

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE AGRONOMIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**INCLUSÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A  
ACESSIBILIDADE NO INSTITUTO FEDERAL DO  
AMAZONAS, *CAMPUS* MAUÉS E SUA INFLUÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO**

**MAXILIANO BATISTA BARROS**

**2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**INCLUSÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A ACESSIBILIDADE NO  
INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS, CAMPUS MAUÉS E SUA  
INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO**

**MAXILIANO BATISTA BARROS**

*Sob a orientação da Professora*  
**Dr<sup>a</sup>. Sandra Cordeiro de Melo**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ  
Dezembro de 2016**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B277i BATISTA BARROS, MAXILIANO , 1974-  
INCLUSÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A  
ACESSIBILIDADE NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS,  
CAMPUS MAUÉS E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO ESTUDANTE  
SURDO / MAXILIANO BATISTA BARROS. - 2016.  
76 f.

Orientadora: Sandra Cordeiro de Melo.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2016.

1. Acessibilidade . 2. Educação profissional. 3.  
Educação Especial. 4. Inclusão. I. Cordeiro de Melo,  
Sandra , 1973-, orient. II Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**MAXILIANO BATISTA BARROS**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 13/12/2016.

---

Sandra Cordeiro de Melo, Profa. Dra. UFRJ

---

Ramofly Bicalho dos Santos, Prof. Dr. UFRRJ

---

Vanderlei Antonio Stefanuto, Prof. Dr. IFAM

## DEDICATÓRIA

Ao meu querido Pai Raimundo (*in memoriam*)

A minha mãe amada Elza,

Aos meus filhos,

Aline, Thiago, Ayrton e Gabriel (amado),

A minha admirável esposa Iranildes.

## AGRADECIMENTOS

Neste momento, poucas palavras refletem o imenso agradecimento que tenho para manifestar o sentimento atual e também transmitem o meu muito obrigado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA, na pessoa da professora Dra. Rosa Cristina e do Professor Dr. Gabriel, que, juntamente com uma coordenação fantástica, garantem a execução do programa com maestria, salvaguardado de colaboradores que amam o programa, tais como os técnicos administrativos e os docentes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em especial os professores do programa, que se dispuseram a se lançar na Amazônia adentro para proporcionar a formação de pós-graduação tão escassa, mas necessária para uma boa educação.

Menciono a professora Haydeê dos Santos Carneiro (gestora) e a pedagoga Rosiane Sousa da Silva da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, escola de educação de surdos na Cidade de Manaus, que contribuíram significativamente durante meu período de estágios pedagógico; Ao professor Luiz de Oliveira Gonçalves Secretário Municipal de Educação do Município de Maués e aos professores (surdos) Andrey dos Santos Paiva e Cleberon Lima Veronez pelo aprendizado durante meu estágio profissionalizante.

Ao Instituto Federal do Amazonas IFAM, na pessoa do Magnífico Reitor Antônio Venâncio Castelo Branco; aos *campi* – Tabatinga, Coari e Maués que formalizaram o convênio em conjunto com A Reitoria e PPGEA tornando realidade a Turma 1-2014, bem como estrutura física dos *campi* Tabatinga, Maués, e UFRRJ/PPGEA locais das aulas do mestrado; a todos os colegas da Turma 1-2014 que com muita humildade, dedicação entendeu a necessidade de formar, não uma turma, mas uma equipe, uma família a qual cada um cuidava e ajudava conforme as necessidades pareciam sendo nosso lema “ninguém fica para trás”.

Não posso esquecer os pesquisadores do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão LEPEDI/ UFRJ que analisaram e responderam ao pré-teste de questionário e de entrevista, validando esses instrumentos de coletas de dados.

Agradeço a minha esposa Iranildes Doce por ter assumido sozinha a carga de cuidar de nossa casa e de nossos filhos durante minha ausência, para eu poder viajar durante o período das disciplinas do PPGEA que aconteceu no IFAM *campus* Tabatinga e na cidade do Rio de Janeiro, repassando-me confiança e também pelas inúmeras correções da dissertação referente à Língua Portuguesa.

Ao nobre colega professor Dr. Dalmir Pacheco de Souza, pela contribuição na revisão da primeira versão da dissertação; ao Professor Msc. Renner Douglas Gonçalves Dutra pela revisão e organização da estrutura deste trabalho.

A minha incansável orientadora professora Dr. Sandra Cordeiro de Melo, que durante esta caminhada foi mais que muito presente, foi constante, orientado-me até seu nono mês de gestação, contribuindo com suas orientações, o que me garantiu chegar finalização deste trabalho.

A todos o meu muito obrigado!

*“É imprescindível a estruturação de uma metodologia diferenciada para a educação de pessoas surdas. O desenvolvimento da leitura e da escrita é destino da fala. Para que se garanta aprendizagem e construção de conceitos cada ator escolar, professores, intérpretes, alunos surdos e ouvintes, diretores, familiares devem aprender a LIBRAS”.* Luiz Albérico Falcão (2007, p.25).

## RESUMO

BARROS, Maxiliano Batista. **Inclusão e educação profissional: um estudo sobre a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, *campus* Maués e sua influência na educação de estudante surdo.** 2016. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.

Esta dissertação apresenta o resultado da investigação sobre a acessibilidade de estudantes surdos no Instituto Federal do Amazonas (IFAM) *campus* Maués, o qual recebe educandos surdos nos cursos profissionalizante desde a sua inauguração em 2010. Esta pesquisa buscou analisar e considerar os mecanismos que garantem a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência auditiva na educação profissionalizante com base nas legislações vigentes e também mensurar as condições de permanência desse estudante na Educação Técnica, Tecnológica, graduação e pós-graduação no IFAM *campus* Maués. Este processo foi entendido como um grande desafio, pois muitos *campi* do IFAM não possuem o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE). Entretanto, no IFAM *campus* Maués, *locus* desta pesquisa, o NAPNE foi oficialmente implantado em maio de 2015, o que consolida a importância desse estudo para a formação, a sensibilização e o apoio aos professores regentes da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que se buscou identificar os alunos surdos no IFAM CMA e descrever a acessibilidade destes neste contexto. A metodologia utilizada foi **a Pesquisa Qualitativa do tipo Estudo de Caso e análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011)**. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação participante, registro em caderno de campo, questionário e entrevistas, que foram gravadas em áudio e vídeo. Como resultado das análises deste estudo foram levantadas as categorias: Acessibilidade – estímulos e barreiras à educação de estudantes surdos no IFAM CMA; A percepção dos professores sobre os desafios de educar um estudante surdo no IFAM CMA; A percepção dos estudantes surdos sobre a acessibilidade no IFAM CMA e a influência desta no seu processo de aprendizagem. Esta pesquisa constata que foram as contradições que dizem respeito à acessibilidade arquitetônica, perpassando pelo posicionamento atitudinal do profissional da educação, ao apoio a este profissional e à garantia de todos os recursos pedagógicos e de acessibilidade comunicacional ao estudante surdo, para que seja assegurada sua permanência na educação técnica federal.

**Palavra-chave:** Acessibilidade. Educação profissional. Educação Especial. Inclusão.



## ABSTRACT

BARROS, Maxiliano Batista. **Inclusão e educação profissional: um estudo sobre a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, campus Maués e sua influência na educação de estudante surdo.** 2016. 76p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.

This thesis aims to study the accessibility of deaf students at the Federal Institute of Amazonas (IFAM) *campus* Maués that since its inauguration in 2010, receives deaf students in vocational courses. This research seeks to analyze and consider the mechanisms that ensure accessibility and inclusion of people with disabilities in vocational education based on existing laws and also measure the permanence of conditions that student with disabilities in Technical Education, Technology, undergraduate and graduate students in IFAM *campus* Maués. This process was seen as a major challenge, as many *campi* the IFAM not have the Call Center for People with Special Needs (NAPNE). However, the IFAM *campus* Maués, site of this research, the NAPNE was officially implemented in May 2015, which for this study was considered a major breakthrough in training, awareness and support for school teachers for special education in the perspective of education inclusive. Specifically, this study sought to identify the deaf students at IFAM CMA; describe the architectural accessibility and characterize the didactic and pedagogical accessibility in IFAM CMA. The methodology was qualitative type Case Study. The data collection instruments were: participant observation, record in a diary, questionnaire and interviews. The data were analyzed based on content analysis of Laurence Bardin (2011). The following categories were raised that will make the results of chapters: Accessibility - incentives and barriers to education for deaf students at IFAM CMA; The perception of teachers about the challenges of raising a deaf student at IFAM CMA; The perception of deaf students about accessibility in IFAM CMA and the influence of this on their learning process. This research finds that were found dichotomies of from architectural accessibility, passing by positioning, attitudinal, professional education, support for this work and ensuring all teaching resources, and communication accessibility to the deaf student to be guaranteed their stay the federal technical education.

