008	Lei de criação dos da Rede Federal de Educação. N° 11.892/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

Fonte: MEC

Nos quadros 9 e 10, estão relacionados os documentos que foram, efetivamente, nossa fonte documental para analisar o nosso objeto de pesquisa:

Quadro 9 – Documentos referentes ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

N.	Ano	Nome	Descrição	Finalidade
1	2015	PDI 2015-2019 - do IFPB.	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB para o período de 2015-2019 - De acordo com Artigo 16 do Decreto nº 5.773, de 09/05/2006.	Servir de guia para o IFPB e como ponto de partida para revisão da missão, visão, objetivos e metas desta instituição educacional quase centenária.
2	2015	Regulamento dos NAPNEs Resolução nº 139/2015	Dispõe sobre o regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE/IFPB)	Aprovar os regulamentos dos NAPNEs no IFPB.
3	2018	Estatuto do IFPB - 2018 (Estatuto vigente)	Estatuto do IFPB -2018. De acordo com a Resolução nº 246, 18 de Dezembro de 2015. (Estatuto vigente)	Dispõe sobre o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, nos termos da legislação em vigor.
4	2018	Regimento Geral do IFPB – 2018.	Regimento Geral do IFPB – 2018. Estabelece normas complementares ao Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia da Paraíba (IFPB).	Disciplinar a organização e o funcionamento dos órgãos e unidades administrativas, bem como o rito dos procedimentos e serviços da Instituição.
5	2018	Relatório de Gestão 2018	Prestação de Contas Ordinária Anual – Relatório de Gestão do Exercício de	Relatar sobre a Gestão ao Tribunal de Contas da União com a prestação de contas anual de 2018.

			2018.	
--	--	--	-------	--

Fonte: Site do IFPB

O quadro anteriormente exposto traz os documentos que regem o funcionamento do IFPB e alguns documentos mais específicos do campus investigado. Entre os documentos que constam nesta tabela, estão o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2005 e 2015, a portaria de criação do NAPNE do Campus Campina Grande, o Regimento Geral de 2010 e de 2018 e o Regulamento dos NAPNEs de 2015, entre outros.

Como já informado anteriormente, são 6 (seis) alunos surdos matriculados nos cursos de Técnico em Mineração Integrado, Técnico em Mineração Subsequente, Técnico em Informática Integrado, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Subsequente, Bacharelado em Engenharia da Computação, Licenciatura em Matemática. Assim, a seguir apresentamos os documentos do campus, *locus* da pesquisa, que envolvem o atendimento a esses alunos no campus.

Quadro 10 – Documentos referentes ao IFPB – campus do Agreste

N.	Ano	Nome	Descrição	Finalidade
1	2009	Criação do NAPNE Portaria nº 173/2009.	Cria o NAPNE Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas	Criar o NAPNE no âmbito do campus Agreste
2	2015	PPC - Curso Técnico Integrado em Informática	Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática	Formar profissionais técnicos de nível médio aptos ao desenvolvimento de trabalho no setor serviços de tecnologia da informação
3	2017	PPC - Curso Técnico Subsequente em Mineração	Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente em Mineração	Formar profissionais técnicos de nível médio aptos ao desenvolvimento de trabalho no setor mineral
4	2018	PPC - Curso Técnico Integrado em Mineração	Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Mineração.	Formar profissionais técnicos de nível médio aptos ao desenvolvimento de trabalho, nas áreas do setor mineral.

Fonte: Site do IFPB

Também foram considerados documentos didático-pedagógicos dos cursos que têm surdos incluídos, sejam impressos ou por meio digital (vídeos produzidos pela instituição, folders de eventos, glossários, entre outros), de acordo com as informações que nos foram disponibilizadas. Nossa intenção é analisar esses documentos do campus investigado, atentando para a condição dos direitos linguísticos dos surdos.

Considerando o nosso *locus* de pesquisa, o campus Agreste do IFPB, os documentos que serão foco da nossa análise, sobre os quais nos debruçamos em busca das respostas para nossas questões de pesquisa, como informamos anteriormente, estão relacionados aos quadros 9 e 10, que dialogaram com os documentos que foram norteadores de sua construção, listados nos quadros 6, 7 e 8.

1.5. A organização e a análise dos dados

Para organização dos dados obtidos nas fontes documentais e sua análise, retomamos às etapas do exame preliminar do documento, recomendadas por Bacellar (2008), com imersão na etapa da análise dos documentos. Nesta, é recomendado que o investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e, na medida do possível, fazer inferências. O pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade e, em seguida, procede a uma reconstrução, com vistas a responder seu questionamento (CELLARD, 2008). Esse encadeamento de ligações, segundo o autor, possibilita ao pesquisador

formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente e, realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento[...] é a leitura repetida que permite, finalmente, tomar consciência das similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável (CELLARD, 2008, p.304).

Na análise do *corpus* documental, recorreremos à metodologia da “análise interpretativa” que, segundo Severino (2013, p.38), “é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas 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”. A opção por essa perspectiva de análise tem a finalidade de

interpretar os documentos para compreender o conteúdo dos mesmos, a partir de um olhar crítico, considerando o contexto econômico, político e social em que a política de inclusão se insere, bem como as contradições que dela decorrem, à luz do referencial teórico.

A partir do estudo do *corpus* selecionado, portanto, da leitura exaustiva dos documentos, levantamos as categorias de conteúdo, visando respondermos às questões da presente dissertação. Neste momento, é importante considerar tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente no material, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados” (LUDKE e ANDRÉ,1986).

2. EDUCAÇÃO DE SURDOS E A POLÍTICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Por entendermos que o olhar que temos sobre o outro interfere diretamente na forma como nos relacionamos com eles, nesta seção, apresentamos as informações sobre surdez e as concepções de surdo que são adotadas em vários contextos (social, legal, acadêmico), para nortear as ações direcionadas às pessoas surdas, com mais enfoque em como estas concepções influenciam as metodologias direcionadas à educação destes sujeitos. No tópico 2.1. Breve panorama histórico da educação de surdos: aspectos mundiais e nacionais, discorreremos sobre as concepções de surdo a partir da perda auditiva e como o povo surdo redimensiona a condição surda, apontando novas perspectivas e possibilidades para um ser que explora o visual espacial. No tópico 2.2. Movimento Surdo Nacional pelos direitos linguísticos: reivindicação em foco, explanamos sobre as lutas dos surdos pelo reconhecimento da sua condição visual, da sua língua e cultura; e, no item 2.3. Política de Inclusão nos Institutos Federais (IFs), apresentamos as reflexões referentes ao processo de inclusão dos surdos na Rede Federal de Educação Profissional.

2.1 Breve panorama histórico da educação de surdos: aspectos mundiais e nacionais

Debruçamo-nos sobre os processos históricos que constituem a educação de surdos, em especial as que definem a política de inclusão educacional para surdos no Brasil, com o intuito de conhecer e refletir sobre como estes processos aconteceram, bem como suas repercussões na vida dos surdos e sua língua no período estudado.

Na história da humanidade, as características biológicas das pessoas surdas transformaram-se em diferenças marcadas (DORZIAT, 2009) que definiram as visões e ações sobre essas pessoas. A citada autora corrobora com a ideia de que, por não se adequarem ao padrão ouvinte, as pessoas surdas foram ao longo do tempo patologizadas e submetidas aos mais diversos tratamentos terapêuticos.

Essa visão sobre os surdos representa/apresenta uma escolha hegemônica constituída por uma cosmovisão social que elegeu a condição ouvinte como padrão de normalidade, desconsiderando que o ser humano, diante da dificuldade encontrada pela ausência de um sentido/membro, desenvolve estratégias de superação desta condição, acionando outras capacidades como uma espécie de compensação, que lhe proporcione o desenvolvimento e sua constante superação, conforme é afirmado por Vygotski (1983):

La tesis central de la defectología actua es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio diámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, substitutivos, sobreestructurados y niveladores, em el desarrollo y la conducta del niño (VYGOSTSKI, 1983, p. 12).

Assim, podemos afirmar que o autor reforça a ideia de que os surdos apresentam, por si, as possibilidades de seu constante desenvolvimento, sem que a surdez seja vista como um problema. Essas possibilidades de desenvolvimento foram invisibilizadas no percurso histórico da educação de surdos, quando vistas de uma perspectiva hegemônica de normalidade.

Ao longo dos nossos estudos nesta área, percebemos que a história dos surdos e da língua de sinais está intrinsecamente ligada à história da educação destes, visto que foi diante da preocupação em oferecer-lhes escolarização que começaram as tentativas e conseqüente criação de métodos e metodologias para instruir os surdos. Em nossas fontes, não encontramos registros de documentos legais que mostrassem as políticas educacionais construídas para os surdos, pois, nestas fontes, constam apenas fatos que ilustram o percurso histórico e não, as políticas governamentais. (SKLIAR, 1997; SANCHEZ 1991; SILVA, 1997; MOURA; 2000)

Estudos mostram que a preocupação em instruir os surdos, nos primórdios de sua educação, estava ligada às questões econômicas, visto que, de acordo com os registros históricos, as primeiras tentativas foram direcionadas a filhos de famílias que faziam parte da nobreza e tinham a preocupação com o destino da sua riqueza, pois os primogênitos dessas famílias que nasciam surdos, por não falarem uma língua, não eram considerados capazes de terem os direitos civis e, por este motivo, não podiam receber a herança da família.

Inicialmente, as ações educacionais tinham como objetivo fazer os surdos desenvolverem as habilidades básicas do falar, ler, escrever e contar (MOURA, 2000).

As metodologias que foram se constituindo ao longo do tempo encontram suas bases em ideologias que expressam a visão que se tem do surdo. Destacamos, neste trabalho, duas correntes ideológicas muito fortes sobre a concepção de surdo que convivem, em meio a fortes conflitos e com efeitos significativos na história desses sujeitos. A primeira visão está pautada na concepção patológica da surdez, que avê como uma doença que precisa ser curada, e a segunda, está pautada no modelo social-cultural, que percebe a surdez como uma diferença que implica no desenvolvimento de uma condição de ser surdo com língua, identidade e cultura própria (SKLIAR, 1997; 1998;1999; SACKS, 1990; DORZIAT, 1999; MOURA, 2000; GOLDFELD, 2002;).

Essas concepções de surdo influenciaram e influenciam fortemente a sua educação. Baseamo-nos nos referidos autores para tecer um breve panorama sobre a educação de surdos, destacando o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo, filosofias educacionais que marcaram e marcam a configuração da educação de surdos, dentro do contexto da Educação Especial e na Educação Inclusiva.

O Oralismo teve seu marco inicial a partir do Congresso de Milão, em 1880, quando foi definido, pelos defensores desse método, que a educação dos surdos deveria ser pautada no aprendizado da língua oral, uso de aparelho auditivo e proibição da comunicação em língua de sinais. Esta visão está baseada na visão patológica da surdez, visto que busca aproximar o ser surdo do modelo ouvinte.

Por volta de 1960, diante do fracasso oralista na educação dos surdos, do status de língua conferido à língua de sinais, pela pesquisa realizada por Stokoe (1960), e dos avanços conseguidos com as lutas da comunidade surda, surgiu o que ficou conhecido como Comunicação Total. Refletimos que este período pode ser visto como uma fase de transição entre a metodologia oralista e a metodologia bilíngue, pois a mesma adotava todas as estratégias utilizadas pela metodologia oralista e acrescentava outras estratégias que aceitava todos os recursos possíveis (mímica, gestos, sinais da língua de sinais, escrita, entre outros). O objetivo da Comunicação Total ainda era aproximar o surdo do modelo ouvinte.

Por volta de 1980, a perspectiva bilíngue ganhou força e trouxe uma mudança de paradigma na concepção de surdo e na metodologia a ser adotada para sua educação. Para o

Bilinguismo, o surdo é visto como diferente do ouvinte e sua condição reflete sua forma de internalizar e externar o mundo a sua volta, visto que sua apreensão é visual, se expressa pela língua de sinais e desenvolve uma identidade e cultura própria.

Pertencentes a uma comunidade que tem como elo maior de identificação o uso da língua de sinais, os surdos necessitam dessa língua para o desenvolvimento de suas potencialidades (SACKS, 1990; SKLIAR, 1998, GOLDFELD, 2002; entre outros). Como afirmado anteriormente, a língua de sinais obteve seu status de língua a partir de pesquisas realizadas na década de 1960, principalmente a pesquisa do linguista Willian Stokoe (1960), que apresentou os níveis fonológico e morfológico das línguas de sinais, dimensões até então não estudadas devidamente e desconsideradas como componentes das línguas espaço-visuais.

O fato de as línguas de sinais serem reconhecidas como línguas possibilitou que outros estudos acontecessem, dentre eles a pesquisa realizada por Belluti et. al. (1989) citado por Quadros et al (2007), que investigou a organização cerebral das línguas de sinais e constatou que se processavam linguisticamente na mesma região que as línguas orais, ou seja, no hemisfério esquerdo do cérebro (SACKS, 1990). Ao longo das décadas de setenta do século passado até a primeira década do século XXI, o movimento científico de afirmação das línguas de sinais como línguas naturais das comunidades surdas proporcionou um contexto de necessidade de sua legalização e reconhecimento social.

No Brasil, esse movimento histórico conflituoso de aceitação e negação da condição bilíngue do surdo segue oscilando entre as concepções clínica e a sociocultural (SKLIAR, 1999), refletidas diretamente nas políticas propostas para sua educação.

Assim, entendendo que a instituição de uma política governamental é resultado de processos dialógicos que são expressos através de fatos significativos, vemos a criação de escolas como ações que compõem a gestação de uma política educacional nacional. Neste sentido, adotamos como marco inicial da educação pública oficial oferecida aos surdos brasileiros a fundação da primeira escola de surdos do país em 1857, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857.

Outros fatos importantes ocorreram no decorrer das décadas seguintes. Esses fatos foram direcionados às pessoas com deficiência em geral e, conseqüentemente, aos surdos. Com base em Jannuzzi (2004), citamos alguns destes fatos e ações que impulsionaram a

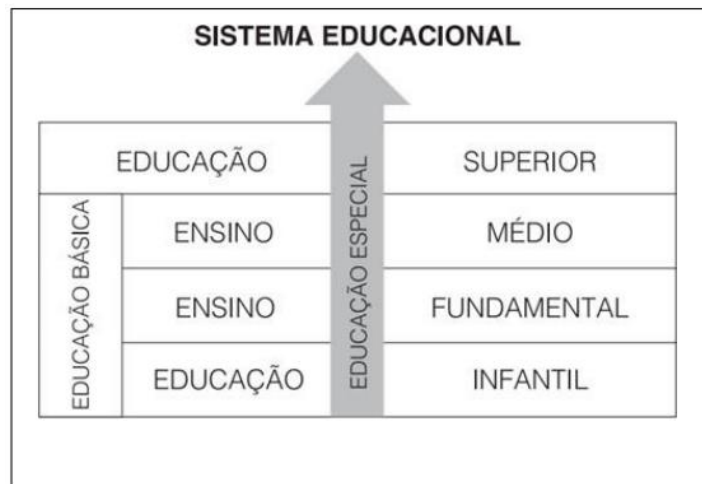
política educacional direcionada às pessoas com deficiência e, conseqüentemente, aos surdos. São eles: a filantropia na década de 1930, que se torna mais intensa na década de 1960; as campanhas nacionais organizadas para educação de surdos, em 1957, entre outras ações que se referiam a outros segmentos (cegos, excepcionais...); a mobilização das pessoas com deficiência que se organizavam para cobrar participação nas discussões que os envolviam; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB- n.5.692/1971); a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973 e suas modificações para Secretaria de Educação Especial (SESPE), em 1986, e para Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 1992; a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), em 1985; e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), em 1999.

Esses fatos, que sofreram a influência de vários documentos internacionais e nacionais, foram elaborados para determinar a condução das ações que contemplassem as minorias que se encontravam excluídas da sistemática educacional macro. Entre os documentos internacionais, podemos citar a Declaração Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990) que, de forma geral, tinha como objetivo promover a universalização da educação e a Declaração de Salamanca (1994), que visava fomentar a educação inclusiva.

Outros documentos de âmbito nacional tratam de forma mais específica a educação que é pensada para as “pessoas com deficiências”¹². Citamos as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); a Lei que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras), nº 10.436, promulgada em 2002, como resultado da luta do movimento da comunidade surda brasileira pelo reconhecimento legal da sua língua e o decreto que a regulamenta, nº 5.626/2005; além do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. Esses documentos orientam como os serviços de educação especial devem ser entendidos e ofertados na Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio), na Educação Superior e nas outras modalidades de ensino, seja de jovens e adultos, educação profissional e na educação indígena, ou seja, como parte integrante do sistema educacional brasileiro, como ilustra a Figura 2.

¹² Neste ponto do texto, para nos referirmos às pessoas com diferenças marcadas em termos biológicos, éticos, de gênero, de religião etc, como utilizado por Dorziat (2009), utilizamos o termo “pessoa com deficiência” entre aspas uma vez que é o termo adotado pela sociedade e nos documentos oficiais do país, mas não representa a discussão trazida pela citada autora e com a qual nos filiamos.

Figura 2: Educação Especial no Sistema Educacional



Fonte: (BRASIL, 2001, p. 38)

Nessa perspectiva, a LDB nº 9.394/96, em seu Capítulo V, Art. 58, define a Educação Especial como a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades educacionais especiais e prevê serviços de apoio especializado necessário. Assim, estabelece a responsabilidade de o poder público matricular as pessoas com deficiência, preferencialmente, em escolas regulares e dar o apoio necessário. Essa referência ao papel da escola comum, segundo Dorziat (2009, p. 65),

é reforçada pela adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca (1994), que foca suas determinações nas pessoas com deficiência, embora considere outros grupos sociais. A Declaração de Salamanca passou a ser um guia que norteou todos os documentos oficiais no mundo inteiro.

A esse respeito, Jannuzzi (2004) ressalta que, na década de 1990, o movimento de inclusão se fortalece mais intensamente após a Declaração de Salamanca (1994), que é endossada pelo Brasil e, junto com a produção de conhecimento sobre a temática e o avanço tecnológico, esse movimento busca a reestruturação do sistema de ensino que é comum a toda população, para receber as pessoas com deficiência.

Nesse contexto, não podemos perder de vista o viés economicista da globalização hegemônica que permeia todo este processo de incorporação das pessoas com deficiência na sociedade. De acordo com Dorziat (2015, p. 354),

Através de mecanismos poderosos, a globalização hegemônica marca ideologicamente, instituindo os modos de convivência e de disseminação

de valores próprios de uma sociedade fundamentalmente mercantil. Ela age nos processos de trabalho, decorrentes do paradigma tecnológico, determinando mudanças nas competências requeridas da força de trabalho, nos conhecimentos necessários para operar os sistemas produtivos e na maneira de aquisição dessas competências e conhecimento.

Dentre os compromissos assumidos pelo Brasil, estava o aumento da escolaridade da população. Com o avanço do neoliberalismo e visando o desenvolvimento do país na lógica do sistema capitalista e o advento da globalização, as pessoas com deficiência tornaram-se úteis à sociedade com a venda da sua força de trabalho e, para isso, precisavam se escolarizar e qualificar-se para vender sua mão de obra e prover sua subsistência e da sua família.

Nesse sentido, a “economia da educação” tem como foco o compromisso educativo atrelado ao desenvolvimento econômico do país (JANNUZZI, 2004) e conceitos elaborados por forças sociais progressistas foram apropriados pela lógica econômica. Seguindo a tendência mundial proposta pelos organismos internacionais, os governos do mundo procuraram implementar a ideia de Educação para todos, instituindo-se as políticas de inclusão. Nas palavras de Dorziat (2015).

É nesse contexto ambíguo que se coloca o discurso da inclusão: ao mesmo tempo em que constitui apelo a uma educação democrática e cidadã confunde-se a intenções menos elevadas, que compõem o quadro da política globalizadora hegemônica, atrelada a interesses mercadológicos e, para se manter, produz resultados que confirmem a lógica desses sistemas (p. 355).