**Keyword:** Accessibility. Professional education. Special education. Inclusion.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CBE	Conferencia Brasileira de Educação
CGAE	Coordenação Geral de Assistência ao Educando
CGE	Coordenação Geral de Ensino
CNE	Conselho Nacional de Educação
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
CMA	IFAM <i>campus</i> Maués
EcDA	Estudante com Deficiência Auditiva
LDBEN	Legislação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais
NE	Necessidades Especiais
NR	Normas Regulamentadoras
NBR	Normas Técnicas Brasileira
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PcDA	Pessoa com Deficiência Auditiva
PcD	Pessoa com Deficiência
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
SETEC	Secretaria de Educação Especial
TECNEP	Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cidadania

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Classificação dos Níveis de Surdez.....	24
<b>Tabela 2:</b> Perda de audição por transtorno de condução e/ou neurossensorial .....	25
<b>Tabela 3:</b> Demonstrativo de Alunos Surdos matriculados no IFAM exercício de 2010 a 2016 .....	27
<b>Tabela 4:</b> Quadro de servidores do IFAM CMA.....	31
<b>Tabela 5:</b> Demonstrativo de Alunos Surdos matriculados no campus Maués exercício de 2010 a 2016 .....	32
<b>Tabela 6:</b> Atividades de campos.....	33
<b>Tabela 7:</b> Percepção dos participantes sobre acessibilidade e inclusão. ....	40
<b>Tabela 8:</b> (n=11). Percepção docente e TAE sobre capacitação e formação sobre acessibilidade e inclusão.....	43
<b>Tabela 9:</b> (n=4). Formas de ingressar no IFAM CMA pelos estudantes surdos. ....	47
<b>Tabela 10:</b> percepção dos estudantes em continuar o curso profissionalizante sem AEE. ....	51

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Localização do Município e vista de áreas da frente do CMA e alunos estudando Libras.....	1
<b>Figura 2:</b> Primeiro documento oficial do Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1856. ...	9
<b>Figura 3:</b> Imagem da construção da Escola Técnica Federal de Manaus em 1941, na antiga Praça Rio Branco.....	11
<b>Figura 4:</b> Primeiro Instituto Federal Bilíngue Português e Libras do Brasil.....	20
<b>Figura 5:</b> Registro gráfico de campo: Entrevista.....	34
<b>Figura 6:</b> Ambientes no IFAM CMA.....	60
<b>Figura 7:</b> Símbolo representativo de sanitário. ....	61
<b>Figura 8:</b> Organização para promoção da inclusão educacional .....	62

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Servidores que trabalham com estudantes surdos no IFAM CMA.....	52
<b>Gráfico 2:</b> Percentual dos respondentes de questionário sobre capacitação voltada à educação inclusiva. Maués, 2015. ....	53
<b>Gráfico 3:</b> Planejamento educacional diferenciado a estudante surdo .....	55
<b>Gráfico 4:</b> Percepção dos entrevistados frente ao desafio de trabalhar com estudantes surdos .....	56
<b>Gráfico 5:</b> Opinião dos entrevistados sobre a educação inclusiva no ensino profissionalizante .....	58

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Divisão Setorial do IFAM CMA. ....	17
<b>Quadro 2:</b> Categorias levantadas por meio de observação em sala de aula.....	38
<b>Quadro 3:</b> Descrição de participantes em curso de Libras.....	44

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>i</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>4</b>
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>8</b>
1.1 Acessibilidade, Deficiência Auditiva e Inclusão de Estudantes Surdos na Educação Profissional no IFAM Campus Maués-AM.....	8
1.1.1 Acessibilidade, conceito e legislação.....	12
1.1.2 Acessibilidade arquitetônica.....	14
1.1.3 Acessibilidade pedagógica.....	15
1.1.4 Acessibilidade atitudinal.....	19
1.1.5 Acessibilidade comunicacional.....	21
1.1.6 Deficiência auditiva, conceitos e legislações.....	22
1.1.7 Inclusão na educação profissionalizante, conceitos e legislação.....	26
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	<b>30</b>
2.1 Pesquisa Qualitativa do tipo Estudo de Caso.....	30
2.2 Amostragem da Pesquisa.....	31
2.3 Instrumentos de Coletas de Dados.....	32
2.4 Questionário.....	33
2.5 Observação em sala de aula.....	33
2.6 As entrevistas.....	34
2.6.1 Filmagens.....	34
2.7 Mapeamento dos níveis de acessibilidade.....	35
2.8 Instrumentos de Análise dos Dados.....	36
2.8.1 Análise dos dados – questionários.....	36
2.8.2 Análise dos dados – entrevistas.....	37
2.8.3 Transcrição e Minutagem.....	38
2.8.4 Análise dos dados das observações em sala de aula.....	38
2.8.5 Observação sobre os níveis de acessibilidade no IFAM CMA.....	38
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>40</b>
3.1 A Percepção dos Professores sobre os Desafios de Educar Estudantes Surdos no Ensino Profissionalizante.....	40
3.2 Desvelando a Percepção dos Estudantes Surdos sobre a Acessibilidade e o Processo de Ensino no IFAM CMA.....	46
3.3 Acessibilidade: Estímulos e Barreiras à Educação de Estudantes Surdos no IFAM –CMA.....	54
3.3.1 Implicações na acessibilidade no IFAM CMA.....	59
<b>4 CONCLUSÃO</b> .....	<b>64</b>
<b>5 Referências</b> .....	<b>66</b>
<b>6 ANEXOS</b> .....	<b>71</b>
<b>Anexo 1</b> -Termo de Concessão e Autorização de Pesquisa.....	72
<b>Anexo 2</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	73
<b>Anexo 3</b> - Roteiro de Entrevista.....	74
<b>Anexo 4</b> - Questionário para Professores e TAE.....	75

## APRESENTAÇÃO

Desenvolver educação em um país de proporções continentais como o Brasil impõem grande desafio para fazê-la com qualidade e determinar as metas para que esta seja disponibilizada a todos com garantia de acesso e de permanência. Por outro lado, se considerarmos a imensa diversidade cultural, os diversos níveis de desenvolvimento cognitivo e sensorial, as diferentes orientações sexuais, estaremos diante de questões de cunho socioetnicocultural que nos impele na busca para compreender o mais profundo significado do processo de inclusão no contexto educacional.

O marco da criação da educação profissional no Brasil data de 1909, através do ato presidencial de Nilo Peçanha, por meio do Decreto Lei nº. 7.566 de 23 de setembro, criando as Escolas de Aprendizes Artífices, nas dezenove capitais da época. A educação profissional da época era: de nível primário, pública, gratuita e destinada aos pobres e desvalidos da fortuna (BRASIL, 1909).



**Figura 1:** Localização do Município e vista de áreas da frente do CMA e alunos estudando Libras.

Fonte: Acervo pessoal, BARROS, 2015.

Atualmente, o <sup>1</sup>Instituto Federal do Amazonas, responsável por ensino profissionalizante, atuando também no desenvolvimento local, distribuídos em quinze *campi* no estado, sendo: três na capital, Manaus, e doze em municípios deste estado, conforme figura 1. Entre estes está Maués, que iniciou suas atividades acadêmicas em 2010, local da presente pesquisa. A missão dos *campi* do IFAM é promover com excelência a Educação, tendo como visão consolidar o IFAM como referência nacional em Educação, Ciência e Tecnologia, (IFAM, 2009).

No decorrer da pesquisa e como normalmente acontece no processo científico, muitos questionamentos surgiram, como por exemplo, o fato de que na região Norte houve

<sup>1</sup> A partir deste ponto usaremos a sigla IFAM para nos referir ao Instituto Federal do Amazonas. E sigla IFAM CMA (*campus* Maués) para distinguir dos demais *campi* que formam a rede federal de ensino técnico no Estado do Amazonas.



uma expansão significativa dos IF's e durante esta expansão, estes Institutos se tornaram preparados para receber discentes com deficiência auditiva?

Nesse contexto várias legislações mais antigas já apontavam os direitos das pessoas com deficiência mesmo antes da criação dos IF's, como a Declaração dos Direitos das Pessoas deficientes de 1975, o qual proclamava que estaria garantido às pessoas com deficiência gozar de todos os direitos estabelecidos nesta Declaração. (...) sem nenhuma exceção, e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião.

No decorrer da implantação dos novos *campi* no Amazonas, de modo especial no CMA (expansão da fase II), encontramos discentes com deficiências em seu quadro, dentre eles os surdos. Entretanto, está evidente que o desenvolvimento deste processo de inclusão perpassa pela determinação do querer fazer, pela eliminação das barreiras que impedem a participação de todos em alcançar a Educação. Tal ação não é alcançada por atos legais que estabelecem normas gerais e critérios para promoção da acessibilidade nas vias e espaços públicos (...), meios de transporte e **comunicação**<sup>2</sup> (Lei 10098/00). Para garantir a acessibilidade da pessoa com deficiência se faz necessário reconhecer, compreender, identificar e eliminar as facetas do preconceito e da discriminação existentes na sociedade. Pelo exposto destacamos que o foco desta pesquisa foi a situação como os estudantes surdos percebem a acessibilidade na educação profissionalizante do IFAM campus Maués.

### **BIOGRAFIA DO AUTOR**

O interesse de trabalhar nesta área da educação, na perspectiva da educação especial, surgiu na ocasião em que cursei a disciplina obrigatória: Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS no curso de licenciatura e bacharelado em Educação Física, na Universidade do Estado do Amazonas em 2010. Coincidentemente neste mesmo ano fui aprovado no concurso público para o cargo de Técnico Administrativo em Educação (TAE) na função de assistente de alunos no IFAM CMA. Saliento que na época, o CMA possuía dois alunos surdos matriculados no Curso Técnico na forma Integrado de Informática. Foi nesse período que me aproximei dos alunos para aprender mais sobre a língua de sinais. No final do ano letivo, observei e me incomodei com as dificuldades dos alunos surdos para acompanharem as aulas, principalmente nas disciplinas das áreas técnicas.