É também nesse cenário que a inserção de alunos surdos no ensino regular vem acontecendo, obedecendo as diretrizes fundamentais da política nacional de educação. Entretanto, estudiosos da área de educação de surdos chamam atenção para as implicações sociopolíticas, culturais e educacionais da inclusão dessa parcela da população, dentre elas a que diz respeito à dificuldade de comunicação nas salas de aula regular, baseada, basicamente, na comunicação oral, através da língua portuguesa (DORZIAT, 2009). Ainda segundo a autora, em decorrência dessa dificuldade, os documentos oficiais, mencionados anteriormente, consideram a possibilidade de o ensino ser ofertado em classes especiais ou escolas especiais. No entanto, a iniciativa mais comum tem sido a inserção dos surdos nas salas de aula regulares com a presença de um profissional proficiente em Língua de Sinais (LS), o Intérprete em Língua de Sinais (ISL).

Essa inclusão de surdos no ensino regular não traz à baila a complexidade que envolve as práticas de educação de surdos mediadas pelo ILS. Trata-se de

um trabalho que lida com as contradições e conflitos oriundos de suas representações ouvintes, mas também como as do mundo Surdo[...] A discussão sobre o papel do ILS na educação de surdos deve ser considerada de maneira contextual, tendo em vista os diferentes modos de vida, que vão desde as condições materiais até os processos organizativos presentes nesta comunidade (DORZIAT, 2009, p. 72).

Sobre essa problemática, várias pesquisas na área têm sido realizadas, possibilitando a compreensão da complexidade que envolve a atuação do ILS (LEITE, 2004; DORZIAT; SOARES, 2015; LACERDA, 2009; entre outros).

No cerne desse debate é colocada a singularidade das pessoas surdas quanto à forma visuo-espacial de apreensão e de elaboração de conceitos, com foco na LS, como ponto de partida que dará sustentação a todas as reflexões que tratem sobre a temática. Conforme afirma Dorziat (2009), quando se trata da educação de surdos,

é comum a inclusão estar relacionada ao uso da língua de sinais, seja na sala de recursos multifuncionais, com um instrutor surdo, seja na sala de aula, com o intérprete de língua de sinais. Mais do que um aspecto linguístico-cultural, a adoção da Língua de Sinais se constitui um artefato metodológico, um apêndice ao tipo de educação já existente (p. 356).

Na contextualização do movimento mais geral de inclusão educacional de surdos, fazemos alguns registros históricos num contexto mais próximo ao nosso *locus* de pesquisa, considerando quatro escolas específicas para surdos que compõem o percurso histórico da Educação de Surdos na implantação de uma educação bilíngue em municípios paraibanos: Campina Grande, Gado Bravo, Aroeiras e Sumé. As escolas são, respectivamente: a Escola de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC), fundada em 1983; a Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (EMSGB), fundada em 2001; a Escola Municipal de Surdos de Aroeiras (EMSA), em 2006; e a Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos “Nossa Senhora da Conceição (UMEIEF Bilíngue), fundada no ano de 2012. é importante destacar que “as três escolas [últimas] têm uma ligação muito estreita entre elas. Foram sendo criadas, uma após a outra, beneficiando-se dos aportes da experiência conduzida nas escolas existentes e do avanço na concepção de surdez no marco do Bilinguismo” (GIANINI; LIMA; PORTO, 2012, p. 171).

Segundo as autoras, essa história teve início em 1979, com a criação do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atualmente Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), constituído, entre outras, pela habilitação em formação de professores para a Educação de Surdos e foram alavancadas, em grande parte, por professoras do curso de Pedagogia, desenvolvidas por meio de projetos de extensão universitária- Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX).

Ressaltamos que UMEIEF Bilíngue foi considerada, à época de sua criação, a primeira escola bilíngue do Brasil pelo Movimento Nacional em Defesa de Escola Bilíngue para Surdos. Segundo Porto (2014), o diferencial desta escola pode ser percebido já no seu nome, haja vista que enquanto ela já nasce dentro de um projeto de educação bilíngue para surdos, as outras estão pautadas no projeto de educação especial. Nas palavras da autora,

Mais do que uma abordagem linguística e de conteúdo, a escola bilíngue defende a importância de um currículo culturalmente engajado. Isso quer dizer que, para além da língua de sinais como dispositivo comunicacional e pedagógico e conteúdo que reflitam as especificidades dos surdos, há a necessidade de desenvolver um processo de escuta em torno da alteridade surda: como as recepções e elaborações visuais, próprias desse grupo, podem ser contempladas nos processos educacionais (PORTO, 2014, p. 77).

Vemos o surgimento dessas escolas públicas como expressão do movimento histórico que serve de lastro para o desenvolvimento de uma política educacional que considera os surdos como educandos. Devemos considerar que essa política vai acontecendo em meio a uma teia que entrelaça interesses econômicos e sociais na realização das ideias educacionais propostas pelo governo e na contraposição dessas ideias, com a apresentação de outras, propostas pelo movimento surdo.

Todo este movimento estava imerso num contexto educacional mais amplo, que estava sendo gestado a partir das discussões e determinações nacionais e internacionais sobre a educação especial, que visava à reabilitação para integração da pessoa com deficiência nos espaços educacionais e, posteriormente, sobre a inclusão que focaliza, também, a adequação do espaço, métodos, metodologias, entre outros aspectos.

Assim, as instituições educacionais vêm realizando várias ações que foram determinadas e que são determinantes no futuro da sociedade brasileira, dentre elas, a educação inclusiva profissionalizante na rede federal de educação do governo brasileiro,

mais especificamente, a que é direcionada ao alunado surdo, como poderemos ver no decorrer deste trabalho.

2.2.Movimento Surdo Nacional pelos direitos linguísticos: reivindicação em foco

Com o movimento de redemocratização do país, após o período do Regime Militar, na década de 1980, os movimentos sociais ganharam força e visibilidade na luta por direitos que lhes assegurassem a condição de cidadãos politicamente ativos nas discussões e decisões que lhes envolviam. Segundo Lanna Junior (2010),

Os movimentos sociais, antes silenciados pelo autoritarismo, ressurgiram como forças políticas. Vários setores da sociedade gritaram com sede e com fome de participação: negros, mulheres, índios, trabalhadores, sem-teto, sem-terra e, também, as pessoas com deficiência (LANNA JUNIOR, 2010, p. 36).

O citado autor afirma que, nessa época, surgiram e se multiplicaram as instituições organizadas, compostas e dirigidas pelas próprias pessoas com deficiência que se fortaleceram com a promulgação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), pela ONU, em 1981. Nessas instituições, as pessoas com deficiência puderam se reunir e compartilhar as dificuldades que passavam como também discutir sobre as possíveis soluções e estratégias para superá-las. Nesse contexto, surge o lema “Nada sobre Nós sem Nós”, que expressa a reivindicação desses atores sociais pelo direito de protagonizar sua própria história.

Nesse período, precisamente no ano de 1986, o governo brasileiro criou a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), mostrando que a “época de nova tentativa de redemocratização nacional, traz também a marca de alguma participação dos próprios deficientes, o que não acontecia anteriormente” (JANNUZZI, 2004, p. 167).

A representação dos surdos pela Federação Nacional de Educação e Integração do

Surdo (FENEIS) foi também significativa. A Feneis foi fundada em 1987, substituindo a antiga Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (Feneida).
Porem,

Tal mudança não se referiu apenas a uma simples troca de nomes, mas marcou uma representação discursiva sobre a identidade e a cultura surdas. A terminologia “Deficiente Auditivo” ou DA passou a ser rejeitada porque define o surdo segundo uma concepção clínico-patológica de sua capacidade ou não de ouvir [...]. Já o termo “surdo” traz embutida uma concepção socioantropológica que concebe a surdez como uma marca de identidade. Assim, a ideia de que os sujeitos surdos deveriam ser ajustados à sociedade ouvintista passou a ser explicitamente combatida na mesma medida em que o status de “minorias linguísticas” passou a ser defendido (LANNA JUNIOR, 2010, p. 60).

Nesse contexto, o movimento de surdos ganhou força e, junto com as associações de surdos que já existiam e outras organizações de/para surdos que passaram a existir, uniu forças na luta pelo reconhecimento dos seus direitos de cidadania.

De acordo com Albres (2013), a FENEIS teve um papel expressivo na liderança da organização do grande movimento da comunidade surda¹³ em prol dos seus direitos linguísticos, nas décadas de 1980 e 1990, junto com várias associações de surdos, a Companhia Surda de Teatro, a Comissão Paulista para a Defesa dos Direitos dos Surdos, a Coalização Pró-Oficialização da Libras e o Grêmio Estudantil do Ines. Esse movimento tinha como objetivo principal a oficialização da língua de sinais no país.

Como resultado desse movimento, a língua de sinais brasileira foi legalizada no dia 24 de abril de 2002, pela Lei Ordinária Federal nº 10.436, que reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil. Esta lei foi regulamentada pelo Decreto 5.626, em 22 de dezembro de 2005.

Tal respaldo legal foi resultado também da contribuição das pesquisas acadêmicas, iniciadas pelo linguista Willian Stokoe na década de 1960, que conferiu *status* de língua às línguas de sinais e serviu de base para vários avanços conseguidos com as lutas da

¹³ A comunidade surda, na verdade, não é só de surdos, já que conta com sujeitos ouvintes também, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham dos mesmos interesses em comum em uma determinada localização, que pode ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas, entre outros locais (STROBEL, 2009, p. 6).

comunidade surda. Nesse sentido,

Willian Stokoe publicou “Language Structure: na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf” afirmando que ASL é uma língua com todas as características da língua oral. Esta publicação foi uma semente de todas as pesquisas que floresceram em Estados Unidos e na Europa (STROBEL, 2009, p.?).

No Brasil, os estudos realizados por Lucinda Ferreira Brito, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Eulália Fernandes, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e Tanya Amara Felipe, da Universidade de Perna (UPE) marcaram “decisiva e pioneiramente a configuração discursiva e as ações de importantes ativistas surdos, no sentido da luta pelo reconhecimento da Libras com base no seu estatuto de língua” (ALBRES, 2013, p. 83).

Após o reconhecimento legal da língua de sinais, a luta dos surdos continuava no sentido de concretizar o que foi assegurado em lei, o seu uso nos diversos espaços sociais, inclusive na sua educação. No ano de 2010, a comunidade surda encampou outra frente expressiva por seus direitos, reafirmando o lema “Nada sobre Nós sem Nós”. Dessa vez, a reivindicação centrava-se em assegurar, no Plano Nacional de Educação (PNE), o oferecimento da educação bilíngue para os surdos sinalizantes brasileiros.

Essa fase do movimento surdo, que recebeu o nome de “Setembro Azul”, surgiu durante o período de discussão e definição do PNE 2014-2024. Segundo o site “Setembro Azul”, esse movimento surgiu a partir da publicação do parecer 13/2009, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que previa como única opção para alunos atendidos pela política de Educação Especial, a matrícula em escolas comuns do ensino regular complementado com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa forma, era negada aos surdos a Educação Bilíngue, que considera a Libras como primeira língua e língua de instrução do Povo Surdo¹⁴ e a língua portuguesa como segunda língua, na forma escrita. Assim,

Em 2011, foi criado o Movimento Surdo em Defesa da Educação e da Cultura Surda com o objetivo de impedir o fechamento das escolas específicas de surdos, escolas que oferecem uma instrução em duas línguas: a Língua de Sinais brasileira, como primeira língua, e o Português

¹⁴ O Povo Surdo é o grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão. (STROBEL, 2008)

escrito, como segunda língua. A luta é em defesa dos direitos linguísticos, culturais e educacionais do povo surdo, principalmente das crianças surdas (ALBRES; NEVES, 2013, p. 91).

A edição especial do periódico *Educar em Revista* reuniu várias produções, em sua maioria de autores surdos, sobre as lutas e conquistas da comunidade surda em busca dos seus direitos linguísticos, culturais e educacionais. O artigo de Campelo e Rezende (2014) faz uma retrospectiva da fase do movimento surdo citado anteriormente, do qual foram protagonistas. O texto, mesmo abordando temas seculares, faz um recorte mais específico do período entre o ano de 2010, quando houve a retirada do texto final das propostas dos delegados surdos que foram aprovadas na Plenária Municipal da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, em Porto Alegre – RS, até o ano de 2014, quando as reivindicações que representavam os anseios da comunidade surda foram atendidas com a aprovação do texto final do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Nesse período, diante das manobras e equívocos conceituais dos representantes do Ministério da Educação e da colaboração de defensores da educação inclusiva, que publicavam documentos que definiam o que entendiam por educação bilíngue e educação inclusiva, os representantes do Movimento Surdo, através da FENEIS (2013, p. 85), em nota de esclarecimento, publicam o que consideram espaços linguisticamente adequados à educação de surdos:

- escolas bilíngues (onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no
- contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);
- classes bilíngues (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos) podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;
- escolas inclusivas, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula) (FENEIS, 2013, p. 85),

A seguir, destacamos algumas imagens, de momentos do Movimento Surdo Nacional em Defesa da Educação Bilíngue, retiradas do Acervo da Diretoria de Políticas Educacionais da FENEIS, Revista n. 44/2011, e do site Setembro Azul.

Figura 3 -Algumas logomarcas utilizadas durante o Movimento Surdo Nacional



Fonte: Internet

Figura 4: DVD com as palestras do Seminário que aconteceu simultaneamente em quase todos os Estados do país



Fonte: Internet

Figura 5: Manifestação na frente do Congresso Federal



Fonte: Internet

Figura 6: Passeata em Brasília



Fonte: Internet

Figura 7: Manifestação em frente ao Congresso Federal



Fonte: Internet

Figura 8: Audiência com Senador Lindberg Faria



Fonte: Internet

Como resultado do movimento liderado pela FENEIS, no dia 29 de maio de 2012, foi aceita a inclusão das ementas proposta pela comunidade surda no Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), como podemos ver na manchete do Jornal da Câmara, do dia 30

de maio do mesmo ano.

Figura 9: Manchete sobre escola bilíngue para surdos no PNE

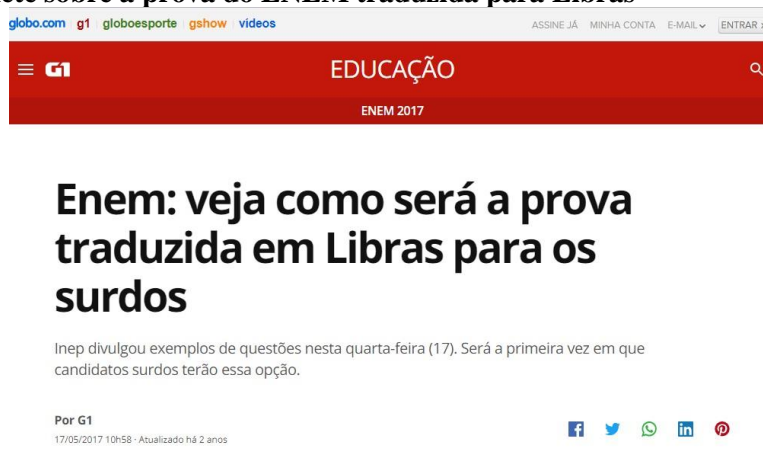


Fonte: <https://www.camara.leg.br/internet/jornal/JC20120530.pdf>

A comunidade surda celebrou fervorosamente essa vitória. Campelo e Rezende (2014) consideram esse feito como um “avanço e tanto, considerado o Projeto de Lei originalmente apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) ao Congresso Nacional, que havia confiscado as escolas bilíngues de surdos reivindicadas na CONAE 2010” (CAMPELO; REZENDE, 2014, p. 81).

Outra conquista importante foi a tradução integral para Libras das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde 2017, como podemos constatar na manchete abaixo:

Figura 10: Manchete sobre a prova do ENEM traduzida para Libras



Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/enem-veja-como-sera-a-prova-traduzida-em-libras-para-os-surdos.ghtml>

Nesse mesmo ano, o ENEM contemplou assuntos relacionados ao mundo dos surdos, quando trouxe como tema da redação "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil".

Em meio ao movimento, que vemos como resultados das negociações realizadas na mediação das relações de poder presentes em nossa sociedade, foram se moldando as políticas públicas para surdos, sejam elas por propostas ou imposição do governo, ou por atendimento às reivindicações do movimento surdo.

Sob a ótica da diferença linguística e cultural, que caracteriza os surdos, entendemos que o reconhecimento dos seus direitos como cidadãos parte, inicialmente, do reconhecimento dos seus direitos linguísticos, o que torna necessário o desenvolvimento de uma política linguística eficaz referente à Libras no país, para que esses sujeitos possam ser incluídos de fato.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL-1996) tem grande relevância para questões que se referem ao reconhecimento dos direitos linguísticos para as comunidades linguísticas minoritárias, como no caso das comunidades indígenas e da comunidade surda, entre outras. Este documento impulsionou os movimentos políticos protagonizados pelos grupos falantes das línguas que foram historicamente discriminadas. Vejamos:

os direitos linguísticos funcionam como um instrumento de luta e resistência de movimentos que, muitas vezes, pouco ou nada se aproximam das discussões teóricas. Tais movimentos são, em geral, constituídos por sujeitos que diariamente vivenciam a experiência discriminatória de não serem falantes nativos da língua hegemônica de onde vivem. Na condição de subalternos, esses sujeitos dificilmente ocupam espaços hegemônicos, como o ambiente acadêmico (SILVA 2017, p. 665).

No Brasil, o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) se deu apenas em 2002, com a assinatura da Lei 10.436, que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão em nosso país, com a posterior publicação do Decreto 5.626, em 2005, que a regulamenta. Esses documentos legais asseguram o oferecimento da disciplina Libras nos cursos superiores, sendo componente curricular obrigatório para os cursos de licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia. Portanto, é um importante reconhecimento do direito da pessoa surda à educação e ao papel do poder público e das empresas concessionárias de serviço público no apoio, uso e difusão da LIBRAS. Ao tratar desse último aspecto, o Decreto determina, em seu artigo 26, que:

As empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de LIBRAS e da tradução e interpretação de LIBRAS - Língua Portuguesa [...] As instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da LIBRAS (BRASIL, 2005).

Os documentos supracitados podem ser considerados marcos na efetivação do início da política linguística referente à língua de sinais em nosso país. A Política Linguística para as comunidades surdas, particularmente a brasileira, teve maior destaque com o movimento político dos surdos iniciado na década de 1980, que teve como a principal bandeira de luta o reconhecimento político e social da língua de sinais em nosso país (ALBRES, 2013). Toda esta luta e conquistas tiveram várias implicações na educação de surdos, em instituições bilíngues específicas para surdos, como também, em instituições ditas inclusivas. Nesse sentido, discorreremos sobre a Educação Bilíngue e a Educação Inclusiva, problematizando-as à luz do conhecimento teórico construídos sobre a temática e dos norteadores legais, projetos e programas implementados sob a égide da Política de Inclusão, cujo objetivo é o de incluir, no sistema regular de ensino, todos os alunos historicamente marginalizados,

inclusive, os alunos com deficiência e, no caso da nossa investigação, os surdos.

Os estudos sobre Política Linguística são recentes e surgem no contexto de libertação dos países colonizados. Silva (2013) marca a década de 1960 para o surgimento dessa área, inicialmente, com pesquisas voltadas “ao estudo e à resolução de “problemas linguísticos” de nações recém liberadas da dominação colonial na África e na Ásia” (SILVA, 2013, p. 292). Entre as terminologias adotadas, o citado autor, com base nos estudos de Kaplan e Baldauf Junior (1997), destaca os termos Planejamento Linguístico e Política Linguística.