No ano de 2012, iniciei a Especialização em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a concluí em 2013. Neste ano, os alunos surdos do Curso Técnico de Informática estavam em processo de conclusão de curso. Durante este período houve também o processo seletivo de ingresso para novos alunos, culminando com a aprovação de mais uma aluna surda, para o Curso Técnico em Administração. Também em 2013 tive a oportunidade de orientar uma aluna ouvinte no PIBIC/Jr, desenvolvendo o tema: "Entraves no processo ensino/aprendizagem no ensino regular para alunos surdos no município de Maués/AM". Este estudo analisou o processo de formação docente no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Durante este período fui desenvolvendo vários projetos para atenuar os equívocos ocorridos na educação de estudantes surdos. Outro projeto significativo foi o de extensão, denominado Curso de LIBRAS Básico. Foi uma parceria entre o IFAM CMA e a prefeitura de Maués sob a minha (2012) coordenação, oferecido a trinta e quatro professores das redes municipal e estadual de ensino.

---

<sup>2</sup>Ao destacar a palavra comunicação em negrito provocamos ao leitor a uma ênfase deste trabalho com o sujeito surdo, usuário da língua de sinais, modalidade visual-espacial que tem como regulamentação legal a Lei 10.436/02.

Em 2014, houve um novo projeto de extensão com o tema: “Reconhecimento e valorização da identidade e cultura surda mauesense”, que foi desenvolvido por dois alunos do 2º ano do curso Integrado em Administração. O projeto fez a catalogação de locais, bairros, lojas, prédios públicos, privados, templos religiosos e outros, com a finalidade de criar novos sinais de libras próprios do município de Maués, possibilitando identificar e melhorar a comunicação na realidade local. Neste mesmo ano, fui aprovado na seleção para o Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Foi também o ano em que realizamos, no CMA, o primeiro Seminário sobre Inclusão Social da Pessoa com Deficiência em Sociedade, cujo evento contou com presença de professores de várias cidades do entorno de Maués, inclusive da capital, Manaus<sup>3</sup>.

No início de 2015 fui aprovado em concurso público para o cargo de docente de LIBRAS no IFAM CMA. Como professor de Libras tive a oportunidade de intensificar os projetos de capacitação de docentes por meio de cursos de extensão oferecidos aos docentes do IFAM CMA e das redes municipal e estadual de ensino.

Neste mesmo ano, desenvolvi o projeto denominado: “Tradução de lendas Amazônicas do português para Libras”. Este projeto viabilizou a elaboração de peças teatrais a partir das lendas apresentadas em libras.

Atualmente desenvolvo um projeto de pesquisa, PIBIC/Jr, com o tema: “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: um estudo sobre as legislações da educação especial e inclusiva e seus impactos no atendimento de alunos com deficiência no IFAM CMA”. Desta forma percebo que, realizar um trabalho nesta temática e com tais iniciativas, consideramos que estamos no caminho certo referente à questão da inclusão, que se apresenta como longo e incerto.

---

<sup>3</sup> Manaus capital do estado do Amazonas, localizada a margem direita do Rio Negro, há 276 km distância de Maués em linha reta ou 698 km via fluvial. Tem aproximadamente uma população, residente com deficiência auditiva - não consegue de modo algum e com grande dificuldade, aproximadamente 16.583 mil (IBGE, 2010).

## INTRODUÇÃO

As atividades docentes são marcadas por grandes desafios, sobretudo na Região Norte. Ao mirarmos para o estado do Amazonas, ela se torna ainda mais árdua, por conta da sua enorme extensão territorial. O estado é composto por 62 municípios, totalizando 3.483,985 habitantes. Sua capital, Manaus, é a cidade mais populosa, com 1.802.525 habitantes, apresentando densidade demográfica de 4,77 habitantes/km<sup>2</sup> (IBGE, 2010).

Ao atentarmos para as peculiaridades geográficas, culturais e ainda, as dificuldades logísticas, esta região apresenta quadros de grandes desigualdades socioeconômicas. Tais quadros, muitas vezes, não são tratados de acordo com as suas características em relação ao restante do país, pois:

as condições de peculiaridades climáticas e de acessibilidade da região sempre representaram um duro desafio de conquista, sendo que o caboclo, o ribeirinho e o indígena, com seus mitos conferiam-lhe e ainda conferem uma condição *sui-generis* de modo de vida e de relações com a natureza (LIMA, 2009, p. 124).

Recortando ainda mais o universo da pesquisa, reportamo-nos à Maués com suas especificidades. Uma das marcas fortes da cultura é a língua Sateré-Mawé, assim como a culinária, o artesanato e a mitologia, assim para o povo mauesense, a natureza com a sua fauna e flora são as maiores representantes do transcendente. Desse modo, a “Terra do Papagaio Falante”, nome dado pela etnia Saterê Mawê, com suas origens enraizadas desde o período pré-colombiano e vivendo em condição *sui-generis* neste contexto surge, portanto o significado da palavra, Maués, que conforme Faraco, foi:

(...) originado de dois vocábulo da língua tupi: Máu, adjetivo que se traduz por curioso, inteligente, abelhudo; e Uêu, ave trepadora, da casta dos papagaios. Com estas palavras formou-se o termo Mau-uêu, Mauuêu, que se contraiu em Mauê ou Maué, nome tomado para designar a nação indígena e que quer dizer, papagaio curioso ou inteligente. A letra s, final da palavra, não pertence à língua e é apenas a característica do plural, no português, se referindo ao número de índios Maués. Maués: Cidade dos Papagaios Inteligentes, ou melhor, Cidade dos Papagaios Faladores (FARACO, 2006, p. 28).

Um povo que vive em uma macrorregião amazônica, detentor de um conhecimento empírico, baseado em contos e mitos, com uma medicina naturalista e que, nos dias atuais, reconhece a importância de valorizar os índios com deficiência, propondo-lhes uma educação específica. Conquanto, em tempos remotos, praticava o infanticídio igual a outras nações, inclusive a helênica que baseada na filosofia grega, eliminava as pessoas com deficiências, num requinte de crueldades.

A eliminação se daria pela exposição ao sol, abandono ou, ainda, atiradas do alto da montanha chamada de Taygetos, na Grécia. Segundo a concepção de Aristóteles, é impossível educar as pessoas Surdas: “(...) mudos também são Surdos: eles podem ter vozes, mas não podem falar palavra alguma” (CAMPELO, 2009, p. 11).

Esta prática das sociedades antigas demonstrava, principalmente, as barbáries contra as crianças com deficiência. Na atualidade, o cenário do infanticídio se modificou gradativamente. O que antes era encarado como maldição, hoje está em processo de mudança. Mas, a discriminação com as pessoas com deficiência perpassa a cultura e parece ocorrer de forma camuflada e, às vezes, perversa na sociedade contemporânea. Para compreender melhor

a situação, uma análise dos dados sobre o número de pessoas com algum tipo de deficiência, residentes no município de Maués indica a realidade desses sujeitos.

Segundo o último censo demográfico, dos 52.236 habitantes do município de Maués, 27%, ou seja, 14. 026 habitantes possuem algum tipo de deficiência. Dentre estas, 2.048 apresentam algum nível de deficiência auditiva, sendo 34 surdos profundos, um número considerado alto em relação ao quantitativo de habitantes (IBGE, 2010).

A existência de um quantitativo expressivo de pessoas com deficiência e com grandes possibilidades para ingressar no ensino regular é a evidencia de um grande desafio para os docentes e demais profissionais de ensino, especificamente na educação básica. Desafio por quê? Considerando que muitos destes exercem suas atividades pedagógicas sem conhecimento dos direitos legais das pessoas com deficiências e sem formação pedagógica para a educação dos alunos, ficando sujeitos ao esgotamento físico e emocional por não conseguirem ensinar adequadamente aos estudantes surdos.

De acordo com Dorziat (2011), a ação emergente dos IFAM meramente cumpre um “princípio fundamental”, pois quando se fala “todos” se entende que, intersubjetivamente, as pessoas com deficiências estejam neste processo inclusivo. Principalmente quando se considera o processo de expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFAM), alinhado à Constituição Federal do Brasil (CF 1988, Art. 205) que postula: “A educação, direito de *todos* e dever do estado” (grifo do autor).

Neste contexto precisamos compreender o impacto social, didático e pedagógico no Instituto Federal do Amazonas IFAM CMA no atendimento aos alunos surdos, no ensino profissionalizante, uma vez que.

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Esse aprimoramento é necessário, sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento. (BRASIL, 2004, p. 30).

Entretanto, abre-se um parêntese, quando o assunto é educação de surdos, pois, hipoteticamente, existe uma lacuna neste processo ensino/ aprendizagem com os alunos surdos no CMA, uma vez, que os profissionais da área da educação, antes de 2002, não tiveram a Língua de Sinais como disciplina obrigatória em nenhum curso, visto que esta somente foi incluída nas licenciaturas e na área da saúde, apenas em 2002, com a Lei 10436 de 24 de abril de 2002 (Lei da LIBRAS). Entretanto, são estes professores que atendem os alunos ouvintes e os surdos no dia a dia, criando-se um paradoxo entre o discurso e a prática no que se refere à acessibilidade pedagógica.

Considerando a prática pedagógica inclusiva, alguns questionamentos são pertinentes. Como é a receptividade dos alunos surdos ao entrarem no IFAM CMA? Qual a postura dos docentes frente à obrigatoriedade de ensinar alunos surdos? Referindo-se aos cursos profissionalizantes, os docentes elaboram suas aulas para os surdos, segundo suas necessidades específicas? Estão os docentes realizando o *feedback* com os alunos surdos após o término das aulas? A partir da cultura e identidade surda, os docentes recebem capacitações em Libras, para que os recursos humanos e didáticos utilizados respeitem a acessibilidade educacional dos mesmos? Partindo dessas reflexões, indagamos: Qual o modelo de ensino praticado no IFAM CMA, com a comunidade surda, inclusivo ou de integração?