Planejamento Linguístico “se trata da tentativa deliberada, sistemática e teoricamente fundamentada de resolver os “problemas” de comunicação de uma comunidade” (SILVA 2013, p. 292 apud CRYSTAL, 1992, p. 310-311) e Política Linguística relaciona-se à ação “implementada e conduzida por um comitê composto por autoridades políticas e por linguistas prescritivistas a partir de um conjunto de critérios estabelecido previamente” (SILVA 2013, p. 296 apud JAHR, 1992, p. 12-13).

Oliveira (2017) cita Calvet (2007), para definir a Política Linguística como as decisões importantes que são tomadas na relação entre língua e sociedade, definindo qual (ou quais) língua ou variedade será(ão) usada(s) nas instituições oficiais desta sociedade, quais línguas ou variedades da língua serão proibidas ou promovidas. O citado autor destaca o Estado, em negociação com outras instituições de poder, como o principal responsável pela implementação das ações de uma Política Linguística e divide esta política em duas instâncias: a Política Linguística Externa (PLE) e a Política Linguística Interna (PLI), focando seus estudos na última que, segundo ele, trata-se das ações “que atuam sobre as línguas faladas em território sob a gestão do Estado, em geral sobre o repertório linguístico disponível, suas definições, funções e lugares sociais” (OLIVEIRA, 2011, p. 3).

De acordo com Silva (2013), no Brasil, o termo Política Linguística é o mais utilizado para se referir às instâncias da política e do planejamento linguístico:

Na literatura brasileira sobre o tema, embora também se observe certa inconstância terminológica, é mais frequente a utilização da expressão “política linguística” para designar o processo em sua totalidade, isto é, a política e o planejamento linguísticos (SILVA 2013, p. 292 apud MAHER, 2008, 2010).

Os estudos apontam que as pesquisas na área de Políticas Linguísticas com foco nas

línguas de sinais são recentes e reflexos das discussões e ações sobre os direitos humanos, como podemos ver na citação a seguir:

Em geral, as pesquisas relacionadas às políticas linguísticas sobre as línguas de sinais estão associadas à temática dos direitos humanos linguísticos, principalmente se considerarmos que o interesse pelos direitos das minorias dentro da área de Política e Planejamento Linguístico surgiu a partir da década de 1980 (SOUSA; AFONSO, 2016 apud RICENTO, 2000; JERNUDD; NEKVAPIL, 2012, p.2)

Feitos esses apontamentos que julgamos importante para entendermos o contexto em que se realiza a educação de surdos em meio aos conflitos de ideologias e concepções de surdo e surdez, passamos a discorrer sobre a educação profissional, técnica e tecnológica que faz parte de todo sistema educacional já apresentado e está assegurada nos documentos no que tange à educação nacional.

2.3.Política de Inclusão nos Institutos Federais (IFs)

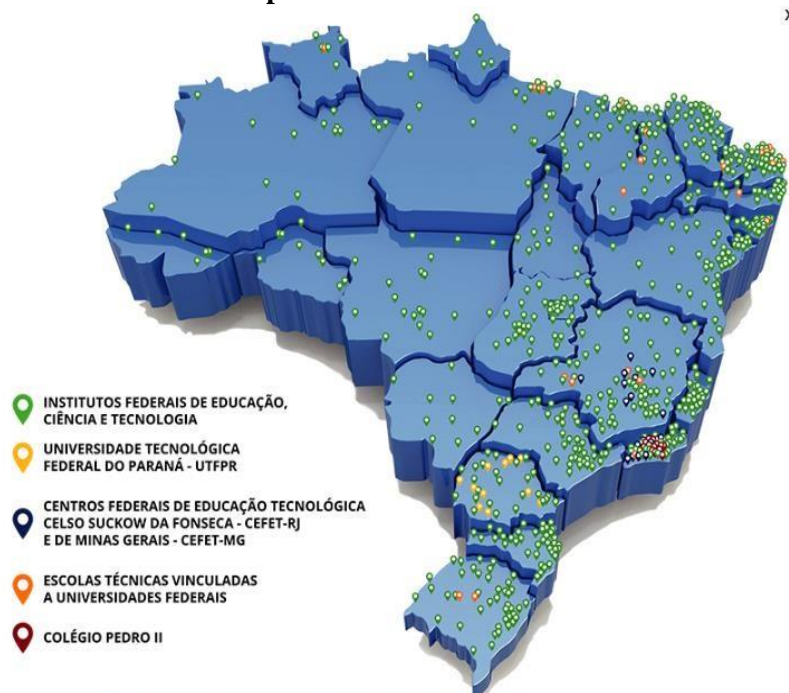
Nesta seção, contextualizamos a Educação Profissional e Tecnológica e a inclusão dos surdos nos Institutos Federais com um olhar mais específico para o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional 2015/2019, a Rede Federal de Ensino foi criada no ano de 1909, através do decreto 7.566, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, com o objetivo de oferecer ensino profissional primário e manter um controle social aos menos favorecidos, os filhos dos proletários. Iniciou suas atividades com 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes e Artífices, que tinham um caráter assistencialista. No período de 1930 a 1945, a economia brasileira inicia o capitalismo industrial e as escolas da rede se adequam à nova realidade de desenvolvimento econômica. Por volta de 1942, as escolas mudam para o perfil de Escolas Industriais e Técnicas e seu ensino passa a equivaler ao ensino secundário, podendo os seus alunos, inclusive, ingressarem no Ensino Superior. Nos anos seguintes, as escolas da rede acompanham as mudanças econômicas e desenvolvimentistas.

Consta no site do Ministério da Educação (MEC) que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) “é responsável por formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”. Essa modalidade de ensino prevê, também, a formação técnica e profissional e está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de dezembro de 1996. Podemos observar a abordagem em vários artigos, sendo mais específico no Capítulo III, que trata da Educação Profissional. No art. 39 desse capítulo, é estabelecido que a “educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Dessa forma, é instituída a rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pela Lei nº 11.892 de dezembro de 2008, que considera, no Capítulo I, como constituintes dessa Rede, as seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II. Atualmente, são mais de 661 unidades de ensino que compõem a Rede Federal de Educação, conforme a figura a seguir.

Figura 11 – Instituições da Rede Federal no país



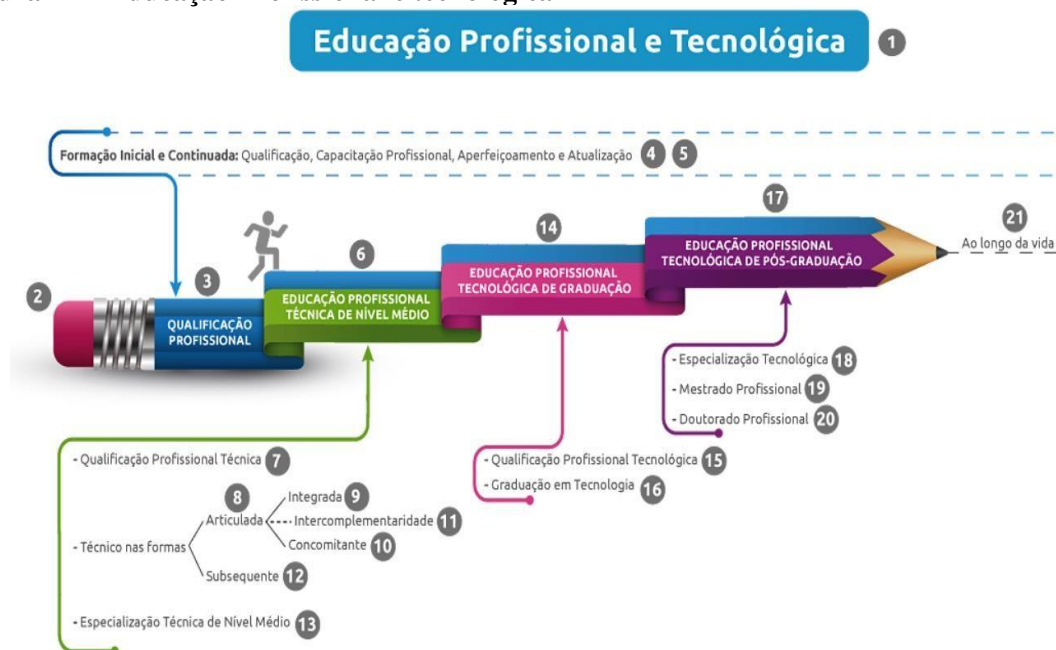
Fonte: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

Dentre as instituições citadas pela lei 11.892/2008, destacamos os Institutos Federais, por conter o nosso espaço de pesquisa. No art. 5º, são criados vários Institutos Federais, inclusive, o da Paraíba, no inciso XXI, integrando o Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e a Escola Agrotécnica Federal de Sousa.

Os câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) são formados por 21 (vinte e um) câmpus, conforme já apresentado na Figura 1, do tópico 1.3.1. O câmpus de Campina Grande teve seu funcionamento autorizado pela portaria nº 470 de maio de 2007 ainda como Unidade de Ensino Descentralizado de Campina Grande do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (BRASIL, 2007), passando a ser considerado câmpus do IFPB, a partir da Lei 11.892/2008. A inauguração aconteceu em 29 de julho de 2009, conforme Portal da Rede Federal. http://redefederal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=1001:unidades-da-rede)

Visando à inclusão dos alunos da rede pública de ensino em seu quadro de discentes, em atendimento ao art. 1º da Lei 12.711 de agosto de 2012, é reservado 50% (cinquenta por cento) das vagas para este público. De acordo com a figura 12, a seguir, os cursos oferecidos são de Educação Profissional e Tecnológica (tópico 1), que abrange a Qualificação Profissional (tópico 3), a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (tópico 6), Educação Profissional Tecnológica de Graduação (tópico 14) e Educação Profissional Tecnológica de Pós-graduação. Em cada um destes níveis/tópicos, estão organizados as modalidades e os tipos de formação inicial e continuada oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional. Vejamos:

Figura 12 – Educação Profissional e tecnológica



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68721>.

Para desenvolver a política de inclusão das pessoas com deficiência nos Institutos Federais, o MEC criou o Programa de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TECNEP) que, de acordo com o seu Manual de Orientação, desde julho de 2001 busca

instrumentalizar Centros de Referência para garantir o acesso, permanência e saída exitosa de pessoas com necessidade específica (deficientes, superdotados e com Transtornos Globais do Desenvolvimento) em cursos desenvolvidos em seus espaços formativos (BRASIL, 2010, p. 2).

Esse programa que, posteriormente, passou a ser considerado como Ação TECNEP, tem, entre seus objetivos, a formação de recursos humanos e a criação e estruturação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs).

O referido documento define o NAPNE como:

o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação/implementação do TECNEP no âmbito interno. 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, de comunicação e atitudinais (BRASIL, 2010, p. 3).

Nesse contexto da educação inclusiva no IFPB, problematizamos o ensino de surdo, no campus Agreste.

Conforme destacamos anteriormente, as propostas das políticas da educação inclusiva se inserem no contexto histórico e socioeconômico de correlações de forças e afirmações ideológicas sobre a melhor forma de fazer e gerir o sistema educacional brasileiro. Nas últimas décadas, o processo de inclusão social das pessoas com deficiência vem sendo destaque em diversos espaços de discussão no cenário político, social, econômico e acadêmico. No entanto, para além das discussões, a inclusão demanda várias ações. Entre elas, as que visam a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiências aos bens e serviços oferecidos pelos ambientes que frequentam. A primeira prática a ser adotada é o respeito à sua condição e ao direito de ser diferente.

O público do IFPB, câmpus Agreste, é um público bastante diverso, sendo composto por alunos ouvintes, alunos surdos e alunos com outras características. Esse público é oriundo de diversos bairros da região e cidades circunvizinhas. As salas de aula do ensino médio são mistas, possuem, além de alunos ouvintes, alunos surdos usuários da língua de sinais. Há a presença de um Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas salas onde existem alunos surdos, para que a aula seja compreendida pelos surdos. A disciplina de Libras é oferecida nos cursos superiores, sendo obrigatória para os cursos de licenciatura e optativa para os demais cursos, conforme previsto em lei.

A infraestrutura do câmpus Agreste apresenta uma arquitetura acessível na maioria dos espaços, com rampas, banheiros adaptados e um núcleo de apoio para pessoas com deficiência, o NAPNE. Esse núcleo foi criado em 2009 e é composto por profissionais especializados para o atendimento dos alunos que apresentam alguma deficiência. Para o atendimento aos surdos, são disponibilizados os Intérprete de Libras.

No capítulo que segue, tratamos, de forma mais detalhada, das questões acima destacadas, trazendo-as à baila na nossa análise de dados. Considerando que a presente pesquisa é documental, inicialmente, faremos uma exposição dos documentos que constituíram nosso corpus de pesquisa e a análise e discussão dos mesmos.

3. UM OLHAR SOBRE OS DIREITOS LINGUÍSTICOS DOS SURDOS NO IFPB/CÂMPUS AGRESTE: o que dizem os documentos

A fim de iniciarmos a apresentação dos nossos resultados, retomamos os nossos objetivos de pesquisa para termos estes como norte da nossa análise. Temos como objetivo geral analisar os direitos linguísticos dos surdos em documentos de um campus do IFPB, que desenvolve a política de inclusão educacional e como objetivos específicos: a) levantar documentos da política nacional de educação inclusiva que tratam dos direitos linguísticos dos surdos, no âmbito dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs), com foco no Estado da Paraíba; b) investigar documentos administrativos de um campus do IFPB que tratem dos direitos linguísticos dos surdos; c) analisar documentos didático-pedagógicos do campus investigado, atentando para presença/ausência dos direitos linguísticos dos surdos; e d) identificar as concepções de inclusão educacional de surdos, surdez e direito linguístico adotadas nos documentos.

O ponto da partida de nossa análise é a primeira ocorrência, nos documentos, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no campus Agreste. Relembramos que, conforme já exposto em nosso texto, o início das suas atividades deu-se no ano de 2006, com a oferta de cursos a partir de 2007, ano que recebeu autorização oficial do MEC pela Portaria nº 470/2007, publicada no Diário Oficial da União de 21/05/2007. Com a adoção da política de cotas, chegaram a ele os primeiros alunos com deficiência auditiva (SILVA, 2019). Eles foram aprovados no Processo Seletivo para os Cursos Técnicos (PSCT), na época nomeado como Processo Seletivo Unificado (PSU), publicado pelo Edital nº 26/2008, que reservou 5% (cinco por cento) das vagas para Pessoas Deficientes/ Portadores de Necessidades Especiais¹⁵. As provas ocorreram no final de 2008, tendo o resultado divulgado em 2009. Diante da presença de alunos com deficiência auditiva na lista de aprovados, o campus Agreste desenvolveu uma série de ações, no sentido de assegurar o atendimento a estes. Até o momento não era conhecido se estes alunos sabiam sinalizar.

¹⁵ Nosso olhar sobre a temática pesquisada concebe o surdo como um ser com diferença linguística e cultural que o define enquanto ser visual com experiências próprias da sua condição. Desta forma, esclarecemos que quando o termo ‘deficiente auditivo’ aparecer, estaremos replicando o termo que foi utilizado no documento ou no texto citado, ou estaremos nos referindo às pessoas que têm a deficiência e não são usuárias das línguas de sinais.

A primeira medida mais específica, nesse sentido, foi a contratação de intérprete de Libras. No mesmo ano, foi publicado o Processo Seletivo Simplificado (PSS) para professor substituto, pelo Edital 001/2009, com a aprovação de duas profissionais para este fim, sendo esta pesquisadora uma delas. Assim, entendemos que podemos considerar este contexto como o marco da inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no campus Agreste.

Com a chegada dessas profissionais, foi implantado o segundo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) pela Portaria nº 173/2009, emitida pelo câmpus Agreste do IFPB. Desse momento em diante, foram vários encaminhamentos, ações, decisões e emissão de documentos para cumprir o objetivo da política de inclusão que, através da A Ação TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, orientou a criação deste núcleo nas unidades da Rede Federal de Educação (BRASIL, 2010).

Nos documentos que compõem nosso *corpus* de análise, procuramos identificar a condição do direito linguístico dos surdos e quais as concepções (de inclusão educacional de surdos, surdez e direito linguístico) neles subjacentes. Para tanto, selecionamos os principais documentos referentes ao IFPB que são base para os documentos do Campus Agreste (Estatuto, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Regulamentos dos NAPNE, Regulamento dos TILSP, Relatório de Gestão de 2009 e de 2018, site do IFPB, canal de YouTube do IFPB) e os documentos mais específicos do campus Agreste (Portaria de criação do NAPNE, os PPCs dos cursos que têm alunos surdos, a área do site do IFPB e os materiais recebidos do câmpus analisado).

3.1. O que dizem os documentos administrativos

Procedemos à análise, inicialmente, dos documentos administrativos, obedecendo a sequência hierárquica. Em seguida, os documentos didático-pedagógicos, particularmente Projetos Pedagógicos de Cursos e, por fim, os ambientes virtuais (site e Youtube). Nossa visão inicial buscou contemplar as cinco dimensões apontadas por Cellard (2008) que são: o contexto no qual o documento foi produzido; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto. e foi norteadas pelas categorias: Educação Profissional, Educação Inclusiva, Educação de

Surdos, Direito Linguístico.

Para alcançarmos tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente no material, buscamos identificar as mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados” (LUDKE e ANDRÉ,1986), procurando conhecer o contexto em qual e do qual o documento emergiu.

Apresentamos por ordem cronológica, os documentos que foram alvo do nosso olhar iniciando pelos documentos referentes ao IFPB que, conforme mencionamos anteriormente, são base para os documentos do Câmpus Agreste, os quais também são referidos no quadro a seguir.

Quadro 11- *Corpus* documental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) e Câmpus Agreste

Documento	Ano	Finalidade
Portaria nº 173/2009. Criação do NAPNE	2009	Criar o NAPNE no âmbito do câmpus Agreste
Estatuto do IFPB – 2015 (Estatuto vigente)	2015	Dispor sobre o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, nos termos da legislação em vigor.
PDI 2015-2019 - do IFPB.	2015	Servir de guia para o IFPB e como ponto de partida para revisão da missão, visão, objetivos e metas desta instituição educacional quase centenária.
Resolução nº 139/2015 (Regulamento dos NAPNEs)	2015	Aprovar os regulamentos dos NAPNEs no IFPB.
Regimento Geral do IFPB	2018	Disciplinar a organização e o funcionamento dos órgãos e unidades administrativas, bem como o rito dos procedimentos e serviços da Instituição.
Resolução Ad.Ref. 54/2018 (Regulamento dos TILSP)	2018	Dispor sobre o Regulamento referente às atribuições e competências do profissional Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, no âmbito do IFPB.

Fonte: Site do IFPB

Nosso primeiro documento em apreciação trata da Portaria nº 173/2009, que cria o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) do

câmpus Agreste. Trata-se de um documento legal e administrativo emitido pela sua Direção Geral, com um texto “aparentemente simples” que está estruturado em 1 (uma) página, porém, com uma grande importância, pois é um marco dos trabalhos de inclusão no referido câmpus. Conforme o Manual de Orientação da Ação TEC NEP, o NAPNE 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, p.).

Ressaltamos que essa ação foi um movimento que uniu a necessidade da instituição de se adequar às políticas internacionais e nacionais com a abertura da equipe gestora do câmpus para esta temática, visto que foi um dos primeiros a implantar o NAPNE, tendo seu reconhecimento aprovado pelo Conselho Superior do IFPB no ano seguinte, através da resolução nº 71/2010.

Considerando o contexto macro em que está inserido, o documento em questão, a Portaria nº 173/2009, apontamos alguns fatos importantes. No âmbito governamental, houve mudanças na área da educação inclusiva com a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), sendo esta elevada à condição de Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, mudança que foi oficializada pelo Decreto nº 6.980/2009 (LANNA, 2010, p.83). No âmbito da comunidade surda, houve intensa movimentação, por meio da participação da campanha “Iguais na Diferença, pela Inclusão das Pessoas com Deficiência” (LANNA, 2010, p.106). Em Brasília, no dia 28 de março deste ano, os surdos participaram, como delegados, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), na etapa nacional, para defender as propostas para a Educação de Surdos já aprovadas na etapa estadual em São Paulo e, em setembro, aconteceu o Seminário Nacional em Defesa das Escolas Bilíngues para Surdos, em todos os estados do país e distrito federal, com participação simultânea de mais de 3 mil pessoas (ALBRES, 2013).