Tais questionamentos estão relacionadas a uma contextualização do atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais. Esta investigação se desenvolveu em virtude de questionamentos sobre a educação de surdos no ensino profissionalizante, ocorrendo de

forma sistemática. Em um primeiro momento houve averiguação das legislações que tratam da temática acessibilidade: arquitetônica, pedagógica, atitudinal e comunicacional.

A coleta de informações foi à luz de teóricos que têm estudos sobre acessibilidade, para garantir um embasamento consolidado. Nesse cenário, a vivência em dois estágios obrigatórios, o pedagógico e o profissional do PPGEA, foi fundamental para uma visão crítica no processo ensino/aprendizagem de estudantes surdos. Tal processo viabilizou a agregação de conhecimentos fundamentais na realização de comparação na organização didática, componentes curriculares, uso da língua materna, acessibilidade arquitetônica e atitudinal para uma educação inclusiva que permita ao surdo concluir os seus estudos com qualidade.

A partir do estudo de caso sobre a articulação entre inclusão escolar e acessibilidade no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF'S) – IFAM CMA, esta pesquisa teve como objetivo geral avaliar a acessibilidade arquitetônica, pedagógica e atitudinal na educação de estudantes surdos nos cursos Técnicos em Agropecuária e Administração.

Seguindo essa linha de raciocínio foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Investigar a percepção dos professores sobre os desafios de educar um estudante surdo no IFAM CMA;
- Desvelar a percepção dos alunos surdos sobre a acessibilidade e o processo de ensino no IFAM CMA;
- Mapear os níveis de acessibilidade e as barreiras à educação dos estudantes surdos no IFAM CMA.

A estrutura deste trabalho foi organizada da seguinte forma:

Baseando-se na abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, Flick (2009) aborda a relevância da pesquisa qualitativa ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. Para Yin (2010, p. 24) o método estudo de caso contribui ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados.

## **I - As etapas da pesquisa**

A primeira etapa foi de aplicação do Termo de Concessão e Autorização da Pesquisa direcionada à Direção Geral do Campus e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes (em anexo).

A segunda etapa foi de realização do estudo do referencial teórico sobre acessibilidade, deficiência auditiva, inclusão e inclusão de surdos no processo educacional. Para todos os temas supracitados foram estudadas toda conceituação e legislação pertinente.

A terceira etapa compreendeu a aplicação de um questionário e de entrevista direcionada aos pesquisadores do Laboratório de Estudos e Pesquisas e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – (LaPEADE)/UFRJ objetivando a validação desses instrumentos de coletas de dados. Para tanto, destaca-se que além da aferição dos instrumentos, o pesquisador deve testar seus procedimentos: a maneira de iniciar e conduzir as entrevistas; como abordar um informante que vai responder a um formulário (ANDRADE, 2010, p. 131).

A quarta etapa foi dedicada à aplicação do questionário, com perguntas semiabertas e fechadas, para os professores e Técnicos Administrativos em Educação (TAE) que trabalham diretamente os alunos surdos no Instituto, considerando a adequação às técnicas disponíveis às características da pesquisa em questão, tendo em vista que a coleta bem executada dos dados da pesquisa é fundamental para o desenvolvimento da mesma (ANDRADE, 2010, p.130).

A quinta etapa aconteceu *in loco* na sala de aula. Foram realizadas observações participantes em sala de aula, nos cursos de: agropecuária 2º ano e administração 3º ano, os quais continham alunos surdos matriculados.

A sexta etapa se destinou às entrevistas, com a utilização de filmagem, com os alunos e egressos surdos do IFAM CMA, a fim de que tivéssemos um *feedback* sobre suas percepções acerca da acessibilidade pedagógica, atitudinal e comunicacional.

A sétima etapa, constitui-se na observação sistemática da estrutura física no IFAM CMA com o objetivo de identificar os pontos positivos e negativos no que tangem à acessibilidade arquitetônica, com base nas normas técnicas da ABNT 9050/15, mas considerando a observação sistemática descritas por Lakatos e Marconi (2010, p.176), “o observador sabe o que procura e o carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe”.

A oitava etapa fundamentou-se na análise dos dados levantados durante a pesquisa de campo. Para tanto, os dados foram transformados em texto, isto é, reunimos as respostas dos questionários e entrevistas, e os registros de campo. Este material foi analisado a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011).

A nona etapa e última etapa, destinou-se à redação dos resultados, finalização da dissertação e defesa.

A presente dissertação está organizada em Apresentação; Biografia do autor; Introdução; Capítulos: 1 - Referencial Teórico: Acessibilidade, deficiência auditiva e inclusão de estudantes surdos na educação profissional no IFAM *campus* Maués - 2 – Metodologia: 2.1 – Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, 2.2 – Instrumentos de Coleta de dados, 2.3 – Instrumentos de análise dos dados; 3- Resultados: 3.1 – Acessibilidade: estímulos e barreiras à educação de alunos surdos no IFAM-CMA; 3.2 – A percepção dos professores sobre os desafios de educar um estudante surdo no IFAM-CMA; 3.3 – A percepção dos alunos surdos sobre acessibilidade do IFAM-CMA e a influência desta no seu processo de aprendizagem. Por fim trazemos a Conclusão e os anexos (os questionários respondidos, as transcrições das entrevistas e os registros de campo).

# 1 REFERENCIAL TEÓRICO

## 1.1 Acessibilidade, Deficiência Auditiva e Inclusão de Estudantes Surdos na Educação Profissional no IFAM Campus Maués-AM

Na Antiguidade, os surdos eram considerados seres castigados pelos deuses. Até mesmo o grande pensador grego, Aristóteles (384-322 a.C.), considerava que as pessoas que nasciam surdas eram também mudas e esta concepção estereotipava o sujeito e ao mesmo tempo o condenava a uma vida miserável por não falar. Aristóteles argumentava que para atingir a consciência humana, ou seja, para ter um desenvolvimento intelectual, fundamental à época, na cultural helênica, tudo deveria penetrar por um dos órgãos do sentido, considerando a audição o canal mais importante de aprendizado. Com esse veredicto Aristóteles condicionou aos surdos o título de incapazes, sendo inquestionável por séculos, (GUARINELLO, 2007, p. 20).

De acordo com Ana Regina e Souza Campello, surda, e professora adjunta do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no Rio de Janeiro destacou sobre alguns processos históricos da educação de surdos destacando que o <sup>4</sup>alfabeto manual era a ferramenta metodológica desenvolvida pelos padres, frades ou monges da Idade Moderna. Uma forma silenciosa de se comunicar, sendo creditada a San Buanaventura esta forma de comunicação. Passando a ser o método para educação de surdos da época. Com o passar do tempo, no início da Idade Moderna, outros monges empenharam-se a instruírem os surdos a lerem e escreverem: Melchor Sánches de Yebra (1526-1586) e Gerolamo Cardomo (1501-1576); Ponce de León (1510-1584) e Juan Pablo Bonet (1579-1633) publicaram alfabeto manual, livros e métodos que ensinavam aos surdos a usar sinais e escrita, e alguns utilizavam a via da oralização, (CAMPELLO, 2009, p.12-13).

Em 1712 Charles Michel de l'Epée inicia uma árdua devoção na educação de surdo em Paris. Abade l'Epée tinha como alvo os surdos que viviam pelas ruas, uma vez que vivenciavam a grande revolução francesa, tornando os surdos alvos fáceis de toda forma de maus tratos e negligências por não serem instruídos. Após a morte de Abade l'Epée sua dedicação faz com que Constituição Francesa criasse o *Institution Nationale des Sourds-Muets*, em Paris em 1760, sendo reconhecido o precursor das escolas próprias para educação de surdos. Todo empenho desses primeiros desbravadores da língua de sinais da Idade Moderna foi recompensado com a formação de Etienne de Fay, francês, sendo o primeiro professor Surdo de que se tem notícia (CAMPELLO, 2009, p.14).

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) sediado no bairro de Laranjeiras, Rio de Janeiro/RJ destaca que:

A educação de surdos no Brasil teve início em junho de 1855, E. Huet apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. Neste documento, também informou sobre a sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges.

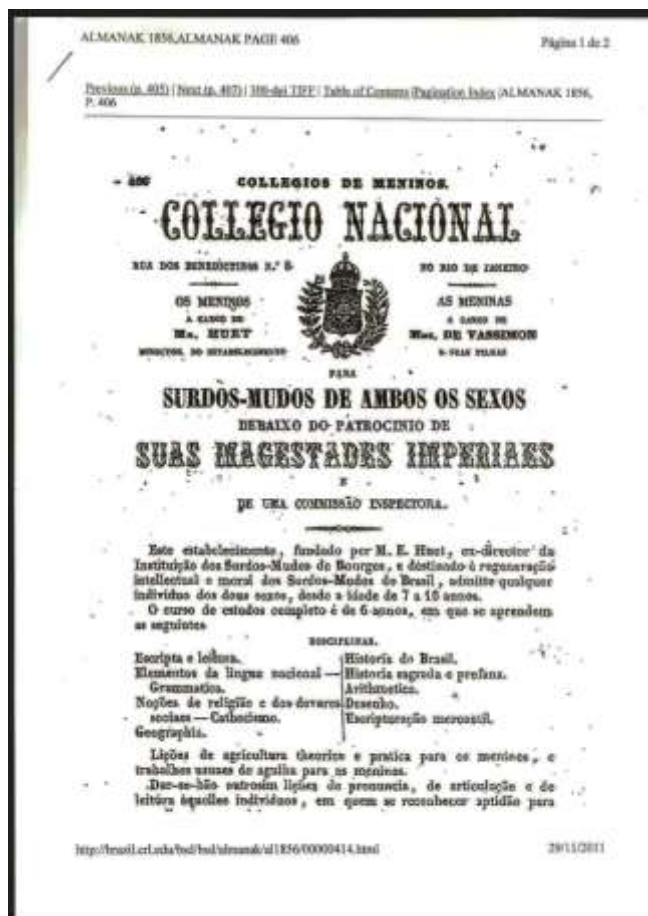
Era comum que surdos formados pelos institutos especializados europeus fossem contratados a fim de ajudar a fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes. Em 1815, por exemplo, o norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet

---

<sup>4</sup> É a representação das letras do alfabeto utilizando a mão, para cada letra há uma configuração da mão tornando possível escrever palavras para o sujeito surdo.

(1781-1851) realizou estudos no Instituto Nacional dos Surdos de Paris. Ao concluí-los, convidou o ex-aluno Laurent Clérc, surdo, que já atuava como professor, para fundar o que seria a primeira escola para surdos na América. A proposta de Huet correspondia a essa tendência. O governo imperial apoiou a iniciativa de Huet e destacou o Marquês de Abrantes para acompanhar de perto o processo de criação da primeira escola para surdos no Brasil.

O novo estabelecimento começou a funcionar em 1º de janeiro de 1856, mesma data em que foi publicada a proposta de ensino apresentada por Huet. Essa proposta continha as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios. (INES, 2016)



**Figura 2:** Primeiro documento oficial do Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1856.  
Fonte: INES, 2016.

Naquela ocasião, D. Pedro II, homem visionário e militante em prol da educação especial, uma vez que ele também foi o mentor da criação do Instituto Benjamin Constant, Instituição especializada na educação de cego (GUARINELLO, 2007, p. 28), estava plantando a semente da acessibilidade, inclusão e ensino profissionalizante no Brasil.

Entretanto, neste período fundamenta-se a ideologia que somente os ouvintes poderiam estabelecer os métodos e a didática na educação do sujeito surdo. Então em 1880 um grupo de profissionais não-surdos reuniram-se na cidade de Milão, Itália, onde tomou-se a decisão, sem a participação dos professores e profissionais surdos, de excluir a língua de sinais no ensino de Surdos, (CAMPELLO, 2009, p.17). Este encontro ficou conhecido como “O Congresso de Milão”, ele não via como de direito a participação dos surdos nos embates que iriam decidir sobre seu futuro, cabendo aos ouvintes à tomada de decisão. Podemos socializar as proporções da decisão dos ouvintes como um declínio dos professores Surdos até



a quase extinção dos mesmos, restando poucos professores Surdos no mundo, Campello (2009).

Isto ainda devido ao veredito de Aristóteles ao afirmar que o aprendizado das pessoas se dava através da audição, tornando os surdos como seres incapazes. A proibição do uso da língua de sinais nas Instituições de ensino para surdos no mundo inteiro fazia com que o oralismo fosse adotado. Esta decisão fica conhecida na história e aqui destacamos a palavra de Campello (2009) de “Holocausto”, pois proibia os professores Surdos de dar instrução nas escolas de Surdos.

Em singelas palavras o que se questiona, tornando-se óbvio, quando o assunto é educação inclusiva, os acontecimentos por trás da história mostrava o surgimento de um mecanismo imponderável de agrupamento de surdos em instituições, primeiramente chamado de asilos e, depois, escolas, iniciado por l'Éppe e seus sucessores. Entretanto, tanto quanto hoje, naquela época os estudos sobre educação de surdos e seus benefícios escondia a prática social de colocar à margem os diferentes e excluí-los, (SÁ, 2006, p.72).

Não podemos negar que hoje a exigência está cada vez mais acirrada no mercado de trabalho. Há mais entrevistas, avaliações teóricas e práticas com candidatos antes de se efetivarem a contratação, pois as empresas exigem qualificação. Por isso, o ensino técnico proporciona uma considerável vantagem aos demais concorrentes que não tiveram acesso a esta modalidade de ensino. Entretanto, a inclusão de estudantes surdos no Brasil, para que tenham condições igualitárias de acesso, permanência e conclusão no ensino profissionalizante, está intimamente ligada à necessidade de que “a escola se encontre diante do desafio de repensar seus saberes e seus fazeres com vista ao acolhimento da diversidade de seus estudantes, Damasceno (2012). Mas, ainda persistem os “problemas conceituais, como o desrespeito aos preceitos constitucionais, às interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e aos preconceitos que distorcem o sentido da inclusão escolar”, Mantoan (2006).

A contextualização referente à acessibilidade e ao processo inclusivo na educação por estudantes com deficiências perpassa toda uma historicidade, na qual estes atores vivenciaram a exclusão, a segregação, a integração e hoje lutam por uma educação inclusiva, de forma isonômica, (BEYER, 2005). Para que alcancemos essa máxima, a educação igualitária de todos e para todos, faz-se necessário interpretar as legislações e compreender as particularidades das pessoas com necessidades especiais, respeitando-as potencialmente. E não simplesmente exaurir estes alunos em um processo didático desumano e injusto que culmina com sua retenção e/ou seu desligamento da instituição.

Durante o processo histórico da educação profissional no Brasil, sendo Manaus no Amazonas uma das capitais beneficiada com a implantação desta nova modalidade de ensino, era visível a intenção de tornar acessível o ensino profissionalizante, possibilitando uma educação primária, pública e gratuita para os pobres e desvalidos da fortuna. O início das atividades no Amazonas ocorreu em 1909, com a implantação da Escola de Aprendizes Artífices, (IFAM, 2009). Entretanto, analisando o documento em suas entrelinhas fica evidente que era de costume, à época, o desfavorecimento das pessoas com deficiência à educação, cuja situação é elucidada no Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, mostrando que:

5°. As escolas de Aprendizes Artífices receberão tantos educandos, quantos comporte o respectivo prédio.

Art. 6°. Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuam os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

- a) Idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo;
- b) Não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício.

§ 1º. A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou atestado passado por autoridade competente (BRASIL, 1909).

O acesso à educação e outros direitos sempre ficavam alienados a uma avaliação de que os candidatos eram submetidos obrigatoriamente. Uma época em que as terminologias utilizadas não soavam como pejorativa e/ou discriminatória, como pudemos verificar na Lei 7.566, quando mencionam moléstia, infectocontagiosa e defeitos como critério de recusa as pessoas na educação à época. Dicotomicamente as expressões: portador, mudinho, surdo-mudo, entre outros atributos, hoje soam de forma discriminatória, preconceituosa e celetista, marginalizando as pessoas com deficiência que almejam ter acesso a uma educação profissional, pública e gratuita. Além das maiores barreiras “os níveis de desenvolvimento cognitivo, sensorial e o físico”. Ao analisarmos esta legislação de 1909 entendemos as dificuldades das pessoas com deficiências a terem acesso à educação profissional.

A figura 2 retrata o início da construção da escola em 1941, e mostra como é ofertado hoje o ensino profissionalizante no Amazonas. Damasceno (2012, p.121) destaca a que existe entraves que dificultam a implementação da política de acessibilidade e de inclusão escolar na rede técnica federal, Mesmo que a concepção de inclusão seja uma temática difundida, sendo impulsionado a partir da Declaração de Salamanca (1994), a realidade é que, enquanto o tema não for tratado sistematicamente e estruturalmente, problematizando seu funcionamento e ,atendimento, e enquanto não se der enfoque na questão dos *Campi* no interior amazônico, as ingerências políticas-econômicas e de mercado continuarão a comandar as ações, (DORZIAT, 2011).



**Figura 3:** Imagem da construção da Escola Técnica Federal de Manaus em 1941, na antiga Praça Rio Branco.

Fonte: PDI 2014-18, IFAM, 2015.

O IFAM *Campus* Maués teve sua criação, mediante a Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Dentre suas metas as de:

[...] promover uma educação de excelência através do ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, e visando à formação do cidadão crítico, autônomo,

empreendedor e comprometido com o desenvolvimento social, científico e tecnológico do País, (BRASIL, 2008).

Com a descentralização do IFAM da capital, Manaus, precisamos considerar, através de um breve resumo sócio histórico, as barreiras que os sujeitos surdos superaram para conquistarem sua inserção social. Através de intensos debates, lutas e reivindicações seus direitos sociais foram sendo conquistados, à medida que se atenuava uma historicidade de sofrimento, muito acentuada o que, em muitos casos, culminava com sua exclusão.

Entretanto, a trajetória das pessoas com deficiência no ensino público ainda é um tema a ser discutido e que devemos corroborar, fazendo uma retrospectiva dos períodos mais relevantes que mostram o que antes era ofertado e comparar com o atual cenário. Uma vez que os componentes curriculares da educação profissional possuem disciplinas tanto das bases nacionais, quanto técnicas, havendo a necessidade de valorizar as diversidades nas Instituições, para que não sejamos fundamentalistas da exclusão, como enfatiza D'Ambrosio ao criticar que: “a dignidade do indivíduo é violentada pela exclusão social, que se dá muitas vezes por não passar pelas barreiras discriminatórias estabelecidas pela sociedade dominante, inclusive e, principalmente, no sistema escolar” (D'AMBROSIO, 2007, p.09). Não podemos mais fechar os olhos frente a realidade da inserção de surdos na educação, ao contrário, o tempo contemporâneo nos mostra a importância de buscarmos conhecimento atender os alunos com deficiência auditiva e questionarmos, como acontece esse atendimento educacional especial na educação de estudantes surdos?