Neste contexto, podemos perceber mais uma fase de readequação do Estado para atender à demanda imposta/aceita pelas instituições internacionais e à demanda resultado da organização e mobilização dos grupos sociais em busca dos seus direitos. Porém, como afirma

Bezerra (2014), na

esteira dessas considerações, a inclusão de pessoas com deficiência, na direção dada a ela pelo poder público, repetindo, por sua vez, as orientações de organismos supranacionais, tem sido mais uma resposta às necessidades de se forjar consensos em torno do atual modelo societário – para serem mantidas as condições de acumulação e reprodução capitalista – do que componente revolucionário, perturbador da ordem vigente (p.108)

No ano de 2015, temos os documentos administrativos aprovados no âmbito do IFPB, que foram: o novo Estatuto do IFPB, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período de 2015-2019 e o Regulamento dos NAPNES, aprovado pela Resolução nº 139/2015.

Entre o 2009 e 2015, tivemos muitos fatos importantes que formaram o contexto de construção destes documentos. Estes foram aprovados durante o período político iniciado em 2003, com a posse do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), que durou de 2003 a 2016. Esse governo, entre rupturas e permanências, apresentou um conjunto de ações “no âmbito das políticas educacionais que apontam para um deslocamento em favor do “público”, dentro da histórica oscilação das políticas estatais brasileiras entre o público e o privado”. (FERNANDES R. R., SILVA S.R., p.15, 2018).

No âmbito da educação inclusiva, em 2010, a CORDE passou de Subsecretaria para o status de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, por meio do Decreto 7.256/2010 (LANNA, 2010). Com os preparativos para Copa da Federação Internacional de Futebol Associação (FIFA) de 2014 e os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos de 2016, as 12 (doze) cidades que sediaram estes eventos esportivos receberam maior atenção da Campanha da Acessibilidade. (LANNA, 2010).

Nesse período, mais específico à comunidade surda, é intensificada a fase do movimento surdo em defesa das escolas bilíngues para surdos. Suas ações ocorreram em resposta à retirada, do texto final, das propostas dos delegados surdos que foram aprovadas na Plenária Municipal da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), em Porto Alegre – RS. Houve grande engajamento da comunidade surda nesse movimento em todos os estados do país, que contou com várias atividades: a manifestação em Brasília com cerca de 4.000 surdos de todo o país, que protestaram contra a política inclusivista do MEC em uma sessão, numa das Comissões do Senado; passeatas e reunião com o então Ministro da

Educação, Fernando Haddad; a entrega de uma Carta-denúncia ao Ministério Público Federal, contra a política inclusivista do MEC de fechamento das classes e escolas bilíngues de surdo (ALBRES, 2013).

No ano seguinte, no âmbito da educação profissional, é criado pelo governo federal, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), através da lei nº 12.513/2011 que, no Art. 2º, prevê a estimulação da participação das pessoas com deficiência nas ações da educação profissional e tecnológica.

Ainda em 2011, é assinado o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), prevendo, no Art. 5º, a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. Com a reestruturação das secretarias, no novo governo, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e, entre outras, a Ação TEC NEP, que promove ações de acessibilidade das pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação, foi incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (SILVA, 2014).

Neste ano, a comunidade surda continua seu movimento em busca de direitos e inicia a fase que ficou conhecida como “Setembro Azul”. Em 2011, o foco da luta surda se direcionava contra a determinação do MEC pelo fechamento das escolas bilíngues para surdos e em favor de assegurar, no texto final, do Plano Nacional de Educação (PNE) a existência e criação dessas escolas (ALBRES, 2013).

Em 2012, ocorrem várias outras ações da comunidade surda que geraram a conquista de alguns direitos, como: publicação da “Carta aberta de doutores surdos ao ministro da Educação”; uma grande mobilização nacional com a presença de muitos surdos e ouvintes em Brasília para manifestações em prol dos seus direitos; uma reunião com a Comissão de deputados responsáveis pela redação do Plano Nacional de Educação (PNE) para discutir sobre as reivindicações dos surdos, que tiveram aprovação unânime. Também houve, nos dias 03 a 06 de dezembro do mesmo ano, a participação dos surdos na Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em Brasília e conseguiram, entre várias conquistas, a adaptação, em Libras, das provas de vestibular para ingresso em Instituições de Ensino Superior, ENEM, DETRAN, e concursos públicos. (Albres, 2013)

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) é aprovado pela Lei 13.005/2014 contemplando as reivindicações dos surdos no que concerne à sua educação e,

em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, é aprovada e passa a compor uma gama de documentos que servem de base para as ações de inclusão da pessoa com deficiência. Nesse ano, os Tradutores Intérpretes de Libras também têm sua profissão regulamentada pela Lei 13.319/2015.

Citamos alguns fatos importantes, no período 2009 a 2015, para ilustrar a histórica correlação de forças entre a demanda dos organismos internacionais e governamentais para o desenvolvimento econômico e a demanda dos grupos minoritários e/ou excluídos pelo direito de ter direitos. É possível perceber que nesta fase a comunidade surda esteve bastante ativa, promovendo e participando de mobilizações com grupos de pessoas com outras deficiências e com ações mais específicas por direitos linguísticos dos surdos, mesmo que num contexto de reivindicação por inclusão educacional. Entendemos que as mobilizações dos surdos e simpatizantes da causa surda foram de grande importância para presenças de alguns direitos presentes em documentos publicados neste período e em períodos seguintes.

É neste contexto que são produzidos os documentos do IFPB que são alvo da nossa análise a seguir: o novo Estatuto do IFPB; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período de 2015-2019; e o Regulamento dos NAPNES, aprovado pela Resolução nº 139/2015.

O Estatuto dos Institutos Federais está previsto na Lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e tem a função de dispor *sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior* (Art. 10, §4º). Serão estes dois órgãos que tratarão da administração dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), conforme o Art. 10º desta lei. Neste contexto, o novo Estatuto do IFPB foi constituído e aprovado pela Resolução 246/2015. É um documento de natureza legal e administrativa, emitido pelo Conselho Superior do IFPB, e está estruturado em 9 (nove) capítulos com 109 (cento e nove) artigos no decorrer de 45 (quarenta e cinco) páginas.

Este documento define o que é o IFPB, em seu Art. 1º, e define também a ordem hierárquica das normas internas, em seu no Art. 2º: I – Estatuto; II – Regimento Geral; III – Resoluções do Conselho Superior; IV – Resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e do Conselho de Planejamento, Administração e Finanças; V – Atos normativos da Reitoria; VI– Atos normativos das Pró-Reitorias, entre outras disposições.

Buscando o que o documento diz (ou não) sobre a Educação Inclusiva, encontramos explicitado no Art. 3º deste Estatuto, que trata dos princípios, finalidades e objetivos, nos incisos IV, VI e VII, o compromisso com a diversidade étnica, biológica, de pensamento e orientação sexual. Mais especificamente sobre a educação inclusiva para pessoas com deficiência está destacado no inciso IV, como podemos ver no recorte abaixo:

IV - compromisso com a educação inclusiva e emancipatória, em conformidade com a legislação brasileira de inclusão da pessoa com deficiência;
V - natureza laica, pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União;
VI - respeito à ética, à diversidade étnica, ao meio ambiente, à livre orientação sexual, diversidade cultural e biológica;
VII - pluralismo de pensamento;

(IFPB, 2015c, p.4, grifos nosso)

Outro trecho que destacamos na imagem acima é “em conformidade com a legislação brasileira de inclusão da pessoa com deficiência”. Sabemos que o Brasil é signatário de muitas decisões e documentos internacionais que servem de base para os documentos da política nacional direcionada à sociedade em vários âmbitos, como o da educação, por exemplo. Guimarães (2017, p.57) afirma que 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).

Ainda no Art. 3º, no parágrafo único, presente na imagem a seguir, o texto do Estatuto do IFPB evidencia o Plano Nacional de Educação (PNE) como documento norteador das suas diretrizes e ações:

Parágrafo Único - Na formulação de suas diretrizes de ações voltadas à educação e à produção científico-tecnológica, o Instituto Federal da Paraíba deve levar em consideração os pilares de sustentação da política nacional de educação, assim definidos no Plano Nacional de Educação:

(IFPB, 2015, p.4, grifos nosso)

Após o trecho acima, o documento em questão, passa a abordar a temática dos estudantes com deficiência, apenas no inciso III do Art. 50, que trata da competência da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. No restante dos artigos, não se tem outra menção direta à esta questão.

A Educação Profissional é destacada/citada em vários momentos nos documentos que vem atender à organização deste contexto. Vemos no Art. 2º, do documento analisado, a preocupação com a questão humanística além da educação profissional, propondo a conjugação dos conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica, como podemos ver no recorte abaixo. A presença da preocupação em contemplar os *aspectos humanísticos* busca reafirmar a mudança que a Rede Federal de Educação vem passando em seus anos de existência, quando no início tinha uma função meramente de controle da massa operária, como enfatizado no seu parágrafo 2º:

§ 2º - O Instituto Federal da Paraíba é uma instituição de educação básica, superior e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, contemplando os aspectos humanísticos nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas nos termos da lei e deste estatuto.

(IFPB, 2015c, p.4, grifos nosso)

Podemos inferir que a ligação do ensino da Rede Federal de Educação, dos seus Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IFET's), com o sistema capitalista e neoliberal, que rege a organização política, socioeconômica e as políticas educacionais da nossa sociedade, pode ser visualizada em vários recortes aqui destacados do texto do Estatuto do IFPB, ao sinalizar a oferta da Educação Profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação básica até a educação superior, com ênfase nos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos.

Conforme destacamos anteriormente, as reformas neoliberais na educação brasileira, a partir de 1990, assinalam a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos. Com efeito, os princípios neoliberais estão presentes nas políticas educacionais para a educação profissional, quando estabelecem a relação educação e trabalho. Sobre essa questão, Frigotto (1996) afirma que as propostas implementadas no Brasil, particularmente, da reestruturação do ensino técnico e profissional,

explicam de forma inequívoca a reiteração da separação entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, técnica e política etc. Nesses termos, a subordinação do educativo e do processo de conhecimento à lógica da produção e do mercado resulta em concepções e práticas dualistas, fragmentárias e profundamente etnocêntricas. Portanto, trata-se de um processo decorrente da divisão do trabalho, separando trabalho intelectual do instrumental, dirigente e trabalhador e capital e trabalho (MARTELLI, 2016).

Nos indagamos também sobre a concepção de *educação humanística*, pilar presente nos princípios filosóficos e teóricos (missão, visão, valores finalidades) no PDI do IFPB, que norteiam a Instituição para todos os seus níveis e modalidades por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Seveenko (1894) esclarece que o termo humanismo¹⁶ foi difundido no século XV referindo-se a “um conjunto de indivíduos que desde o século anterior vinha se esforçando para modificar e renovar o padrão de estudos ministrado tradicionalmente nas Universidades medievais “(1984, p.13). Na contemporaneidade, a dimensão humanística para a educação tem sido apresentada com a perspectiva de um novo paradigma para a educação, o “novo humanismo” (SANTOS, 2014; RODRIGUES, 2011; MARTELLI, 2016; MIRA, POSSATTI E JUNG, 2019).

Mas, hoje, o que significa ser humanista? A resposta a essa questão é discutida por Rocco Caporale, citado por Mira, Possatti e Jung (2019, p.127), apontando para seis características, a saber:

aceitar o humano como um valor fundamental; defender a igualdade de todos os seres humanos; reconhecer e valorizar a diversidade; repudiar todas as formas de violência; afirmar a liberdade de crenças e ideias, e desenvolver uma consciência de verdade para além da noção de verdade absoluta.

Consonante com essas características, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou em 1972 o “relatório *Aprender a ser: a educação do futuro*, no qual se enfatiza a premência de um novo modo de situar-se no mundo, um novo homem, um novo devir” (DELORS, 1998, p. 88). Ao analisar a apropriação desse termo no referido documento, os autores Mira, Possatti e Jung (2019) afirmam:

¹⁶ Sobre as origens do termo humanismo, consultar Cambi (1999), Seveenko (1984) e Martelli (2016).

A reivindicação desse “novo homem” presente no pensamento da UNESCO desde o final dos anos de 1960 articula-se à invocação de um novo modelo de educação capaz de responder às denominadas “perigosas potencialidades” materializadas na reivindicação massiva por acesso às instituições de educação. Declarava-se, naquele contexto, uma “crise mundial da educação” e para sua superação a urgente necessidade de pensar um novo modelo educativo, prescrevendo-se para isso uma educação coextensiva à vida, capaz de sobrepujar a educação tradicional caracterizada como rígida e limitada, capaz de responder aos anseios do “novo homem” agora tido como “inacabado”, “incompleto”. (p.127, destaques dos autores).

Uma nova perspectiva de educação a desenvolver-se no século XXI, passa a ser afirmadas em uníssono sob a égide das recomendações de revisão dos sistemas educacionais em torno de uma nova perspectiva de educação uma “educação ao longo da vida”; um “novo” homem para uma “nova” educação! Consonante com esse pensamento, para concretização do projeto educativo de um “novo humanismo”, a UNESCO se apoia também em condições “inovadoras”, associadas, sobretudo, ao desenvolvimento do sujeito empreendedor e adequação dos currículos à volátil realidade do mercado” (MIRA, POSSATTI e JUNG, 2019, p.130)

Embora a visão do IFPB tenha evoluído, com o passar do tempo, no sentido de intentar oferecer uma formação mais “crítica e humanística”, como ilustrado no fragmento anterior, o recorte a seguir traz, no inciso I do Art. 4º, como uma das finalidades do Instituto, a formação e qualificação dos cidadãos para o trabalho com foco no desenvolvimento econômico, o que corrobora as discussões feitas pelos autores acerca das reformas educacionais para a Educação Profissional, coadunadas com o discurso hegemônico neoliberal, em curso no Brasil.

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

(IFPB, 2015c, p.5, grifos nosso)

Esta relação com o trabalho para o desenvolvimento econômico faz parte do Instituto desde sua criação e está presente no documento em vários outros momentos. De acordo com Guimarães (2017), a

questão da relação entre a educação e o trabalho se impôs na dinâmica social desde o século XIX, com a expansão do industrialismo. Na história da educação brasileira, desde o início do século XX, essa questão se associou tanto ao disciplinamento e ao controle de grupos sociais, tal como posto na criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, como deu suporte político e ideológico às políticas e às iniciativas fundadas na economia da educação (GUIMARÃES, 2017, p. 67).

Os destaques que fizemos no Art. 5º, que trata dos objetivos da instituição, mostram a articulação com o mundo do trabalho e com o desenvolvimento econômico em vários momentos:

- II** - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III** - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV** - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V** - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI** - ministrar em nível de educação superior:
 - a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

IFPB, 2015c, p.6, grifos nosso)

Destacamos a seguir o Art. 6º, que reserva, no mínimo, 50% das vagas para formação profissional e, no mínimo 20% para outras formações. Perguntamo-nos onde estão os 30% restantes e inferimos que estes 30% podem ainda compor cursos da formação profissional ou a formação geral, visto que o que está determinado nos percentuais iniciais são o mínimo. Vejamos:

Art. 6º - No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal da Paraíba, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, e o mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica, ressalvado o caso previsto no §2º do art. 8º da Lei nº. 11.892/2008.

(IFPB, 2015c, p.6, grifos nosso)

O Art. 48, que trata da competência da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, em seu inciso V, também ressalta o teor da temática de profissionalização a partir do envolvimento com a comunidade:

V - promover interação do IFPB com a comunidade, por meio da participação de servidores e estudantes em ação integrada com a Administração Pública, dos arranjos produtivos, tecnológicos e culturais, e das entidades da sociedade civil, visando o atendimento das necessidades de qualificação, re-qualificação ou reconversão profissional das pessoas;

(IFPB, 2015c, p.6, grifos nosso)

Quando buscamos no Estatuto referências à Educação de Surdos e ao Direito Linguístico destes, não encontramos qualquer menção.

A educação de surdos, na perspectiva da educação que estes reivindicam para si, traz a educação bilíngue como ponto principal. Esse modelo de educação, que é reivindicado pelos surdos sinalizantes, tem como uma das principais características o status da língua de sinais como língua majoritária no ambiente escolar, sendo, também, a língua de instrução e o português, assim, adquire o status de segunda língua, na forma escrita.

Durante a luta pela inclusão de escolas bilíngues no Plano Nacional de Educação (PNE), assinado em 2014, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) elaborou um documento para o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, com as reivindicações da comunidade surda brasileira para sua educação que dever ter um “ambiente linguístico no qual a língua de comunicação e instrução seja a Língua Brasileira de Sinais com o objetivo de promover a aquisição como primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua” (FENEIS,2011, p.23).

Tendo o atendimento às reivindicações dos surdos por uma educação bilíngue, na

perspectiva apontada acima, entendemos que, em certa medida, os direitos linguísticos dos surdos podem ser assegurados, visto que teriam o ambiente linguístico favorável ao seu desenvolvimento como ser visual, bilingue e bicultural. Entretanto, no Estatuto do IFPB, essas questões não são contempladas.

Direcionamos nossa análise para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2015-2019), que surge no mesmo contexto do novo Estatuto do IFPB, emitido também pelo Conselho Superior do IFPB e apresenta a mesma natureza legal e administrativa. O PDI contém 447 (quatrocentos e quarenta e sete) páginas e está estruturado com os seguintes itens: capa, ficha com a equipe administrativa e responsáveis pela sua consolidação, ficha catalográfica, sumário, apresentação e corpo do texto.

O corpo do texto está organizado em 11 (onze) tópicos com diferentes subtópicos que abordam várias instâncias da instituição, como: o perfil da instituição; o projeto pedagógico; a organização acadêmica e administrativa; o corpo docente, o corpo técnico-administrativo, o corpo discente; a autoavaliação; a infraestrutura; o atendimento às pessoas com deficiência; e a sustentabilidade financeira. Em seu texto é destacado como base legal para sua feitura o Art.16 do Decreto 5.773/2006, que trata do exercício, supervisão e avaliação das instituições federais de educação superior, e a Lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional. O decreto supracitado foi revogado pelo Decreto 9.235/2017, que trata da mesma questão, incluindo a pós-graduação, entre outras questões.

Juntamente às várias informações que também estão constantes no Estatuto e nas leis que o norteiam, como perfil, missão, infraestrutura, objetivos, finalidades o PDI 2015- 209, também apresenta o cronograma de implantação dos cursos e vários anexos complementares para orientar os fazeres do dia a dia da instituição, em busca dos cumprimentos das metas e dos princípios, finalidades e objetivos, definidos pela Lei 11.892/2008, que cria os institutos federais.

No item 1.2, é feita uma retomada do percurso histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e é reforçado o fato de que, historicamente, a instituição veio para atender à formação profissional, com o objetivo de responder à demanda das políticas de desenvolvimento econômico que estão condicionadas às organizações internacionais. Mas também é perceptível, no texto, que a instituição passou por mudanças e que, além da visão técnica profissional, considerou, também, a formação

acadêmica e, com o novo governo, empossado em 2003, houve várias iniciativas no sentido de atendimento às demandas sociais, com resgate de alguns direitos e garantias já postos em documentos nacionais oficiais. Segundo Oliveira (2009),

as políticas educacionais do governo Lula nos seus dois mandatos podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam rupturas [...]e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (OLIVEIRA, 2009, p. 208)

Em seu texto, estão presentes informações sobre cada câmpus e sobre as regiões onde estão alocados. No ano de publicação do PDI 2015-2019, 2015, o câmpus Agreste contava com 4 cursos técnicos e 6 cursos superiores, conforme apresentamos no tópico *locus* da pesquisa.

Buscamos, neste documento, alguma alusão ao termo Educação Inclusiva e vimos indícios na alínea ‘d’ da página 72, no parágrafo que trata das ações da Política de Ensino do IFPB, quando se refere à promoção de políticas inclusivas, e no primeiro parágrafo da página 76, quando menciona o compromisso, como vemos a seguir:

d) promoção de políticas inclusivas, que favoreçam o acesso, a permanência e o êxito;

(IFPB, 2015a, p. 72, grifos nosso)

O IFPB assume o compromisso com a formulação de uma prática educativa de acesso e permanência na instituição de sujeitos em situação de exclusão e de vulnerabilidade social, política que se traduz numa diretriz pedagógica, cujo foco é o atendimento às necessidades e características desta população excluída.

Assim, além da aprendizagem, da formação e da educação de cidadãos, assume também a função social de inclusão, em diversas dimensões: escolarização, inserção laboral, resgate de direitos, inserção nas práticas sociais, avanço científico e tecnológico, inserção de práticas culturais e esportivas com direito à acessibilidade.

(IFPB, 2015a, p. 73, grifos nosso)

Nos trechos destacados acima entendemos que a questão da inclusão se refere aos diversos grupos sociais que estão excluídos. Já no trecho abaixo, constante no quadro de objetivos e estratégias do instituto, no tópico 2.3.2, mesmo não estando claro, percebemos que o item ‘3’, sobre a adequação da infraestrutura das instalações para acessibilidade, no período de 2015 a 2019, a questão da acessibilidade para pessoas com deficiências pode estar presente, conforme preconiza a legislação vigente.

<p>3. <u>Adequar a infraestrutura dos campi para uma oferta apropriada dos cursos</u></p>	<p>1. Construção, reestruturação e manutenção de laboratórios, espaços para atividades esportivas, áreas de convivência, salas de aula e bibliotecas necessárias à condução das atividades dos cursos;</p> <p>2. <u>Adequar as instalações físicas dos campi para atender as condições de acessibilidade dos alunos e servidores:</u></p> <p>3. Ampliar o quantitativo de softwares e equipamentos dos laboratórios, visando à melhoria do ensino-aprendizagem;</p> <p>4. Ampliar o acervo bibliográfico físico e virtual do IFPB;</p> <p>5. Adequação do cronograma do plano orçamentário para adequação da infraestrutura dos <i>campi</i>;</p> <p>6. Captação de recursos extra orçamentários para a realização das ações de <u>adequação da infraestrutura dos campi</u>.</p>	<p>2015-2019</p>
---	---	------------------

(IFPB, 2015a, p. 76, grifos nosso)

No item ‘7’, que visa à consolidação das políticas educacionais de inclusão social, temos um texto mais específico relacionado à acessibilidade das pessoas com deficiência, prevendo apoio aos NAPNEs e capacitação dos servidores neste sentido. Também, pela primeira vez, há a menção à Língua Brasileira de Sinais (Libras), neste documento.

<p>7. <u>Consolidar</u> as <u>políticas</u> educacionais de <u>inclusão</u> social</p>	<p>1. <u>Oferta de condições estruturais e pedagógicas necessárias ao atendimento às pessoas com deficiência:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Contratação de professores e interpretes em <u>LIBRAS</u> para o atendimento a alunos com <u>deficiência auditiva</u>; - Observância à <u>Lei de Acessibilidade</u> para o atendimento a alunos cadeirantes e/ou com dificuldades de locomoção. - Aquisição de materiais, softwares, equipamentos de locomoção, literatura além de equipamentos de <u>BRAILE</u> para o atendimento a alunos com deficiência visual; <p>2. Apoio institucional aos Núcleos de Apoio as <u>Pessoas com Necessidades Específicas</u> NAPNE;</p> <p>3. Inserção da temática “Historia e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da Instituição como conteúdo interdisciplinar;</p> <p>4. Promoção de cursos de capacitação para docentes e equipes inseridas nos projetos de inclusão adotados pelo IFPB;</p>	<p>2015-2019</p>
--	---	------------------

(IFPB, 2015a, p. 78, grifos nosso)

Destacamos no recorte acima uma menção à Língua Brasileira de Sinais (Libras), quando fala sobre a contratação de professores e intérpretes de Libras para os alunos com deficiência auditiva.

Até o momento vimos, no PDI 2015-2019, que a questão da acessibilidade para inclusão das pessoas com deficiência aparece em alguns trechos e é neste contexto que a Libras e o surdo surgem, numa perspectiva de inclusão da pessoa com deficiência auditiva, e não, numa perspectiva linguística de um ser visual/sinalizante, com especificidades que têm a questão linguística como uma das características principais, mas, que vão além dela, pois é preciso entender que a língua de sinais para o surdo sinalizante se apresenta

como a possibilidade de construção simbólica, cognitiva e ideológica de mundo e não apenas como instrumento institucionalizado e facilitador da comunicação. Como língua humana ela tem com inúmeras possibilidades pragmáticas, semânticas e imagéticas como todas as outras línguas têm, mas que, não necessariamente, são as mesmas (PORTO, 2007, p. 3).

Refletimos, ainda, sobre o termo “alunos com deficiência auditiva” utilizado em vários momentos deste, e de outros documentos, que traz consigo, consciente ou

inconscientemente, a concepção patológica da surdez, visto que coloca em evidência o que esses alunos não têm em relação ao padrão de normalidade, que é ser ouvinte. Esse termo reproduz os termos e concepções históricas que estão presentes nos documentos, nacionais e internacionais, que o fundamentam.

Costa (2017) afirma que a “representação da surdez como patologia vê o surdo como deficiente, como anormal [...] nessa visão, o surdo por não falar, se distanciava do protótipo de pessoa” (p.23), ou seja, estava fora do padrão de normalidade do ser ouvinte falante da língua oral.

Esta condição imprime ao surdo, que como qualquer ser humano vive uma (e numa) heterogeneidade de experiências, identidades, formas de ser e sentir, que trazem inúmeros fatores que precisam ser considerados, quando nos referimos a serviços e políticas direcionadas a este grupo. Perlin (1998). Essas diferentes identidades Surdas são bastante complexas, diversificadas. Isto pode ser constatado numa divisão por identidades, onde se tem oportunidade de identificar outras muitas identidades Surdas: Surdos filhos de pais Surdos; Surdos que não têm nenhum contato com Surdo, Surdos que nasceram na cidade, ou que tiveram contato com Língua de Sinais desde a infância etc... (2002, p.15 – 16)

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.

Na página 94, temos o item sobre os princípios da gestão e, como pode ser visto no recorte abaixo, encontramos referência à educação inclusiva, com destaque para as pessoas com deficiência:

- d) compromisso com a Educação inclusiva e emancipatória, em especial de pessoas com necessidades educacionais e deficiências específicas;
- e) natureza laica, pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União;
- f) o respeito à ética e à diversidade étnica, cultural e biológica;

No tópico 2.7.1, ‘Responsabilidade social da Instituição, enfatizando a contribuição à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social da região’, organizado na página 95, chama-nos a atenção para o elo que é feito entre o desenvolvimento econômico e social, enfatizando a inclusão social para o alcance deste objetivo, inclusive a inclusão das pessoas com deficiência.

Para nossa consideração sobre esse elo, retomamos o que dizem os documentos que trazem a educação inclusiva como tema, a exemplo da Declaração de Salamanca (1994), que tratou da promoção da educação para todos, especificamente das pessoas com deficiência. Porém, não perdemos de vista que a educação é vista como responsável pela resolução das demandas de mercado, por promover formação de mão de obra qualificada e adequada às regras e demandas do mercado capitalista globalizante. Assim, o

mais perverso nessa nova era globalizadora é sua influência mercantilista nas elaborações educativas, sobretudo em suas práticas pedagógicas. São utilizadas estratégias subliminares, que se apropriam do discurso de valorização das diferenças e do interesse pelas culturas locais, mas mantém as regras do mercado, que se baseiam na competição, individualismo e padronização (DORZIAT, 2015, p. 354).

Dessa forma, conforme recorte seguinte, o IFPB insere as pessoas com deficiência na formação profissional, técnica e tecnológica, numa proposta de a inclusão e atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, destacando a função do NAPNE para este fim. Reafirma, assim, a consonância com os documentos oficiais do país, quando destaca que a “Educação é um direito de todos e um dever do Estado” CF (1988) e liga o fazer institucional à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2007), comprometendo-se a promover a capacitação de pessoal sobre esta temática, com a adequação do espaço físico do IFPB para uma forma mais acessível de ingresso e permanência nos seus cursos. Entendemos que é neste contexto que o surdo está inserido.

a) Inserir e atender alunos com necessidades educacionais especiais.

As políticas educacionais brasileiras asseguram a todos a igualdade de condições para o acesso, a permanência na escola e o êxito em seus cursos. Sendo assim, a educação inclusiva deve permear transversalmente todos os níveis e todas as modalidades de ensino, oferecendo a todos a igualdade de oportunidades.

Cada Campus do IFPB conta hoje com um Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). É função desse Núcleo assessorar a instituição para receber as pessoas com necessidades específicas, colaborando com as adaptações necessárias para o atendimento de cada discente.

Sendo a Educação um direito de todos e um dever do Estado, e levando-se em consideração a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2007), o IFPB compromete-se com:

(IFPB, 2015a, p. 96, grifos nosso)

No que tange mais especificamente à Libras, encontramos uma referência na página 113, na lista dos cursos de pós-graduação com a ‘Especialização em Letras Libras, no campus de João Pessoa e, na página 123, com a previsão de um curso de Libras subsequente no câmpus Agreste, na modalidade de Educação à distância. Considerando que o IFPB oferece educação para formação profissional, sentimos a necessidade de refletir sobre este curso de Libras subsequente previsto no PDI (2015-2019).

As ações mais efetivas na área da Libras, no contexto macro, são relativamente recentes. Percebemos que aconteceram muitos fatos que influenciaram o movimento de constituição e organização desta área. Assim, ressaltamos a necessidade de um estudo mais atento quanto à possibilidade de se oferecer um curso subsequente em Libras, visto que seria um curso para formação profissional. Mas, profissional em que?

Os profissionais de maior visibilidade nesta área, até o momento, são os professores de Libras e os intérpretes de Libras, que antes poderiam ter apenas formação técnica. Entretanto, nos últimos anos, houve um amadurecimento para um entendimento de que esses profissionais deveriam ter formação superior em licenciatura e bacharelado respectivamente, como acontece em outras áreas. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) oferece os cursos de graduação em Letras Libras, para licenciatura, desde 2006, e para bacharelado, desde 2008, na modalidade semipresencial e presencial.

Assim, nos questionamos sobre qual função teria uma formação em Curso de Libras subsequente se, atualmente, para dar aula de Libras o necessário é uma formação superior em licenciatura e, para a interpretação da Libras, as discussões mais avançadas apontam para formação superior em bacharelado.

No âmbito legal, de um lado temos a Lei 12.319/2010, que regulamenta a profissão do intérprete de Libras e teve veto para formação em nível superior e criação de conselhos reguladores, por entender que, “ao impor a habilitação em curso superior específico e a criação de conselhos profissionais, os dispositivos impedem o exercício da atividade por profissionais de outras áreas” (BRASIL, 2010, p. 3), o que, ao nosso ver, pode ser considerado um equívoco. Do outro lado, temos a luta dos profissionais da área que reivindicam esta formação para o exercício profissional com uma proposta no Projeto de Lei 9.382/2017, em tramitação na Câmara dos Deputados (<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2166683>), para revogação da lei já aprovada que, entre outras questões, repõe a formação superior para atuação dos Tradutores Intérpretes de Libras (TILS), em pauta.

Ainda no site da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) consta a publicação do ofício 24/2019 em que esses profissionais, diante da resistência de alguns partidos para a formação em nível superior dos tradutores intérpretes, reafirmam sua luta e articulação no sentido da não retirada deste ponto do projeto de lei (FEBRAPILS, 2019, <https://blog.febrapils.org.br/oficio-24-2019/>).

Diante do exposto, nos perguntamos: qual significado teria um curso subsequente em Libras? Qual profissional estaria formando? Para atuar em que área? Estas são algumas questões que, no momento, não temos respostas, mas que suscitam reflexões.

No tópico 3.3, que expõe o Plano de Desenvolvimento da Extensão, destacamos os itens ‘Comunicação Estratégica’, na página 137, Grupos Sociais Vulneráveis, na página 140 e o tópico ‘Pessoas com Deficiência, Incapacidades e Necessidades Especiais’, na página 141. No primeiro, não vimos nada referente à existência da língua de sinais nos planos de propaganda e publicidade da instituição para a comunidade. No segundo tópico mencionado acima, não é feita alusão ao surdo ou à língua de sinais. Apenas na página 141 existe um tópico específico relacionado à inclusão das pessoas com deficiência, que cita, no geral, as

deficiências e incapacidades, mas não faz nenhuma referência à Libras, conforme recorte abaixo. Nesse recorte, há indícios da concepção clínico-patológica da pessoa com deficiência. Isso porque vemos esta nomenclatura junto com os termos “doenças” “incapacidade”, inclusive a sensorial, que pode remeter ao sentido da audição e, por conseguinte, à visão clínico-patológica da surdez, que “concebe o surdo como uma pessoa deficiente - *deficiente auditiva*”(GIANINI, 2012, p . 84).

Pessoas com Deficiências, Incapacidades e Necessidades Especiais: Processos de atenção (educação, saúde, assistência social, etc) de emancipação e inclusão de pessoas com deficiências, incapacidades físicas, sensoriais e mentais, síndromes, doenças crônicas, altas habilidades, dentre outras; promoção, defesa e garantia de direitos; desenvolvimento de metodologias de intervenção

(IFPB, 2015a, p. 141, grifos nosso)

Ainda trazemos as reflexões de Fernandes e Moreira (2009), para tentarmos entender e explicar como essa associação se reproduz no interior das escolas comuns que trazem a pauta da inclusão desses sujeitos no seu contexto escolar. As autoras afirmam que se

antes – em tempos de políticas oralistas – sua limitação repousava na incapacidade de falar o português, atualmente, esses sujeitos constituem um incômodo em sala de aula por falarem uma língua que ninguém entende (e não buscam entender), demandando metodologias e critérios de avaliação diferenciados que a escola não quer, ou não sabe como realizar (FERNANDES E MOREIRA, 2009, p. 232).

Por fim, o PDI 2015-2019, apresenta o plano para inclusão das pessoas com deficiência em duas páginas, na quais está disposto o tópico 10, na página 442. Esse tópico tem como título ‘Atendimento às Pessoas com Deficiência’. Entre as várias leis que ele cita para promoção da inclusão no campus, estão a lei que oficializa a Libras, de número 10.436/2002, e o Decreto que a regulamenta, de número 5.626/2005. Neste tópico ainda são previstas a contratação de professores e intérprete de Libras para atender aos alunos com deficiência auditiva, a busca de formas para desenvolver estratégias para rompimento das barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais referentes às pessoas com deficiência e a constituição dos Núcleos de Apoio às pessoas com necessidades Especiais (NAPNEs).

X. ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

10.1 PLANO DE PROMOÇÃO DE ACESSIBILIDADE E ATENDIMENTO PRIORITÁRIO

Objetivando promover o acesso e a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, o IFPB tem promovido ações para o atendimento às pessoas com deficiência, fundamentadas nos princípios do direito à cidadania, em observância à legislação, isto é, Lei n.º 9.394/96; Lei n.º 12.764/2012; Decreto n.º 7.611/11; Decreto n.º 5.626/05; Decreto n.º 5.296/04; Lei n.º 10.048/00; Lei n.º 10.098/00; e Lei n.º 10.436/02, destacando-se as ações:

- Contratação de professores e interpretes em LIBRAS para o atendimento a alunos com deficiência auditiva.

(IFPB, 2015a, p. 141, grifos nosso)

Em consonância com o Estatuto, o PDI se rege pelos documentos educacionais oficiais do país, com foco na educação profissional e, no que se refere à inclusão dos surdos, baseia-se na legislação da educação especial e educação inclusiva. Dessa forma, o documento esta permeado essencialmente pelas concepções da Educação Profissional, com pontos que contemplam aspectos da Educação Inclusiva, porém, questões sobre a Educação de Surdos, na perspectiva reivindicada por eles, com o lugar e status linguístico da Libras de língua de instrução, não são contempladas.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996 (DUDL), tendo como referência a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 (DUDH), vem reafirmar o valor da pessoa humana, defendendo a igualdade dos direitos fundamentais entre homens e mulheres, sem discriminação de qualquer ordem, inclusive, da língua. No Art 1º, a DUDL afirma que “os direitos linguísticos são simultaneamente individuais e coletivos, e adota como referência da plenitude dos direitos linguísticos [...] um espaço social e funcional indispensável ao pleno desenvolvimento da língua” (DUDL, 1996, p.4).

Considerando o exposto, entendemos que não há, também, referência às dimensões relativas ao Direito Linguístico para os alunos surdos, visto que, no documento, não seja

possível percebermos a possibilidade do exercício pleno dos seus direitos linguísticos. Para isso, é necessário uma “relação do Surdo com a língua de sinais como a possibilidade de construção simbólica, cognitiva e ideológica de mundo e não apenas como instrumento institucionalizado e facilitador da comunicação” (PORTO, 2007, p. 33).

O próximo documento que destacamos é o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), aprovado pela Resolução n. 139/2015. Como o Estatuto (2015) e o PDI (2015-2019), este documento foi feito e publicado no contexto apresentado acima, em meio a muitos acontecimentos importantes de cunho legal, político, social, econômico, expressando a correlação de forças entre instituições nacionais e internacionais, que primam pelo desenvolvimento econômico próprio do sistema capitalista, nesta fase globalizante, e os movimentos sociais que, mais conscientes e ativos, buscam a conquista de direitos que contemplem suas necessidades humanas.

Como o próprio nome do documento já diz, é um documento regulador, administrativo publicado pelo IFPB e é composto por uma página onde está a resolução aprovada pelo Conselho Superior, mais um anexo composto por 5 páginas, no qual consta o próprio regulamento.

O regulamento, propriamente dito, está organizado em 8¹⁷ (oito) capítulos, com 11 (onze) artigos. No primeiro capítulo, define-se a organização, funcionamento e atribuições do núcleo. Também estabelece-se o seu caráter consultivo, sua composição multidisciplinar para acompanhamento das pessoas com necessidades educacionais específicas, além de se definir seu local no organograma da instituição, ligado à Pro- Reitoria de Ensino no Instituto e à Diretoria de Ensino, no câmpus.

No Art. 3º, do Capítulo II, define a finalidade dos NAPNEs, como podemos ver no recorte abaixo:

¹⁷ No documento conta 2 (dois) capítulos VII, o primeiro que trata das especificidades e, o segundo, das disposições finais e transitórias. Acreditamos ser um equívoco por entender que, na realidade o segundo VII deveria ser VIII.

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.

(IFPB, 2015b, p. 2, grifos nosso)

No artigo 4º, exposto a seguir, define-se o que se entende por ‘pessoas com necessidades educacionais específicas’. O termo ‘deficiência’ não foi utilizado nesta definição, porém o termo necessidades especiais, sim. Este termo é utilizado em muitos contextos para substituir aquele, não havendo uma mudança de visão efetiva. Esta ideia é reforçada no inciso I, do Art. 6º, exposto a seguir, onde é destacado entre parênteses uma lista de tipos de deficiências e, também, estão dispostas questões sobre a competência dos núcleos. Podemos ver estas constatações nos recortes abaixo.

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.

(IFPB, 2015, p. 3, grifos nosso)

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.