### **1.1.1 Acessibilidade, conceito e legislação.**

Com a segunda fase de expansão da rede técnica federal no Amazonas chegou a vez do município de Maués implantar um *campus* do IFAM. Em maio de 2007 acontece à primeira audiência pública no município, estando presentes várias autoridades municipais e o professor Venâncio Castelo Branco que representou o então Diretor do CEFET-AM, professor João Martins Dias. No dia 09 de janeiro de 2009 foi autorizado o início da execução da construção da Unidade descentralizada do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas no Município de Maués, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-Campus Maués (IFAM CMA 2010).

No dia 14 de dezembro de 2009, iniciam-se as inscrições para o primeiro processo seletivo de alunos no IFAM CMA. Na ocasião foram selecionados 120 alunos para os cursos de Ensino Médio e Técnico em Agropecuária, Informática e Administração na Forma Integrada e 160 alunos para os Cursos Técnicos em Informática, Administração, Meio Ambiente e Recursos Pesqueiros, na modalidade Pós-Médio. Uma curiosidade desta primeira seleção de alunos foi o procedimento adotado, pois a seleção ocorreu por análise de Histórico Escolar, valorizando o rendimento das disciplinas de português e matemática. Dentre os selecionados vieram os primeiros alunos surdos para o IFAM CMA, sendo o curso de Informática o escolhido por eles, ou seja, garantidas as matrículas, sobravam-lhes o grande sonho de iniciar e concluir o curso técnico em informática.

Estava lançada a pedra fundamental da rede técnica federal em Maués, garantindo o acesso à educação profissional a todos moradores desta região, entre eles as pessoas com deficiências. Neste contexto insere-se a questão a acessibilidade. Entretanto, o que significa acessibilidade, acessível? De acordo com o dicionário acessibilidade é: “*sf* 1. Qualidade de acessível; Acessível por sua vez: “*adj2g* 1. A que se pode chegar ou ter acesso; Que se pode obter, alcançar ou possuir. 3. Comunicativo, tratável. Barsa (2005).

A criação do Instituto Federal do Amazonas foi assegurada por intermédio da Lei 11.892/08. O acesso à educação profissionalizante da rede federal estava garantido para aqueles que desejavam ingressar nessa modalidade de educação na Amazônia.

Uma vez definida a implantação do instituto em Maués, realizada a audiência pública com a sociedade mauesense, definitivamente os alunos teriam uma educação de qualidade profissional, com facilidade de acesso e acompanhamento dos componentes curriculares, pois teriam um tratamento diferenciado em relação a educação estadual e municipal. Mas será que todos seriam atendidos de forma isonômica?

A implantação do IFAM na cidade seguiu as normativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/96, para tanto, ressaltou o Art. 16 que: “O sistema federal de ensino compreende: I – as instituições de ensino mantidas pela União; II – as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos federais de educação”, (BRASIL, 1996). Mas, no Art. 58 também afirma que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996).

Neste contexto, a acessibilidade exprime a ideia de acessível, que por sua vez indica aquilo que se pode chegar facilmente ou ficar ao alcance de algo. Entretanto, essa prática implica em desafios consideráveis para o professor de classe comum que tem uma numerosa e heterogênea turma de alunos Manzini (2006). Historicamente o desafio da educação de surdos sempre foi marcada por barreiras. Quando esta questão começou a ser discutida, pensava-se que acessibilidade seria o simples direito da matrícula, da inclusão no ensino regular, e para outras deficiências, ou seja, a famosa rampa seria o suficiente para cadeirantes e para as pessoas com mobilidade reduzida. Isto nos remete ao discurso inflamado em favor de superação de barreiras arquitetônica e outras formas de barreiras. Mas, na prática, como está sendo a receptividade das escolas aos alunos com deficiência?

Diante dos fatos apresentados, a Lei da Acessibilidade nº 10098/00 em seu Art.2º estabelece as seguintes definições: “I – acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança<sup>5</sup> (...) e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”. O Decreto 5296/05 especifica: “b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005).

Inicialmente, o *campus* CMA, em fase de implantação não estava com o seu quadro de servidores completo por docentes e técnico administrativos, por isso no dia dez de março aconteceu o primeiro processo seletivo para professores temporários, sendo contratados oito professores das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia e Inglês. Entretanto, não houve seleção para intérpretes de Libras, mesmo a instituição estando ciente dos alunos surdos matriculados no curso de informática. Desse

---

<sup>5</sup> Após contextualizarmos a o inciso I do Art. 2 da Lei 10098/00 houve a necessidade de analisarmos, embora de forma sintética, a temática segurança no trabalho, uma vez que o uso de cores e imagem transmitem informação e esta pode ser primordial em caso de emergência na orientação do sujeito surdo.

modo, a instituição educacional iniciou suas atividades com a cerimônia da aula inaugural acontecida no dia 5 de abril de 2010 (IFAM CMA, 2010), sem fazer a adequação funcional.

É a partir da situação apresentada sobre o profissional de Libras, que cabe conceituar acessibilidade, que abrange uma gama de situações, as quais implicam diretamente no desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo e de sua autonomia. No âmbito escolar é preciso começar a entender que estar acessível perpassa em outros quatro conceitos fundamentais da acessibilidade: arquitetônica, pedagógica, atitudinal e comunicacional. Estas quatro formas de acessibilidade garante autonomia as pessoas com deficiências, apesar que:

No Brasil, inúmeras leis serviram como bases para as tentativas de construção de propostas inclusivas visando a reestruturação de sistemas educacionais. Mais ainda não possuímos uma legislação que seja essencialmente inclusiva em relação à educação (SASSAKI, 2010, p. 138)

Cada uma das palavras, acessibilidade: arquitetônica, pedagógica, atitudinal e comunicacional, têm suas particularidades e potencialidades para auxiliar a pessoa com deficiência. Discorrendo sobre as ações do Ministério da Educação e sua política pública no âmbito da educação especial para viabilizar as condições, a fim de que a educação inclusiva atenda e garanta o acesso à escolarização aos alunos com necessidades educacionais especiais, tais aspectos são bem sintetizadas por Manzini (2006). Ele ainda destaca que:

A Constituição Federal do Brasil/1988 define (...); o princípio da *igualdade de condições de acesso e permanência na escola* (art.205, inciso I) e; dever do Estado mediante a *garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino* (Art.208, inciso III). No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, afirma que os sistemas de ensino devem assegurar a estes alunos *currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades* (art.59, inciso I), (MANZINI, 2006, p.68).

Do exposto infere-se que os instrumentos jurídicos são meios para garantir os direitos das pessoas. Manzini enfatiza que tais políticas públicas tornam acessível à educação com a finalidade de reverter todo o processo histórico de exclusão educacional que não oferta atendimentos especializados nos sistemas públicos de ensino, Manzini (2006). Por isso, a educação como direito de todos precisa estar preparada para receber todos os estudantes e garantindo-lhes a acessibilidade com segurança durante sua estada no ambiente educacional.

### **1.1.2 Acessibilidade arquitetônica.**

Quando o tema é acessibilidade, para muitos essa promoção circunda a mera vaga em estacionamento, como mencionada na NBR 9050/15 que destina: “dois tipos de vagas reservadas: a) para os veículos que conduzam, ou sejam, conduzidos por idosos; e b) para os veículos que conduzam ou sejam conduzidos por pessoas com deficiência”, ou a faixa de pedestre. Entretanto, o conceito de acessibilidade arquitetônica desvenda a supressão de barreiras física, estrutural, material, comunicacional para viabilizar o livre trânsito, o poder ir e vir, assim como a comunicação de forma autônoma de todos os usuários, sendo normatizada através da NBR 9050/15 que estabelece todos os parâmetros na promoção da acessibilidade em prédios públicos e privados.

Embora o Instituto tenha uma historicidade, enquanto entidade educacional, e esteja em processo de expansão no Amazonas, este precisa ter a inclusão como uma meta de extrema importância regional nos municípios que são multi *campi* no Estado, e buscar promover uma acessibilidade dentro das necessidades dos estudantes surdos e os sem

deficiências regularmente matriculados, mas mensurar os novos alunos com outros tipos de deficiências que entrarão, assim como os visitantes que também tem o direito de acesso as dependência da Instituição com autonomia.

Pelo exposto, para compreendermos de forma epistemológica a condição de acessibilidade no CMA fez-se necessário observar sistematicamente a situação da segurança e da acessibilidade para o público em geral, com ou sem deficiência.

A Lei 10.098/00 no (art. 2º, inciso I) também define acessibilidade da possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação por pessoas com deficiência e mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

Nessa perspectiva, quando falamos de educação, a primeira visão que temos enquanto estudantes, é da imagem de um prédio, com carteiras, quadro, mesa do professor (a), logicamente cada um com estrutura arquitetônica de acordo com sua região, influenciada pela cultura local. Cumpre salientar que, as escolas nos moldes que são construídas hoje, seja em alvenaria, seja em madeira, em alguns casos barracões de palha, indicam a consequência de recursos e de infraestruturas dicotômicas entre as três esferas governamentais: municipal, estadual e federal. Este último com maior recurso dentre as demais, podendo ofertar mais recursos e estruturas às escolas técnicas federais do que às estaduais e municipais, logo, acreditamos que as IF's sejam instituições mais acessíveis, seguras, inclusivas e humanas.