(IFPB, 2015, p. 4, grifos nosso)

No recorte acima, além de destacar o que se entende por pessoa com necessidades educacionais específicas, como já afirmamos, no inciso II, encontramos indícios de referência ao surdo, de forma indireta, quando se refere à quebra de barreiras comunicacionais. Dessa forma, esse documento também reforça a atenção ao surdo na perspectiva da política inclusiva, que busca atender às pessoas com deficiência que, historicamente, estiveram excluídas de tais possibilidades.

Nos artigos seguintes do regulamento, são definidas as atribuições do núcleo e do coordenador. Especificamente, coloca em pauta as adaptações para os alunos atendidos pelo setor, no Art 7º, as atribuições do coordenador, no Art. 8º, e a contratação de profissionais capacitados e especializados, no Art. 9º.

Em suma, o documento vem corroborar para a efetivação do 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), que surgiu para efetivar a política da educação especial e da educação inclusiva do MEC na Rede Federal de Educação, podendo, assim, atender às demandas internacionais das quais o Brasil é signatário.

Neste documento, por ter como objetivo dispor sobre o atendimento das pessoas com deficiências no instituto, vimos a presença de vários pontos que tratam da Educação inclusiva, porém, no contexto macro da instituição que representa a Educação Profissional. Mais uma vez, nos termos em que já colocamos em nossas análises, aspectos relativos à Educação de Surdos não aparecem, assim como acerca do Direito Linguístico.

Sobre o próximo documento, o Regimento Geral do IFPB, trata-se de um documento eminentemente burocrático e vem complementar o Estatuto, apresentando a estrutura de funcionamento das instâncias do IFPB, dos seus órgãos gerais e sistêmicos e unidades administrativas, além da organização do ensino da instituição, conforme recorte abaixo:

Art. 1º. Este Regimento Geral estabelece normas complementares ao Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), publicado no Diário Oficial da União em 02 de fevereiro de 2016, e tem como objetivo disciplinar a organização e o funcionamento dos órgãos e unidades administrativas, bem como o rito dos procedimentos e serviços da Instituição.

(IFPB, 2018, p. 21, grifos nosso)

Aprovado em 2017, este documento está organizado em 183 (cento e oitenta e três) páginas com 265 (duzentos e sessenta e cinco) artigos. Os artigos que compõem o documento estão distribuídos em 9 (nove) títulos, que foram divididos em vários capítulos e subseções. No ano anterior a sua aprovação, 2016, tinha ocorrido *impeachment* presidencial, que encerrou o período do governo petista, tendo sido assinada a Emenda Constitucional 95/2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal, impondo limites de investimentos no setor público governamental, inclusive na área educacional, por um período de 20 anos.

No ano de aprovação do Regimento Geral, em 2017, foi aprovada a Lei 13.415/2017, que alterou várias outras leis, como, por exemplo, a LDB nº 9.394/1996, a Lei do Fundeb, nº 11.494/2007 e a CLT, Lei nº 5.452/1943, entre outras.

Neste contexto histórico-político-econômico, é discutido e aprovado o documento ora apresentado. Para evitarmos destaques e reflexões repetidas, procuraremos fazer recortes de partes do documento que nos tragam informações novas ou para complementar alguma reflexão feita anteriormente nos documentos já abordados, uma vez que o Regimento Geral tem como base e complementa os documentos citados até então.

Vemos no texto desse documento, mais uma vez, a Educação Profissional sendo contemplada. Pelas razões já citadas em reflexões anteriores, o IFPB é um a instituição de formação profissional e, dessa forma, seus documentos são organizados nesse sentido.

O termo Educação Inclusiva é pontuado no Art. 4º e, posteriormente, no Art. 132 e 136 do Capítulo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, conforme recortes abaixo:

IV. compromisso com a educação inclusiva e emancipatória, em conformidade com a legislação brasileira de inclusão da pessoa com deficiência;

(IFPB, 2018, p. 24, grifos nosso)

III. promover, coordenar e executar programas políticos para os estudantes com deficiências educativas,

(IFPB, 2018, p. 106, grifos nosso)

físicas, psíquicas ou motoras, visando à igualdade de acesso, permanência e conclusão do curso;

(IFPB, 2018, p. 107, grifos nosso, continuação do item III do recorte acima)

X. fomentar ações inclusivas no IFPB para cidadania na perspectiva das diversidades físicas, intelectuais e socioculturais;

(IFPB, 2018, p. 110, grifos nosso)

Como nos outros documentos e conforme reflexões já apresentadas, não há menção de questões que tratam a Educação de Surdos e sobre a educação que os surdos reivindicam para si. A referência em torno do Direito Linguístico segue a mesma direção apresentada nos documentos anteriores, ou seja, inexistente.

O último documento de teor administrativo em que nos debruçamos é o Regulamento referente às atribuições e competências do profissional tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, aprovado pela Resolução *Ad Referendum* nº 54/2018.

Antes de passarmos a analisar esse documento, destacamos que o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi regulamentado pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010). O texto contém 10 (dez) artigos, sendo os artigos 3º, 8º e 9º vetados. Essa lei foi assinada pelo

presidente em exercício Luiz Inácio Lula da Silva, Luiz Paulo Teles Ferreira Barreto, Fernando Haddad (Ministro da Educação), Carlos Lupi e Paulode Tarso Vanucchi.

No seu Art.2º afirma que “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa”. O Art 4º, que trata da formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em nível médio, estabelece que esta deve ser realizada por meio de:

- I – cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;
 - II – cursos de extensão universitária; e
 - III – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.
- Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (BRASIL, 2010, p.1).

Em relação às atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências, encontramos no Art. 6º a seguinte diretriz:

- I – efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e 104rimário104a;
- II – interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- III – atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- IV – atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas e privadas;
- V – prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010, p.1-2)

Por fim, a referida lei trata no seu Art.7º das questões éticas para exercício da profissão, quais sejam:

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

- I – pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
- II – pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;
- III – pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
- IV – pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
- V – pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
- VI – pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda. (BRAIL, 2010, p.2, grifos nosso).

Explicitada a base legal que regulamenta a profissão do tradutor intérprete de Libras, passamos a apreciação do Regulamento referente às atribuições e competências desse profissional (TILSP) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, conforme Resolução Ad Referendum nº 54/2018.

Trata-se de um texto de 6 (seis) páginas, mais um anexo com 5 (cinco) páginas, no qual consta o documento. O Regulamento dos TILSP está organizado em 4 (quatro) capítulos com 37 (trinta e sete) artigos. No Art. 2º, do primeiro capítulo, consta a definição adotada pelo documento para Tradutor Intérpretes de Libras e, no Art. 4º, fala da competência deste profissional, conforme recortes abaixo:

Art. 2º. Tradutor e intérprete de LIBRAS é o profissional que traduz, na forma escrita, textos de qualquer natureza de um idioma para outro, considerando o par linguístico português/LIBRAS, e considerando, ainda, as variáveis culturais, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, tendo em vista um público alvo específico. Interpretam nas modalidades visual-gestual/oral-auditiva, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para o outro, discursos, debates, textos, formas de comunicação eletrônica em Língua Brasileira de Sinais, respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes.

(IFPB, 2018, p. 2, grifos nosso)

Art. 4º. É competência do TILSP traduzir e interpretar da LIBRAS para o português e do português para LIBRAS, textos, conferências, eventos, manifestações culturais, oficinas, mini cursos, seminários, aulas em sala ou espaços afins, congressos, projetos de pesquisas

(IFPB, 2018, p. 2, grifos nosso)

No Art. 9º, presente no recorte a seguir, encontramos o público alvo desses profissionais. O que nos chama a atenção é o fato de haver uma diferença entre alunos surdos e alunos com deficiência auditiva, além de referência ao atendimento do aluno surdo-cego. Esta diferenciação nos faz inferir que na equipe que confeccionou esse documento tinha presença de profissionais da área que tinham conhecimento destes conceitos e do público que poderiam ser foco deste serviço.

Art. 9º. Cabe ao TILSP desempenhar suas funções de forma ética para garantir o avanço educacional de alunos surdos, surdo-cegos ou com deficiência auditiva. Também deve prezar por cumprir as orientações estabelecidas pela educação geral, assumindo a postura transformadora compatível com este papel na sociedade.

(IFPB, 2018, p. 3, grifos nosso)

Nos artigos 10 ao 14, percebemos que foram trazidas para este documento disposições que remetem à questão ética deste profissional, como a lealdade, respeito, solidariedade, a vestimenta e postura adequadas e a neutralidade. O documento está permeado por estas questões em vários pontos/artigos.

Outro aspecto que julgamos de grande importância é o fato de haver a previsão do intérprete de apoio, no Art. 15, e a segurança de o mesmo poder entrar em sala de aula apenas junto com o professor, presente no Art. 19. Este registro no documento contribui para que o TILSP não se encontre em situação delicada em sala de aula, podendo ser, equivocadamente, responsabilizado por algum fato ocorrido, na ausência do professor, que é a autoridade máxima da sala de aula. Os recortes referentes as nossas constatações encontram-se a seguir:

Art. 15. O TILSP, quando na função de apoio de interpretação/tradução, deve acordar com o seu colega sobre a melhor forma de auxiliá-lo.

(IFPB, 2018, p. 4, grifos nosso)

Art. 19. O TILSP deverá apresentar-se a porta da sala na qual desempenha suas atividades no horário previsto para o início da aula, podendo entrar apenas junto ao professor, salvo em casos em que o aluno necessite da interpretação para fins educacionais.

(IFPB, 2018, p. 4, grifos nosso)

Outro item que acreditamos ser de grande contribuição é o que consta no Art. 22, destacado abaixo, que exclui da competência deste profissional a função do ensino da Libras. A área da Libras é relativamente nova e é comum, entre os leigos, a crença de que o profissional contratado para interpretação da Libras tem, como uma das suas funções, o ensino da língua de sinais. O mesmo acontece inversamente para quem é contratado para o cargo de professor. A distinção no documento ora analisado contribui para desmistificação desta crença.

Art. 22. Não compete ao TILSP a função de ministrar aulas, ainda que este execute a interpretação num espaço de ensino/aprendizado.

(IFPB, 2018, p. 4, grifos nosso)

A questão da autorização do uso de imagem é abordada no Art. 23º, através do registro em termo de consentimento:

Art. 23. Todo material a ser veiculado publicamente pelo IFPB necessita de autorização dos profissionais envolvidos através de um termo de consentimento. Todos os registros em áudio e/ou vídeo dos trabalhos de tradução e/ou interpretação devem levar a logomarca da instituição e serem devidamente identificados como pertencentes a ela e devem estar registrados os créditos dos profissionais envolvidos e demais informações cabíveis.

(IFPB, 2018, p. 5, grifos nosso)

Nos Arts. 26 e 27, está previsto o recebimento antecipado do material a ser interpretado ou que servirá de base para o ato interpretativo. Esta ação pode garantir ao profissional um contexto adequado para o oferecimento de um serviço com mais qualidade.

Art. 26. Quando submetido à atuação em congressos, eventos, conferências, palestras, plantões pedagógicos, recepção de novos alunos, formaturas ou eventos similares promovidos pelo IFPB, cabe ao profissional, caso julgue necessário, solicitar o recebimento prévio do material que será exposto no ato do evento, com a única finalidade de se ambientar ao conteúdo abordado, para exercer suas atribuições com excelência.

Art. 27. No que diz respeito à atuação específica e cotidiana em sala de aula, o TILSP pode solicitar ao docente, com antecedência, o envio do conteúdo que será abordado durante a aula, de modo a possibilitar a preparação necessária para que o profissional possa exercer com eficiência suas atribuições.

(IFPB, 2018, p. 5, grifos nosso)

Nos destaques a seguir, julgamos ser positivo o estímulo e garantia da possibilidade de trabalho em equipe, quando prevê o revezamento entre os profissionais em eventos, no Art. 28, e a interação entre os profissionais que formam dupla para atuação na sala de aula, no artigo 32.

Art. 28. Para a atuação em eventos, palestras e afins, cuja duração seja extensa, fica a cargo da chefia imediata designar os profissionais encarregados de traduzir/interpretar, garantindo o revezamento entre TILSPs, a cada 15 ou 20 minutos, a depender de prévio acordo entre a equipe.

(IFPB, 2018, p. 5, grifos nosso)

Art. 32. Dentro das possibilidades do campus, poderá ser designada uma dupla fixa de TILSPs para acompanhamento do aluno em sala de aula, primando pela interação entre os profissionais.

(IFPB, 2018, p. 5, destaques nosso)

No artigo 33, identificamos uma questão delicada, quando destaca a obrigatoriedade de o TILSP ter aptidão para assumir qualquer demanda interpretativa. Como já mencionado anteriormente, esta categoria profissional luta pelo reconhecimento legal de formação profissional em nível superior para atuação profissional da interpretação. Na legislação atual, esta condição não é assegurada por ter sofrido veto deste item na lei que reconhece a profissão do TILSP. Por outro lado, o IFPB oferece cursos em nível técnico médio e formação em nível de graduação e pós-graduação.

Para contratação dos profissionais TILSP, geralmente, não há a exigência da formação superior em tradução e interpretação para ocupação do cargo efetivo, o que resulta, assim, num quadro efetivo de TILSP com formação técnica em nível médio para atuação, também, nos cursos de graduação e pós-graduação das instituições. Esta situação traz um contexto inadequado de atuação profissional, que pode prejudicar vários dos atores envolvidos no processo de ensino aprendido.

Com exceção do Art. 29, que trata da solicitação do atendimento aos surdos, e do uso do termo “deficiência auditiva/surdez”, no Art.36, conforme os recortes abaixo, vimos um avanço significativo na linguagem utilizada para tratar das questões que envolvem os surdos na instituição:

Art. 29. Diante da solicitação de atendimento por alunos, sempre que possível, será designado para o atendimento aquele TILSP que já acompanha o solicitante

(IFPB, 2018, p. 5, grifos nosso)

Art. 36. Caso seja consultado, o TILSP tem obrigação de esclarecer sobre aspectos gerais acerca da condição, cultura, identidade e demais especificidades que envolva a deficiência auditiva/surdez, de modo que a relação entre professor e alunos seja estabelecida.

(IFPB, 2018, p. 6, destaques nosso)

No geral, entendemos que o Regulamento do TILSP do IFPB trata, na sua essência das questões para o atendimento linguístico dos surdos, com um linguajar mais aproximado das discussões dessa área específica.

Assim, mesmo não aparecendo explicitamente, entendemos que foi possível identificar referências à Educação Profissional e à Educação Inclusiva, intrinsecamente no documento, que reflete, dessa forma, o objetivo de uma instituição de formação profissional que vem para atender a demanda de inclusão dos seus alunos surdos.

À semelhança dos demais documentos aqui analisados, no Regulamento dos TILSP (IFPB, 2018) aspectos da Educação de Surdos, na perspectiva já apresentada, continuam inexistentes. No que tange ao tema Direito Linguísticos, mesmo que a Libras ainda continue sendo um aparato para efetivar inclusão dos surdos na instituição, entendemos que a presença desses profissionais pode apontar para alguns indícios do que pode vir a ser, no futuro, mediante outras ações, o reconhecimento pleno do direito linguístico dos surdos sinalizantes na instituição e, possivelmente, a educação de surdos reivindicada por eles.

3.2 O que dizem os documentos pedagógicos

Passaremos nossa análise para esfera pedagógica, momento em que analisamos os Planos Pedagógicos dos Cursos com alunos surdos incluídos. De acordo com as informações recebidas do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), câmpus

Agreste, o quantitativo de alunos surdos registrados no Sistema Unificado da Administração Pública (SUAP), em 2018, eram de 6 (seis) alunos, em 6 (seis) cursos diferentes.

Analizamos os PPCs dos cursos que tinham surdos sinalizantes incluídos, porém, nas informações que nos foram passadas, os alunos eram caracterizados como alunos “com deficiência auditiva”, portanto, não temos a informação exata de quantos destes alunos eram usuários da Libras. Esta forma de caracterização do surdo nos remete a uma concepção clínico-patológica da surdez, que concebe o surdo como uma pessoa deficiente – deficiente auditiva (GIANINI, 2012), em detrimento da questão socioantropológica e linguística, propriamente dita.

Assim, por não haver a devida identificação de alunos surdos sinalizantes da Libras e todos serem vistos pela instituição como “deficientes auditivos”, decidimos analisar os PPCs dos cursos abaixo, conforme tabela 5 (cinco), apresentada no item 1.3. desta dissertação, que apresenta um aluno surdo para cada curso elencado abaixo:

Quadro 12- Documentos Pedagógicos do IFPB – Campus do Agreste

Documento	Ano	Finalidade
PPC Subsequente Mineração	2013	Apresentar o seu Plano Pedagógico para o Curso Técnico em Mineração, na forma subsequente
PPC de Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (MSI), Subsequente	2014	Apresentar o seu Plano Pedagógico para o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, na forma subsequente
PPC de Informática Integrado Reformulação 2015	2015	Apresentar o seu Plano Pedagógico para o Curso Técnico em Informática, na forma integrado.
PPC Engenharia	2017	Apresentar o seu Plano Pedagógico para o Curso Superior de Bacharelado em Engenharia de Computação.
PPC – Integrado em Mineração	2018	Apresentar o seu Plano Pedagógico para o Curso Técnico em Mineração, na forma integrada. 2018
PPC Matemática	2019	Apresentar o seu Plano Pedagógico para o Curso Superior Licenciatura em Matemática.

Fonte: IFPB/campus Agreste

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) revela as formas de organização do processo de formação, que não são neutras, porém, fundamentadas por pressupostos teóricos e

metodológicos. É um documento básico norteador da atuação docente, bem como das ações do próprio curso no que diz respeito a sua constituição. Haas (2010) explicita que “Os projetos de curso materializam as diretrizes, filosofias e pressupostos das políticas pedagógicas, sendo responsáveis diretos pela qualidade da formação oferecida pelas instituições de educação superior” (p. 166). Com efeito, esse documento revela a identidade do curso, a partir dos aspectos teóricos, metodológicos e organizativos que são apresentados.

Encontramos em Libâneo (2004, p.151) a definição de que o projeto pedagógico se consolida num:

[...] documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. [...] O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender as necessidades sociais e individuais dos alunos.

Selecionamos PPCs do IFPB – Câmpus do Agreste, num total de 6 (seis) cursos, e, conseqüentemente, 6 (seis) PPCs para apreciar: 2 (dois) de cursos integrados ao Ensino Médio, 2 (dois) de cursos subsequentes ao Ensino Médio e 2 (dois) de cursos superiores. Num olhar sobre a estrutura dos documentos, percebemos que ela é basicamente a mesma. Então, procedemos a nossa análise por agrupamentos, de acordo com os níveis/formas. Iniciamos pelos PPCs dos cursos técnicos integrados. Relembramos que o critério de seleção desses cursos e seus respectivos PPCs foi o de ter estudante surdo matriculado. De acordo com o Regimento Geral do IFPB, no Art. 195, os

Planos Pedagógicos dos Cursos (PPC) devem ser fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na legislação pertinente e se constituem do conjunto de experiências de aprendizagem, incorporadas a um programa de estudos articulado e coerentemente integrado. (IFPB, 2018, p. 161).

O PPC de Informática, publicado em 2015, conta com 232 páginas e o PPC de Mineração, publicado em 2018, conta com o total de 210 páginas. Ambos trazem informações sobre o contexto histórico da instituição, base legal, informações socioeconômica da região em que está inserido, objetivos, finalidades, organização

curricular, metodologias, práticas pedagógicas previstas, a matriz curricular, requisitos e formas de acesso, avaliação, estágio curricular e certificação. Os PPCs também trazem informações sobre o corpo docente, equipe técnico-administrativa, instalações e equipamentos, infraestrutura disponibilizada para o curso, biblioteca, laboratórios e sobre as condições de acessibilidade para pessoas com deficiência.

A base legal, adotada no tópico de apresentação do curso, referencia-se nos documentos já considerados nos documentos administrativos que lhes serviram de base, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996; o Decreto nº 5.154/2004, que define a articulação como nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Outra lei citada no documento é a lei de criação dos Institutos Federais de Educação Profissional, nº 11.892/2008.

No item 3.1 dos dois PPCs (Mineração e Informática), encontramos os Dados Gerais do curso, conforme recortes abaixo:

Denominação	Curso Técnico em Mineração
Forma	Integrada
Eixo Tecnológico	Recursos Naturais
Duração	03 (três) anos
Instituição Ofertante	IFPB – <i>Campus</i> Campina Grande
Ano de Implantação	2013
Carga Horária Total	3416 horas
Estágio	200 horas
Turno de Funcionamento	Diurno Integral
Vagas Anuais	90

(IFPB, 2018, p. 20)

Denominação	Curso Técnico em Informática
Forma	Integrada
Eixo Tecnológico	Informação e Comunicação
Ano de Implantação	2013
Duração	03 (três) anos
Instituição	IFPB – <i>Campus</i> Campina Grande
Carga Horária Total	3.767 Horas
Estágio	200 horas
Turno de Funcionamento	Diurno
Vagas Anuais	90

(IFPB, 2015, p. 15)

No tópico 8 (oito), encontramos as Matrizes Curriculares dos cursos. Estas estão divididas em 3 (três) áreas, que são: Formação Geral; Preparação Básica para o Trabalho; e Formação Profissional, acrescido o Estágio Supervisionado.

O perfil dos professores e técnicos administrativos está no tópico 16 (dezesseis), onde podemos encontrar a lista dos Intérpretes de Libras que poderão atuar nos cursos. Mesmo não tendo a disciplina de Libras na grade curricular de nenhum dos cursos ora analisados, na relação dos professores do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, há a presença de uma professora de Libras no PPC.

A questão sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência está no tópico 19 do PPC do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Mineração. Porém, no Curso Integrado em Informática esta questão é tratada no subtópico 18.3. Em ambos os cursos, o NAPNE é apontado como setor responsável pelo desenvolvimento das atividades para inclusão destes alunos.

No tópico 18.4, do segundo curso mencionado no parágrafo anterior, são listadas algumas atividades já desenvolvidas pelo NAPNE. Entre elas, estão: Construção curricular da disciplina de Libras para os cursos de Matemática, Telemática, Construção de Edifício; Criação e elaboração de vídeo-notícia em Libras divulgada no site do IFPB; Curso de língua portuguesa para surdos; Interpretação em Libras na solenidade de inauguração do IFPB/CG; Contratação de Intérpretes de Libras; Realização do Projeto “Criação de um dicionário de informática em Libras”.

Segundo Rosa (2005), com o advento que há na Declaração de Salamanca (1994), que propõe a inclusão de todos os alunos nas escolas regulares, o profissional intérprete de língua de sinais começa a ser considerado neste contexto educacional.

Na lei 12.319/2010, que regulamenta a profissão do Tradutor Intérprete de Libras, no Art. 2º, afirma-se que o mesmo “terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010, p. 1).

Assim, conforme exposto, os documentos desses cursos referendam o que já está presente nos documentos administrativos que tratam da inclusão educacional, destacando a função do NAPNE para este fim. Entendemos que os surdos aparecem, implicitamente, quando é citada a presença dos intérpretes de Libras disponíveis para o curso e na relação das atividades desenvolvidas pelo NAPNE. Entretanto, esses sujeitos constituídos pela Libras não são mencionados.

Os próximos PPCs tratam dos cursos técnicos subsequentes. O Curso Técnico em Mineração, com 121 (cento e vinte e uma) páginas e, o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, com 115 (cento e quinze) páginas. Estes documentos seguem a mesma dinâmica dos PPCs dos cursos Integrados com a apresentação do curso, o contexto histórico da instituição, objetivos, finalidades, marco legal, grade curricular, metodologias e perfil dos servidores que atuarão nos cursos, entre outras informações. Com foco mais na formação profissional.

No tópico 3.1 dos dois PPCs, estão as informações gerais dos cursos, conforme os recortes abaixo:

Denominação	Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
Forma	Subsequente
Eixo Tecnológico	Informação e Comunicação
Duração	Três semestres
Instituição	IFPB – <i>Campus</i> Campina Grande
Carga Horária Total	1200 Horas
Estágio	200 horas
Turno de Funcionamento	Diurno
Vagas Anuais	40

(IFPB, 2015, p. 17)

Denominação	Curso Técnico em Mineração
Forma	Subsequente
Eixo Tecnológico	Recursos Naturais
Duração	04 (quatro) Semestres
Instituição Ofertante	IFPB – <i>Campus Campina Grande</i>
Vigência	A partir do Semestre 2013.1
Carga Horária Total	1200 horas
Estágio	200 horas
Turno de Funcionamento	Diurno
Vagas Anuais	40

(IFPB, 2015, p. 17)

Em nenhum dos dois cursos foram listados os profissionais da Libras na equipe de trabalho. O NAPNE é mencionado no tópico 19.3 do PPC de Manutenção e Suporte em Informática e, no tópico 20, do PPC de Mineração, local onde é informada a presença de cinco intérpretes de Libras. No contexto que trata da acessibilidade das pessoas com deficiência, a Libras é tratada como ferramenta de apoio pedagógico, não como língua constitutiva destes sujeitos.

Voltamos, agora, nosso olhar para os PPCs dos cursos superiores, que têm alunos surdos incluídos, que são: Curso Licenciatura em Matemática e o Bacharelado de Engenharia em Computação. O primeiro, conta com 315 (trezentos e quinze) páginas e, o segundo, conta com 341 (trezentos e quarenta e uma) páginas. Ambos foram publicados em 2017.

Os PPCs estão estruturados em 9 (nove) tópicos, mais os anexos. As estruturas dos documentos são semelhantes aos PPCs anteriormente analisados, trazendo informações sobre a apresentação do documento, contexto da instituição e do curso, organização didático-pedagógica, corpo docente e técnico, certificação e disciplinas, entre outras.

No item 3.3 do curso de Matemática encontramos a Matriz Curricular com a organização dos semestres e suas respectivas disciplinas oferecidas. Conforme previsto no Decreto 5.626/2005, é oferecida a disciplina de Libras, que está alocada no 4º semestre deste curso. No curso de Engenharia de Computação, a disciplina é oferecida no 7º período. A sua carga horária para os dois cursos é de 33 (trinta e três) horas.

No item, 3.4.4, do curso de Matemática, que trata da retenção e evasão escolar,

encontramos a menção à educação inclusiva, com destaque para as pessoas com deficiências, como exposto no recorte abaixo. Para o curso de Engenharia da Computação, este mesmo item e temática estão presentes, porém, não há referência à temática grifada no recorte abaixo:

Reduzir o desperdício escolar constitui um grande desafio institucional, considerando a diversidade da oferta de ensino e as dificuldades de natureza social e econômica. No intuito de minimizar o processo de evasão e retenção, o IFPB desenvolve programas de natureza assistencial, estimulando a permanência do aluno no convívio escolar. Os principais são:

- I. Programas de apoio à permanência na Instituição;
- II. Programas de natureza pedagógica para minimizar o processo de evasão e reprovação escolar;
- III. Programa de Bolsas, atendendo à política de Ensino, Pesquisa e Extensão;
- IV. Programa de educação inclusiva;
- V. Programa de atualização para o mundo do trabalho.

Destaque-se, ainda, que o IFPB, em observância à legislação específica, consolida sua política de atendimento às pessoas com deficiência, assegurando o pleno direito à educação para todos, e efetiva ações pedagógicas visando à redução das diferenças e à eficácia da aprendizagem.

(IFPB, 2017, p. 49, grifos nosso)

Encontramos também no item seguinte, 3.4.5, informações sobre acessibilidade altitudinal e pedagógica, a menção ao PDI e o NAPNE como setor responsável pelas ações referente à educação especial, destacando em sua formação a presença de 5 (cinco) intérpretes de Libras. No PPC de Engenharia da Computação, aparece este mesmo item e com um texto semelhante, porém, não há menção à educação especial.

Desde o início de suas atividades, o IFPB, Campus Agreste : tem realizado esforços no sentido de promover o atendimento a pessoas com deficiência em conformidade com as diretrizes contidas no PDI (2015-2019), tanto no tocante à estrutura física do prédio a ser construído, quanto à contratação de pessoal qualificado e à adoção de ações didáticas efetivas estabelecidas.

As políticas de acessibilidade atitudinal e pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba IFPB estão definidas na Resolução No 240/2015, emitida pelo Conselho Superior da instituição. Este documento institucional prevê em cada Campus o funcionamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), como setor responsável pela educação especial, dotando-o de recursos humanos e materiais que viabilizem e deem sustentação ao processo de educação inclusiva. Este núcleo é regido por regulamento específico, definido pela Resolução No 139/2015, do Conselho Superior do IFPB. No Campus Campina Grande, especificamente, o NAPNE possui 6 (seis) membros oficiais (01 psicólogo, 01 médico, 01 assistente social e 03 professores), além de 5 intérpretes de libras.

(IFPB, 2017, p. 50, grifos nosso)

No item 3.4.7, referente ao apoio ao ensino-aprendizagem, vemos o ensino da Libras como uma ação para assegurar o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. Os interpretes de Libras são citados no parágrafo que trata do apoio psicopedagógico dos discentes especiais, conforme destaques abaixo. Este mesmo item está presente no PPC do curso de Engenharia da Computação, porém as questões ora destacadas não estão presentes.

Entendendo que o apoio psicopedagógico é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, o IFPB, por meio da Resolução no 139/2015 do Conselho Superior, regulamentou o núcleo responsável pelo atendimento às pessoas com necessidades específicas. Trata-se da Coordenação de Assistência a Pessoas com Necessidades Específicas – COAPNE. A COAPNE foi criada na observância da Constituição Federal de 1988, especificamente em seu Art. 208, inciso III, que assegura "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", e da Lei 13.146/2015, Art. 28, incisos I, II, III, XI, XII, XIII, XV, segundo a qual incumbe ao poder público garantir um sistema educacional inclusivo, atendimento especializado, ensino de Libras, acessibilidade, entre outros aspectos que assegurem a igualdade nas instituições de ensino.

(IFPB, 2015, p. 53, grifos nosso)

As atividades de apoio psicopedagógico são desenvolvidas para acompanhamento de discentes especiais (com deficiência física, motora ou cognitiva comprovada) e desenvolvimento cognitivo de todos os que buscarem apoio no âmbito comportamental. Para essa finalidade são designados cuidadores, letores, tradutores, intérpretes de libras, transcritores em Braille, alfabetizadores de jovens e adultos, entre outros profissionais especializados. Garante-se, por meio da COAPNE, o direito ao atendimento de estudantes que apresentem sintomas de Transtorno de Espectro Autista – TEA, conforme disposto na Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Esta Lei é regulamentada pelo Decreto no 8.368, de 02 de dezembro de 2014.

(IFPB, 2015, p. 53, grifos nosso)

O item 4.3, trata da acessibilidade das pessoas com deficiências, de forma semelhante nos dois PPCs. Este item reforça o que há no PDI, visando à consolidação da política de atendimento a pessoas com deficiência. Tendo o NAPNE como setor responsável na instituição para este fim, onde estão alocados os intérpretes de Libras.

Desde o início de suas atividades, o IFPB, Campus Agreste tem envidado todos os esforços no sentido de promover o atendimento a pessoas com deficiência em conformidade com as diretrizes contidas no PDI da Instituição tanto no tocante à estrutura física do prédio a ser construído, quanto à contratação de pessoal qualificado e à adoção de ações didáticas efetivas estabelecidas.

Dessa forma, o IFPB, em observância à legislação específica Lei No 12.764/2012, Brasil (2012a), de 27 de dezembro de 2012, Decreto Nº 8.368, Brasil (2014), de 02 de dezembro de 2014, e Resolução CS No 139, IFPB (2015b), de 02 de outubro de 2015, tem consolidado sua política de atendimento a pessoas com deficiência, incluindo as pessoas portadoras da síndrome do espectro autista, procurando assegurar-lhes o pleno direito à educação para todos e efetivar ações pedagógicas visando à redução das diferenças e à eficácia da aprendizagem.

O IFPB Campus Campina Grande, especificamente, conta com um Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE, que possui 6 (seis) membros oficiais (1 psicólogo, 1 médico, 1 assistente social e 3 professores), além de 5 intérpretes. Em relação à infraestrutura, o Campus de Campina Grande conta com todos os banheiros de alunos adaptados para as pessoas com deficiência e rampas em toda a área construída do campus contemplada com piso tátil.

(IFPB, 2015, p. 77, grifos nosso)

No item 5, dos dois PPCs, temos a relação dos servidores que atuarão nos cursos e há a presença de uma professora de Libras, no corpo docente e de 6 (seis) intérpretes de Libras no corpo técnico. A esse respeito, precisamos atentar para o que considera Rosa (2005), quando afirma que a presença do intérprete de Libras na sala de aula não garante o atendimento das outras necessidades dos alunos surdos, pois “não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas, ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda” (ROSA, 2005, p. 179).

Desta forma, sobre as questões dos direitos linguísticos dos surdos e de sua educação, de modo mais geral, os documentos pedagógicos seguem a mesma dinâmica encontrada nos documentos administrativos e nos PPCs dos cursos técnicos tecnológicos já vistos. A Educação Profissional está na estrutura e essência dos PPCs. A Educação Inclusiva, por vezes, é contemplada em alguns pontos dos documentos, quando na formação do NAPNE e contratação de profissionais para subsidiar este fim, entre outros. Com relação à Educação de Surdos, considerando o bilinguismo como perspectiva reivindicada pelos mesmos, não é contemplada. Por fim, referente ao Direito Linguístico na sua forma plena, uma visão de língua como constituidora dos sujeitos e dos ambientes de que eles fazem parte, a Libras é mencionada, porém não é contemplada. A análise dos documentos nos mostra essa língua como aparato para efetivação da inclusão educacional de alunos que são vistos como deficientes auditivos, não para um atendimento pleno para o ser sinalizante de essência visual, que é o surdo.

Entendendo que documentos são formas de registros, não só em papéis, mas também em meios digitais, gravações, filmes, entre outros (GIL,2008), também verificamos nas mídias digitais (site e Youtube) do instituto a presença/ausência das categorias que perpassam nosso estudo.

Com o advento da tecnologia e do aprendizado da Libras por mais pessoas, multiplica-se a criação de softwares de tradução automática de Libras – Português -Libras, a exemplo do Hand Talk, do PorDeaf e do Vlibras. Podemos encontrar o ícone desse último nas páginas do site do IFPB, conforme imagem abaixo:

Figura 13: Página inicial do site do IFPB com o ícone do Vlibras



Fonte: <https://www.ifpb.edu.br/>

Figura 14: Página do IFPB com tradução feita pelo avatar do Vlibras¹⁸



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=C3Yia1Nr-fk>

Num olhar sobre a eficácia de tal ferramenta, constatamos o exposto por Terenzi (2017), quando afirma que

Difícilmente o tradutor automático (TA) será tão qualificado quanto um profissional da tradução, com conhecimentos relacionados a costumes, história, geografia e cultura das línguas, para fornecer a melhor tradução para determinada palavra em um contexto específico. Dessa maneira, é essencial melhor compreender os resultados quando um TA é utilizado, para que seja possível conscientizar os aprendizes dos prováveis equívocos

¹⁸ O VLibras é uma ferramenta gratuita (de código aberto e distribuição livre) que faz a tradução automática da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Pode ser instalado em qualquer site ou no computador e também em tablets e smartphones. Resultado de uma parceria entre a Secretaria de Governo Digital do Ministério da Economia e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o VLibras foi desenvolvido para melhorar o acesso das pessoas surdas usuárias de Libras à informação e à comunicação. (Fonte: vlibras.gov.br)

que eles podem cometer ao se apoiarem apenas em tradutores automáticos ao aprenderem uma língua. (TERENZI, 2017, p. 212).

Mesmo o governo federal tendo adotado o Vlibras, um programa de avatar para tradução automática do conteúdo da página do Instituto Federal de Educação da Paraíba, podemos encontrar o intérprete humano realizando a tradução em alguns materiais digitais, porém, relativamente numa quantidade muito menor do que o acervo existente, tendo, desta forma, ainda muitas informações que ficam fora do alcance da comunidade surda. Apontaremos a seguir alguns dos contextos em que encontramos a Libras, considerando o período da pesquisa 2009 a 2018.

A seguir encontramos a imagem que remete ao Regulamento Disciplinar para o Corpo Discente – Cursos Técnicos Integrados, sinalizado por uma intérprete humana.

Figura 15: Regulamento Disciplinar para o Corpo Discente – Cursos Técnicos Integrados em Libras



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=C3Yia1Nr-fk>

Na figura a seguir, encontramos a imagem referente à tradução humana do Regulamento Didático dos Cursos Subsequentes na modalidade EaD, conforme a resolução nº 175/2015.

**Figura 16: Regulamento Didático – Cursos Subsequentes – Modalidade Ead
Resolução N175, De 13 De Novembro De 2015, em Libras**



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=qpfauEN314E>

A seguir, temos a imagem referente à tradução humana sobre o curso de Licenciatura em Matemática:

Figura 17: TV IFPB – Campus Agreste – Curso Superior de Licenciatura em Matemática, em Libras



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=I7WbfcemI3s>

Nas mídias digitais, é possível identificar a Educação Profissional sendo contemplada e aspectos da Educação Inclusiva sendo em parte contemplados. Porém, a categoria Educação de Surdos não é contemplada e o Direito Linguístico, em sua plenitude, também não é mencionado. No entanto, entendemos que a existência da Libras, mesmo neste contexto, de educação inclusiva, pode ser interpretada como indícios de futuras possibilidades de atendimento dos direitos linguísticos dos surdos.

Conforme mencionamos na introdução deste texto, o contexto atípico de pandemia da Covid-19 trouxe para o contexto educacional do ensino remoto o uso de várias ferramentas digitais e, com isso, considerando o exposto e o objetivo desse trabalho, bem como o período para pesquisa, pontuamos como necessária a realização de estudos posteriores que possibilitem uma análise sobre o uso das tecnologias para o atendimento aos surdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso estudo se propôs a analisar os direitos linguísticos dos surdos em documentos de um câmpus do IFPB, que vem desenvolvendo ações voltadas à sua inclusão educacional. Mais especificamente, nos propusemos a: a) levantar documentos da política nacional de educação inclusiva que tratam dos direitos linguísticos dos surdos, no âmbito dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (Ifs) no Estado da Paraíba; b) investigar documentos administrativos de um câmpus do IFPB que tratem dos direitos linguísticos dos surdos; analisar documentos didático-pedagógicos do câmpus Agreste, atentando para condição dos direitos linguísticos dos surdos; e identificar as concepções de inclusão educacional, de surdos, surdez e direito linguístico adotadas nos documentos.

Para esse fim, foi considerado um *corpus* documental da instituição, atentando para as categorias inclusão escolar, educação de surdos, direitos linguísticos e educação profissional, buscando analisá-los de forma contextualizada e crítica.

Ao nos reportarmos aos dados documentais, sentimos falta de fontes/ações governamentais para discutirmos com maior profundidade sobre o que existia referente ao

direito linguístico para sinalizantes da Libras e precisamos destacar também estas ausências, no sentido de problematizar esta questão do surdo em sua condição visual/sinalizante.

Considerando o histórico da visão que se tem em relação à pessoa surda e a análise feita nos documentos, poderia ser uma utopia pensar na possibilidade de uma real visão da Libras como direito linguístico dos surdos. Podemos considerar que isto acontece porque as línguas de sinais só passaram a ser vistas como língua na década de 1960. No Brasil, foi reconhecida oficialmente pelo governo e, por conseguinte, pela sociedade e suas instituições a partir de 2002, com a lei 10.436/2002, e regulamentada pelo decreto 5.636/2005, tendo o primeiro curso para formação profissional de professores e intérpretes de Libras, apenas em 2006, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Neste curso, a língua de sinais foi/é a língua de instrução com a presença de professores surdos, em sua maioria. A mesma composição dos profissionais surdos e ouvintes se dá para equipe de tratadores/intérpretes de Libras.