Vale destacar que a inclusão dos estudantes com deficiências no processo educativo oferece possibilidades que favorecem a aprendizagem, valorizando todos os envolvidos no universo escolar, evitando, assim, que a pessoa com deficiência fique à margem do processo de aprendizagem (MANTOAN, 2006). Ao efetivarem as matrículas de alunos com deficiência, com a noção de obrigatoriedade legal, as escolas apresentam um déficit no atendimento inclusivo, contribuindo para um triste cenário, que cada vez mais vai sendo enfrentado, a exclusão na própria escola.

Nesse sentido, oportunizar a formação profissional se torna uma quebra de paradigma, que acontece de forma lenta, pois tanto os servidores da educação de carreira quanto aos recém chegados enfrentam dificuldades no acesso ao conhecimento sobre inclusão, uma vez que esta formação era nulo pelo simples das universidades não estarem preparadas, e atualmente as ofertas também não atendem esta demanda na graduação sobre educação inclusiva.

### **1.1.3 Acessibilidade pedagógica**

A Declaração de Salamanca em seu artigo 19 enfatiza que políticas educacionais deveriam levar em consideração as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos e ser assegurado a todos o acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face às necessidades específicas dos surdos e dos surdos-cegos, seria mais conveniente à educação bilíngue norteada pela Libras como língua majoritária (L1) e a Língua Portuguesa Escrita como segunda língua (L 2). Assim, a escola pode melhor contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de exercerem sua cidadania (UNESCO, 1994), sejam eles deficientes ou não. Nesse ínterim, as relações sociais do sujeito surdo desde o âmbito familiar chegando ao convívio escolar, não se aglutinam em uma escala ascendente e não tem uma reciprocidade de conhecimento. Estas barreiras lhes eram apresentadas de forma sistemática, imperativa discriminatória, associando a deficiência a uma incapacidade, improdutividade, ou chamada de “generalização indevida”: quando um deficiente físico é tido também como deficiente intelectual, Ramos (2010), assim o processo das relações sociais tolham qualquer ato de inclusão dos surdos em sociedades.

Na contemporaneidade, com advento do processo inclusivo, pode parecer que tais mudanças seriam questão de tempo. Na verdade, não é tão simples assim, é preciso entender o surdo para proporcionar uma pedagogia participativa, construtiva e humana, baseada no nível de conhecimento deste sujeito. Mas, infelizmente o que se vê em muitos casos é:

Uma sociedade de resultados, podemos dizer que a deficiência é exatamente o que não se quer, porque não combina com as leis biológicas, sociais, políticas, econômicas e religiosas estabelecidas pela humanidade, o que se revela nos discursos que se fazem sobre a vida e sua formação. (RAMOS, 2010, p. 25).

O preconceito e a discriminação que fundamentava a exclusão, a segregação e o abandono escolar, por muito tempo eram:

as ideias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até nossos dias (SKLIAR, 2001, p. 7).

Tudo isto impedia o surdo de se lançar para o novo, para o desconhecido, de apoderar-se do conhecimento de mundo. Neste sentido, para romper com os paradigmas educacionais estabelecidos às pessoas com deficiência - PcD, precisamos compreender que:

um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre os saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e o mundo em que vivemos (MANTOAN, 2006, p. 15).

Essas alterações originam grandes impactos, até mesmo nas entidades educacionais mais tradicionalistas, pois foram obrigadas a acompanharem os processos históricos, onde “o espaço escolar passa a ser visto como espaço educacional da diversidade e deixa de ser considerado, por alguns surdos, como ponto de encontro e bate-papo” (FALCÃO, 2007, p. 107). A educação de surdos deve acontecer no mais alto grau de condições, para o desenvolvimento cognitivo, com suporte para um aprendizado reflexivo, humano, ofertando a compreensão da contextualização do seu entorno, da sua sociedade.

É importante lembrar que em termos de trabalho pedagógico, na construção da aprendizagem escolar, todo esse movimento se constrói e se conquista a partir do momento em que se conhece esse sujeito, seu contexto e sua história. É a partir disso que se torna possível a construção da prática educacional porque então saberemos sobre o que motiva esse sujeito, o que gera interesse em sua vida (MICHELLI, 2012, p.23).

Não podemos deixar de lado que somos constituídos de um gene (ser biológico) e dos movimentos sociais desde o nascimento. É na família que a interação social contribuirá para o desenvolvimento do pensamento crítico baseado na máxima concepção de abrir novos horizontes para os ouvintes e para membros da comunidade surda. Mas essa meta, a formação cognitiva do sujeito surdo, só será viável com a convivência entre as partes, surdo e ouvintes, para o entendimento, a socialização e a contextualização de mundo.

Precisamos intencionar a participação dos seguimentos em tomadas de decisão, apropriando-se do Decreto 5296/04 que destaca:

Art. 4º O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, os Conselhos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, e as organizações representativas de pessoas portadoras de deficiência terão legitimidade para acompanhar e sugerir medidas para o cumprimento dos requisitos estabelecidos neste Decreto (BRASIL, 2004).

Essa interação social é fundamental para inclusão, permanência e conclusão da vida escolar do surdo, pois ouvintes e surdos precisam participar de forma atuante na acessibilidade pedagógica. Formular, elaborar e criar métodos educativos na rede federal viabilizará uma educação isonômica e de valorização das diferenças.

Neste aspecto ainda existe uma lacuna entre a prática e a acessibilidade pedagógica, quando observamos a falta de um apoio organizacional de ambas às partes, comunidade letrada surda e apoio pedagógico do IFAM CMA, na elaboração de uma pedagogia para atender estudantes surdos. Para uma melhor compreensão visual destacaremos no quadro 1 a organização administrativa e pedagógica do referido campus.

**Quadro 1:** Divisão Setorial do IFAM CMA.

<b>Administrativo</b>	<b>Pedagógico</b>
1. Direção Geral;	1. Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão – DEPE;
2. Chefia de Gabinete;	2. Coordenação Geral de Ensino – CGE;
3. Departamento de Administração e Planejamento – DAP;	3. Coordenação de Pesquisa e Inovação;
4. Coordenação de Comunicação;	4. Coordenação de Extensão;
5. Coordenação de Recursos Humanos – CRH;	5. Coordenação de Estágio;
6. Coordenação de Gestão de Tecnologia da Informação – CGTI;	6. Coordenação do Eixo Tecnológico de Gestão e Negócio;
7. Coordenação de Administração;	7. Coordenação do eixo Tecnológico de Meio Ambiente e saúde;

Fonte: IFAM CMA, 2015.

Essa estrutura elucidada que o atendimento ao estudante com deficiência será alcançado, dadas às circunstâncias e a organização que o Instituto possui. Ao observarmos o estudante do curso de agropecuária e correlacionarmos dentro da estrutura administrativa (pedagógica) veremos a presença de coordenação geral de ensino, coordenação de eixo, coordenação de assistência ao educando, dentre outros, sem mencionar, que torna-se responsabilidade da Direção Geral do Instituto a busca por soluções.



Hoje fica evidenciada a magnitude que é o processo inclusivo. Não há mais espaço para o “achismo”, dizer que o atendimento educacional para estudantes com deficiência seja inviável por falta de recurso humano ou financeiro, e/ou que é uma ação “fantasmagórica”. Pois, segundo CF 1988, no Art. 211 e 212:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988).

Esta organização dos Institutos Federais de responsabilidade da União fica transparente nas entrelinhas da Lei 11892/08 em seu: Art. 9º Cada Instituto Federal é organizado em estrutura *multicampi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus, e à reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores (BRASIL, 1988). Os recursos: humanos e financeiros ainda ficam *aquém* do desejado, quando se trata do atendimento especial para estudantes surdos no CMA.

Uma organização pedagógica acessível necessita de recursos, principalmente na Amazônia, uma vez que o fluxo de pessoas em sua maior parte acontece via fluvial. Porém as formações pedagógicas devem acontecer sistematicamente dentro e fora do *campus* para garantir tanto aos estudantes surdos, como também aos professores e demais servidores do CMA, condições para atuarem de forma que possam atender aos anseios da educação.

Neste ponto é importante nos embasarmos no artigo 59 da LDB, onde fica estipulado que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; (...);

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Quando se fala na elaboração de um currículo diferenciado não se trata apenas na subtração de conteúdo dos cursos técnicos que os surdos estão vivenciando, mas sim estabelecer maneiras de como esses conteúdos serão apresentados, os recursos a serem utilizados, os métodos e técnicas pedagógicas acessíveis de acordo com a necessidade de cada sujeito surdo, determinado pelo agravo da surdez. Mas antecipadamente é preciso entender que a Lei 10436/02 no Art. 4º, relata no Parágrafo único: a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Essa determinação mensura que todos os surdos sejam fluentes na leitura e escrita da língua portuguesa, entretanto, expõe a ideologia de exclusão, pois analisando o processo histórico de educação de surdos fica evidenciado uma educação fragmentada e excludente que deixou sequelas irreparáveis até os dias atuais.

Querer um desempenho isonômico de surdos na leitura e escrita da língua portuguesa sem acompanhamento de professores especializados e/ou intérpretes de Libras igualmente os ouvintes é não reconhecer as necessidades e dificuldades desses sujeitos frente a sua deficiência auditiva que é a primeira grande barreira no processo ensino aprendizagem. Entretanto este movimento deve acontecer antes que os estudantes cheguem à escola, pois se há a obrigatoriedade de aprender a modalidade escrita da língua portuguesa, os atores, responsáveis e financiadores precisam caminhar em um sentido único para favorecer a inclusão, o que não acontece!