Fazendo parte de uma instituição secular, o Câmpus Agreste, locus da nossa pesquisa, por essência tem sua vocação para formação profissional e atendimento para o mercado de trabalho e, assim, para a demanda do capital. Lembramos que a questão humanística se tornou, de fato, parte do pensar e do fazer do instituto federal, considerando-se todo o movimento sociopolítico econômico-histórico dos surdos. Assim, em tese, estes passaram a ter maior visibilidade na instituição, com efetivas ações para sua formação profissional.

É fato que a língua de sinais já faz parte do cotidiano do Câmpus Agreste. Isso pode ser visto nos profissionais da área da língua de sinais que fazem parte do corpo efetivo (e também terceirizados), na atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPANE), na presença dos alunos surdos, no fato de já haver várias informações em língua de sinais como, no site do Instituto, e de haver a interpretação para Libras, de alguns documentos da escola. Porém, uma questão essencial que levantamos em nosso trabalho para futuras reflexões e problematizações acerca do assunto é que o cerne do direito linguístico dos surdos está no viés da política de educação inclusiva. Em todos os documentos analisados, como também nos que lhe serviram de base foi possível perceber indícios de concepção de Ser Surdo como deficiente auditivo, ou seja, alguém que apresenta o defeito que precisa ser corrigido para atender ao padrão ouvinte e não, como um sujeito

com outras possibilidades que podem ser expressas pelo uso da língua de sinais.

Esta visão, contida nos documentos, não contribui para que o surdo seja concebido como um ser com diferenças linguísticas e culturais, logo não pode se tornar a base/lastro das ações direcionadas a eles.

Partindo da aceitação da condição bilíngue dos surdos sinalizantes, estes, provavelmente, não precisariam mais do atendimento de uma política de reparos aos erros históricos aos quais foram submetidos. Entendemos que, em um contexto verdadeiramente bilíngue, as barreiras que hoje eles enfrentam, de fato, não existiriam e a falta da audição não teria a importância ora evidenciada.

Assim sendo, no *corpus* documental analisado, constatamos indícios de que o direito linguístico dos surdos ainda está submerso na lógica majoritária da inclusão educacional, em que as concepções de pessoa surda se formam a partir de conceitos e discursos em torno da deficiência e, não, da diferenciação linguística, advinda da surdez.

Entendemos que as várias ações realizadas para inclusão do surdo no câmpus Agreste do IFPB têm sua importância, na medida em que lhe dá certa visibilidade e possibilita a problematização desta questão em vários âmbitos, inclusive na academia, como acontece neste trabalho. Porém, precisamos apontar a necessidade, de não apenas o câmpus investigado, mas de o governo brasileiro olhar para a questão que envolve o direito linguístico dos surdos e sua real inclusão educacional e social, no sentido de desenvolver uma política linguística para Libras que reconheça, valorize e garanta o acesso à sua língua de forma plena e atenda, de fato, os anseios dos surdos, numa perspectiva de direito humano linguístico.

Como tradutora e intérprete da Libras, professora desta língua, pesquisadora¹⁹ e participante de uma sociedade de luta por direitos, ao término desta pesquisa, não vislumbro onde conseguiremos chegar, mas, certamente, será com este olhar, agora mais apurado, que nortearei minhas ações e orientações profissionais e acadêmicas.

À guisa de conclusão, tendo em vista que esses são resultados parciais e provisórios, espero a continuidade de investigação dessa temática, em consonância com os pressupostos

¹⁹ Para expor um pouco da minha ideia e do reflexo desta pesquisa em mim, neste momento, usarei o verbo em primeira pessoa.

aqui referenciados, a fim de buscar deslindar as intenções subliminares à inclusão na política e prática educacionais e entender melhor o usufruto da língua de sinais dos surdos, enquanto direito humano linguístico, no contexto institucional. Assim, a centralidade da língua de sinais, a Libras, nos contextos escolares da educação inclusiva, precisa ser reconhecida como um direito, pois ela é um elemento basilar de constituição da cidadania e de usufruto dos demais direitos, em particular, do direito linguístico humano.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A; NEVES, S. L. G. (orgs.) Libras em estudo: Política Linguística. São Paulo: FENEIS, 2013. Disponível: http://www.socepel.com.br/arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Libras%20em%20estudo%202013%20Politica-linguistica.pdf . Acesso em: out de 20198.
ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. Ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. 203 p.
BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: usos e mau usos dos arquivos. In: PINISKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes históricas. 3.ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. P.23-79. Disponível em: http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/fontes_historicas_carla_bassanezi_pinisky.pdf . Acesso em: jan de 2019.
BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. Uso e mau uso dos arquivos. In: Fontes históricas[S.l: s.n.], 2008. Disponível em: http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/fontes_historicas_carla_bassanezi_pinisky.pdf . Acesso em: jan de 2019.
BARROS, Maxiliano Batista. Inclusão e Educação Profissional: e acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, campus Maués e sua influência na educação do estudante surdo. 2016. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós- graduação em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.
BEHARES, Luís Ernesto; MASSONE, M. I.; CURIEL, M. Nuevas corrientes em la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria v. 1, n. 4, p. 20-53, 1993.
BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, 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, Rio de Janeiro, v.19, n.56, p. 101-122, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100006 . Acesso em: agosto de 2018.
BRASIL. Decreto 7.566/1909, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html . Acesso em: maio de 2018.
BRASIL. Lei 5.452/1943, de 1 de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm . Acesso em: maio de 2018.
BRASIL Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971.
BRASIL. Constituição Federal. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei Federal n. 9394/1996. LDB. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação. 1996.
BRASIL. Decreto Nº 3.956/2001, de 8 de outubro de 2001a. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm . Acesso em: maio de 2018.
BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília. Inep, 2001b. 123 p. Disponível em: http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000069.pdf . Acesso em: nov de 2019.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. MEC/SEESP, 2001c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf . Acesso em: ago de 2018b.
BRASIL. Lei n.º 10.436/2002, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.leidireito.com.br/lei-10436.html . Acesso em: out. de 2018c.
BRASIL. Lei nº 10.845/2004, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm . Acesso em: set de 2018.
BRASIL. Decreto nº 5.626/2005, de 22 de dezembro 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em: set de 2018
BRASIL. Lei nº 5.773/2006, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm . Acesso em: junho de 2020.
BRASIL, Portaria nº 470/2007 de 18 de maio de 2007a. Autoriza o Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, a promover o funcionamento da Unidade de Ensino Descentralizado de Campina Grande. Diário Oficial da União: Seção 1 Brasília, DF, n. 9, p. 6, 21 de maio de 2007. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=1001:unidades-da-rede . Acesso em: jul de 2019.
BRASIL. 11.494/2007 de 18 de junho de 2007b. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm . Acesso em: junho de 2019.
BRASIL. Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os 132 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br . Acesso em: jun de 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 8.035-B de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília – DF, Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, 2010a.
BRASIL. Lei nº 12.319/2010, 1 de setembro de 2010b. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112319.htm . Acesso em: jun de 2019.
BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011a. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112513.htm . Acesso em: jun de 2019.
BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011b. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso em: jun de 2020.
BRASIL. Lei n.º 12.711/2012 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm . Acesso em: out. de 2019.
BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. Disponível: em http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf . Acesso em: nov. de 2018.
BRASIL. Lei nº 13.146/2015, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm . Acesso em: jun de 2019.
BRASIL. Portaria nº 378/2016, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a autorização de funcionamento de unidades dos Institutos Federais e atualiza a relação de unidades que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40391-portaria-2016-no-375-09052016-dou-10052016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: jun de 2019.
BRASIL. Lei nº 9.465/2019, de 9 de agosto de 2018. Altera o Decreto 8.750/2016 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/decreto/D9465.htm . Acesso em: jun de 2019.
BUENO, José Geraldo Silveira. Educação especial brasileira . Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2004.
CALVET, Louis-Jean 2007. As Políticas Linguísticas. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola. 166 p.

<p>CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf. Acesso em: maio de 2018.</p>
<p>CARTA Aberta ao Ministro da Educação. 08 de junho de 2012. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Cl-fMYM9uRcJ:lenereispvh.Blogspot.com/2012/06/carta-aberto-dos-doutores-surdos-ao.html+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: set. de 2018.</p>
<p>CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.</p>
<p>Costa, Louise Mesquita. As representações sociais: como elas moldam a realidade surda / Louise Mesquita Costa. – 2017. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/4031 Acesso em: 02 mar.2020</p>
<p>DELORS, Jacques (org.). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2ª Edição – São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 02 mar.2020</p>
<p>DORZIAT, Ana. A (in) existência do Outro na educação. Temas em Educação, v. 13, n. 01, p. ?-?, João Pessoa: UFPB/PPGE, 2004.</p>
<p>DORZIAT, Ana. O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009</p>
<p>DORZIAT, Ana. Educação em tempos de inclusão. Revista Educação Especial, v. 28, n. 2, p. 351-364, maio/ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14361 Acesso em: 02 mar.2020.</p>
<p>DORZIAT, Ana; SOARES, Filipe Paulino. O Intérprete de Língua de Sinais (ILS) no Ensino Médio. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulália (Orgs.). Letramento, bilinguismo e educação de Surdos. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. P.373-391.</p>
<p>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. Disponível em: http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf. Acesso em: out de 2019.</p>
<p>FEBRAPILS, Ofício 0024/2019 de 03 de maio de 2019. Disponível em: https://blog.febrapils.org.br/oficio-24-2019/. Acesso em: março de 2020</p>
<p>FENEIS. Revista da Feneis. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 44, jun./ago. 2011. (ISSN 1981-4615).</p>
<p>FENEIS. Nota sobre Educação de Surdos na meta 4 do PNE. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://blog.feneis.org.br/nota-meta-4-do-pne/. Acesso em: fev. de 2018.</p>

<p>FERNANDES S., MOREIRA S. M. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. Revista “Educação Especial” v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009, Santa Maria. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial . Acesso em: fev. de 2018.</p>
<p>FERNANDES R. R., SILVA S.R. Institutos Federais: uma Nova Concepção de Política Educacional para a Educação Profissional na Era Lula?. Revista Científica Interdisciplinar – Instituto Federal do Paraná – IFPR Paranaguá, v3, n. 1. Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/INSTITUTOS-FEDERAIS%3-UMA-NOVA-CONCEP%C3%87%C3%83Oo-DE-POL%C3%8DTICA-Fernandes-Silva/92bd73c1c4185ae98938947f80bef979c62df5e8 . Acesso em: Acesso em: Março de 2020, p.15, 2018).</p>
<p>FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.</p>
<p>GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). Métodos de pesquisa. Ed.UFRGS, 2009. Porto Alegre-RS. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: mar. de 2018.</p>
<p>GIANINI, Eleny. A formação de professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação. 2012, f.203 tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.</p>
<p>GIANINI, Eleny; LIMA Niédja Maria Ferreira de; PORTO, Shirley Barbosa das Neves. Título. In: ALBINO, Ivone Braga; SILVA, José Edmilson Felipe da; OLIVEIRA, Laralis Nunes de Sousa (Orgs.) A muitas mãos: contribuição aos estudos surdos. [recurso eletrônico] – Natal, RN : EDUFRN, 2016, p.166-187.</p>
<p>GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002. ISBN 85-224-3169-8. Disponível em: http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20-%20como%20elaborar%20projeto%20de%20pesquisa%20-%20antonio%20carlos%20gil.pdf. Acesso em: jan de 2020.</p>
<p>GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. Ed. – São Paulo: Ed. Atlas, 2008. Disponível em: https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf Acesso em: set. de 2017.</p>
<p>GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 2. Ed. São Paulo: Plexus, 2002.</p>
<p>GUATEMALA. Assembleia Geral, 29º período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, 1999. Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/. Acesso em: nov. de 2019</p>

<p>GUIMARÃES G. A Relação Entre A Educação E O Trabalho Na Educação Profissional Técnica De Nível Médio Do Ifg – Câmpus Goiânia: Contradições, Impasses E Perspectivas. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiânia. 2017. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7635 . Acesso em: outubro. De 2020</p>
<p>HAAS, Célia Maria. Projetos Pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. Revista Brasileira de Política e administração da educação. V. 26, n. 1, jan./abr. 2010.</p>
<p>IFPB. Edital 26/008, 27 de junho de 2008. Processo Seletivo Unificado. Disponível em: http://compec.ifpb.edu.br/concurso/detalheConcurso?id=17 . Acesso em: ago de 2020.</p>
<p>IFPB. Edital 001/2009 de 19 de janeiro de 2009a. Processo Seletivo Simplificado. Disponível em: http://editor.ifpb.edu.br/ingresso/concursos-publicos/processos-encerrados/2009/tradutor-interprete-de-libras-superior-campi-joao-pessoa-e-campina-grande-edital-001-2009/editais/Edita_LIBRAS_completo_Substituto.pdf/view . Acesso em: ago de 2020.</p>
<p>IFPB. Portaria nº 173/2009. Criar, no âmbito do Campus Campina Grande, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais –NAPNE. Paraíba. 2009b.</p>
<p>IFPB. Resolução N° 71, 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. 2010. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2010/resolucao-no-71 . Acesso em: ago de 2020.</p>
<p>IFPB. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2015a – 2019. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/praf/assuntos/documentos-praf/area6/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-2015-2019.pdf . Acesso em: ago de 2019.</p>
<p>IFPB. Resolução N°139/2015 de 02 de outubro de 2015b. 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. Disponível em: Resolução 139-2015-CS-Dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFPB.pdf . Acesso em: outubro de 2020.</p>
<p>IFPB. Resolução N° 246/2015, de 18 de dezembro de 2015c. Dispõe sobre o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, nos termos da legislação em vigor. Disponível em: Resolução 246-2015-CS-Novo ESTATUTO do IFPB.pdf . Acesso em: outubro de 2020.</p>
<p>IFPB. Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). 2018. Disponível em: 131-Manuscrito de livro-301-1-10-20180503 (9).pdf . Acesso em: outubro de 2020.</p>
<p>IFPB. Resolução Ad Referendum N° 54, de 13 de dezembro de 2018. Dispõe sobre o Regulamento referente às atribuições e competências do profissional Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/2018/ad-referendum/resolucao-no-54 . Acesso em: outubro de 2020.</p>

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. (Col. Educação Contemporânea). Disponível em: http://docshare.tips/download/587a2939b6d87fe25c8b4efe . Acesso em: nov de 2018.
JANNUZZI, Gilberta de Martino. Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fonte de dados e aplicação. 3. ed. Campinas: Alínea, 2006.
KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. Rev. bras. educ. espec. Marília, vol.17, n. spe1, p. 41-58. mai/ago. 2011.
KREBS, Josiane Roberta. O protagonismo da gestão educacional na efetivação da inclusão de estudantes surdos nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. 2016. 184p. Dissertação (Mestrado) Pósgraduação em Gestão Educacional. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Florianópolis, SC, 2016.
LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.
LAGES, Mary Andrea Xavier. Estudo da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Manaus: aspectos linguísticos políticos e sociais. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus
LANNA JUNIOR, Mário Cleber Martins (comp.). História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
LEITE, Emeli Marques Costa. Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula Inclusiva. Dissertação de Mestrado - UFRJ/Faculdade de Letras, Rio de Janeiro: 2004, 190f.
LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
MAZZOTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil: História e Política Públicas. São Paulo: Cortez, 1999.
MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
MINAYO, M. C. S. Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. Revista Brasileira de Educação Médica, nº 33, 2009. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz.
MIRA, Ane Patrícia de; FOSSATTI, Paulo e JUNG, Hildegard Susana. A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação. In: Acta Sci. Educ. , v. 41(1), e35788, 2019,p.1-13.
MOURA, Maria Cecília de. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.
Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: diferentes perspectivas / Gabriela Medeiros Nogueira (org.) . – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

<p>OLIVEIRA, D.A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, - RBPAAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491 . Acesso em: julho de 2019</p>
<p>ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm . Acesso em: jul de 2018</p>
<p>ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (<i>Conferência de Jomtien</i>). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais . Acesso em: maio de 2019.</p>
<p>ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Declaração de Salamanca – 1994. Disponível em: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf. Acesso em: set. de 2018</p>
<p>PATERNIO, Uéslei. A política linguística da rede estadual de ensino em Santa Catarina em relação à educação de surdos. Dissertação. Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. 2007.</p>
<p>PERINNI, Sanandrea Terezani, Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2017.</p>
<p>PERLIN, Gladis Teresinha. T. Identidade surdas. . In: SKLIAR, Carlos (org.) A surdez: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998a. Bibliografia: p. 51- 74.</p>
<p>PICONI, Larissa Bassi. Políticas linguística e educacional para surdos no contexto brasileiro: na trama do discurso. 2015. 295 f. Tese (Doutorado) Pós-graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina - UEL. Londrina – PR. 2015.</p>
<p>PORTO, Shirley Barbosa das Neves. 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.</p>
<p>QUADROS, R. M de; KARNOPP, L. B. Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p>
<p>QUADROS R. M.; PIZZIO A.L.; PINTO P.L.F. Língua Brasileira De Sinais I. Florianópolis: UFSC, 2007.</p>
<p>RODRIGUES, Verônica de Oliveira Louro. A inclusão é uma confusão: surdos na travessia entre línguas e práticas escolares. 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2017.</p>
<p>ROSA, Andréa da Silva. Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete – Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: UNICAMP, 2005</p>
<p>SACKS, Oliver. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.</p>

SANCHEZ, Carlos. La educacion de los surdos en un modelo bilígue . Venezuela: Iakonia, 1991.
SANTOS, Angela Nediane dos. Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil. 2016. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.
SEVCENKO, N.. Os humanistas: uma nova visão do mundo. In: N. SEVCENKO, Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. --1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2013.
SHIROMA, E.O., MORAES, M. C. M. de. EVANGELISTA, O. Política Educacional, 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
SKLIAR, Carlos. Abordagem sócio-antropológica em educação especial. In: (org.). Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 8 –20.
SKLIAR, Carlos. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1999.
SKLIAR, Carlos. A surdez um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação,1998.
SKLIAR, Carlos. Pedagogia do (impovável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
SILVA, Tomaz Tadeu da. A política e a epistemologia do corpo normalizado. Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES. Nº 8, Rio de Janeiro: INES, 1997.
SILVA, Vilmar da. A luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho: relato de um vivência político-pedagógica na Escola Técnica. 2001. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
SILVA, Elias R. da S. A pesquisa em política linguística histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132013000200007&script=sci_abstract&tlng=es . Acesso em out de 2018
SILVA, Francisco Uélison da. Surdos/as que se constroem surdos/as: o despontar do Movimento linguístico-cultural surdo na cidade de Cajazeiras/PB. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
SILVA, Laís Salustiano da. O aluno surdo incluído no IFPB/CG: uma análise a partir da política de inclusão.Campina Grnde, 2019. 106p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Campina Grande-PB, 2019.
SILVA, Julia Izabelle da. O debate sobre direitos linguísticos e o lugar do linguista na luta dos sujeitos falantes de línguas minorizadas: quem são os protagonistas? Rev. bras. linguist. apl. vol.17 no.4 Belo Horizonte out./dez. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711347 . Acesso em: jun de 2018.
SÁNCHEZ, G.C.M. La increíble y triste historia de la sordera . Carácas: Ceprosord, 1990.

STROBEL, Karin. **A história da educação dos surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2004. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação). Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf>
Acesso em: maio . de 2019.

Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: diferentes perspectivas / Gabriela Medeiros Nogueira (org.) . – Rio Grande: Editora da FURG, 2013. <https://wp.ufpel.edu.br/antoniomaucio/files/2015/02/caderno-completo-16-texto-material-didatico-pagina-183.pdf>. Acesso em: jan. de 2021