#### **1.1.4 Acessibilidade atitudinal.**

Ao sair da acessibilidade pedagógica que é o ato de atender aos estudantes de acordo com suas necessidades educacionais, valorizando suas potencialidades, surge dentro do conceito de acessibilidade, uma das mais complicadas em se realizar. Não queremos que o processo inclusivo emerja na sociedade por força de lei, este processo atualmente ainda é bem mais consolidado, apesar de muitas famílias não conhecerem as legislações que garantam os diversos direitos das PcD. Ao contrário, a atual sociedade deve assumir sua parcela de responsabilidade e promover acessibilidade, contudo muitos a falta de acompanhamento desde a educação infantil até o ensino médio usando a Libras como L1, formação docente e apoio pedagógico, família recusando-se em aprender a Libras para interagir com os filhos, etc., são alguns dos exemplos negativos.

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino profissionalizante “representa a conquista de mais uma etapa, mas a linha de chegada ainda está longe. (...) não é incomum a dificuldade de pôr em prática as novas exigências educacionais para promover a acessibilidade e a verdadeira inclusão”, Damasceno (2012).

O primeiro impacto para um professor que nunca recebeu um aluno surdo é se questionar como irá fazer para ensinar este aluno. Alguns, frente à situação, verificam se há possibilidade de uma comunicação através da leitura labial, isto porque ainda é muito frequente a falta de professores com formação em libras, mas também há falta de intérpretes nas escolas regulares. O Instituto Federal pioneiro em oferecer cursos profissionalizantes com professores de Libras e intérpretes no Brasil de forma bilíngue português e Libras é o de Santa Catarina, *campus* Palhoça.



**Figura 4:** Primeiro Instituto Federal Bilingüe Português e Libras do Brasil

Fonte: IFSC/ *campus* Palhoça, 2016.

Outra triste realidade, frente à educação de surdos é a transferência da responsabilidade docente, pois muitos professores frente ao desafio de ensinar um estudante surdo e não possuir formação mínima e nem apoio de intérprete em Libras transfere este estudante para o professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado) na esperança de que este profissional trabalhe os conteúdos curriculares. Vale destacar que o AEE é um atendimento heterogêneo, em horário no contra turno, com agendamento de atendimento e se faz necessário que o professor regente trabalhe em conjunto, pois: “as pessoas com necessidades especiais possuem limitações e evoluem em um ritmo lento, por isso deve existir a preocupação no sentido de incentivar e de estimular o desenvolvimento de atividades básicas [...]”, Guebert, (2007).

Outro momento histórico e especial na trajetória da educação de surdos para ponderar sobre acessibilidade atitudinal aconteceu no Instituto Imperial de Educação de surdos como descreve Solange Rocha:

No ano de 1869, recém-chegado ao Instituto dos Surdos-Mudos e ainda interino, Dr. Tobias enviou um minucioso relatório ao ministro e secretário do Estado dos Negócios do Império, conselheiro Paulino José Soares de Souza. Na ocasião, descreveu as dificuldades encontradas para gerir o estabelecimento: “Anteriormente não havia em execução nenhuma lei orgânica ou regimento interno que discriminasse os diversos ramos do serviço, nem encontrei prática que aproveitar para guiar-me em uma tarefa para mim inteiramente nova”. (ROCHA, 2008, p. 37).

Mesmo não tendo uma qualificação na área da surdez o Dr. Tobias teve uma visão de vanguarda para sua época, iniciando arduamente a reestruturação do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos<sup>6</sup>, como também foi dele a ideia de ofertar o ensino profissionalizante para os

<sup>6</sup> Hoje a denominação é Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

surdos, pois acreditava que os alunos após o curso, poderiam estar aptos a um ofício e, desta forma, garantir sua subsistência. Seu desejo era difundir a educação agrícola como formação, (ROCHA, 2008).

Mas como podemos discorrer sobre este tema que atualmente ainda levanta grandes controvérsias em vários segmentos da sociedade, dificultando o acesso à educação da pessoa com deficiência? O que é acessibilidade? No ordenamento jurídico brasileiro encontramos em nossa Constituição de 1988 no artigo 1º a elucidação de que: O Brasil sendo um Estado Democrático tem em seus Fundamentos o Direito à Soberania, Cidadania, Dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político (BRASIL, 1988).

Mas acessibilidade atitudinal não se resume somente na expansão de escolas e formulação de leis. Precisamos sintetizar a partir de um pensamento crítico qual a melhor modalidade didática, qual o melhor a ser agregado a uma educação bilíngue que assegure condições ideais para o desenvolvimento moral e intelectual do estudante surdo. Temos atualmente como usuário da Língua Brasileira de Sinais, o sujeito surdo e os ouvintes. O conhecimento científico e tecnológico possibilita enfrentar os desafios do cotidiano, como agente transformador e autônomo, consciente de seus direitos e deveres como cidadão, para a construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária, por meio de sua língua vernácula.

### **1.1.5 Acessibilidade comunicacional**

O atendimento educacional especial sancionado como preferencialmente no ensino regular determina a obrigatoriedade de que todas as escolas tornem-se instituições acessíveis aos alunos com deficiência. No caso do sujeito surdo, esta instituição de ensino quer seja municipal, estadual ou federal têm por obrigação executar as determinações legislativas, e neste sentido, está apta a utilizar a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita em conformidade com a Lei nº 10.436, de, de 24 de abril de 2002 que estabelece:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidade de pessoas surdas do Brasil.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002)

De acordo com o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei acima citada, as escolas devem assegurar o atendimento educacional levando em consideração às especificidades linguísticas e culturais do educando surdo, conforme orienta o decreto no artigo 14:

- a) O ensino e uso da libras;
  - b) A tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa; e
  - c) O ensino da língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;
- II – Ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da língua portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
- III – prover as escolas com:
- a) Professor de Libras ou Instrutor de Libras;
  - b) Tradutor e interprete de Libras – Língua portuguesa;
  - c) Professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;

- d) Professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;
- V – apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;
- VI – adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua Portuguesa;
- VII – desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em meios eletrônicos e tecnológicos. (BRASIL, 2005)

Dessa forma, a escola atende o que está disposto na legislação que trata especificamente do uso e ensino da língua de sinais, provendo professores de Libras, preferencialmente surdos, professores de língua portuguesa, com metodologias de ensino de segunda língua, professores das diversas disciplinas com conhecimentos sobre a diferença linguística do surdo, avaliando os alunos, considerando meios coerentes para correção das avaliações na língua portuguesa e também da língua brasileira de sinais.

### **1.1.6 Deficiência auditiva, conceitos e legislações.**

Por muito tempo as pessoas com deficiências foram tratadas como ser totalmente incapazes, inúteis, as quais necessitavam de tratamento terapêutico para terem a chance de serem reconhecidas como pessoas, livre das “moléstias” que eram acometidas. Foram tempos obscuros que o tratamento terapêutico dado ao sujeito surdo era associado à doença mental. Em geral, a doença é caracterizada como ausência de saúde, um estado que ao atingir um indivíduo provoca distúrbios das funções físicas e mentais. Pode ser causada por fatores exógenos (externos, do ambiente) ou endógenos (internos, do próprio organismo).

Assim entendemos que sempre a saúde de um indivíduo cuja determinação vem da própria biologia humana considerando os ambientes: físico, social e econômico como fatores de influência negativa ou positiva da saúde ou sua ausência. Essa condição de estado, associado a fatores sociais, particulares, e externos, indicados por hábitos de alimentação e outros fatores comportamentais que podem ser benéficos ou prejudiciais.

A bandeira em prol de uma saúde pública de qualidade se tornou discurso eleitoral, oportunista, deixando a saúde de ser um valor humano, sendo meramente uma justificativa de campanha. Não podemos deixar transformar em banalidade a questão de saúde pública, pois é um direito fundamental da pessoa humana, que deve ser assegurado sem distinção de raça, de religião, ideologia política ou condição socioeconômica.

Nossa saúde deve ser trabalhada tanto nos casos de prevenção à doenças, quanto em tratamento de patologias, entretanto, quando a pessoa com deficiência fica doente alguns mitos logo surgem. Não raros são os casos em que o sujeito surdo ao chegar ao hospital ou posto médico, os atendentes se dirijam ao acompanhante, como que o surdo fosse incapaz de relatar o que está sentindo no momento. “Crianças com deficiência auditiva possuem ou gozam de completa capacidade mental. Mas devido à falta de informação, é comum que sejam tratadas ou confundidas com deficientes mentais ou autistas” Chiaratti e Hirt (2012).

Deficiência auditiva é o nome usado para indicar a perda de audição ou a diminuição da capacidade de escutar os sons. Qualquer problema que ocorra em alguma das partes do ouvido pode levar a uma deficiência na audição. Entre as várias deficiências auditivas existentes, há as que podem ser classificadas como: condutiva, neurossensorial ou mista. A condutiva é causada por um problema localizado no ouvido externo e/ou médio, que tem por função "conduzir" o som até o ouvido interno. “A cóclea, os canais semicirculares e o

vestíbulo da orelha interna são ligados. Todos eles são preenchidos com líquido e encapsulados e protegidos nas profundezas do osso temporal, (...) câmaras conhecidas como labirinto ósseo”. (PARKER, sem data, p.90).

Esta deficiência, em muitos casos, é reversível e geralmente não precisa de tratamento com aparelho auditivo, apenas cuidados médicos. Se ocorrer uma lesão no ouvido interno, há uma deficiência que recebe o nome de "neurossensorial". Nesse caso, não há problemas na "condução" do som, mas acontece uma diminuição na capacidade de receber os sons que passam pelo ouvido externo e ouvido médio. A deficiência neurossensorial faz com que as pessoas escutem menos e também tenham maior dificuldade de perceber as diferenças entre os sons. Deficiência auditiva mista ocorre quando há ambas as perdas auditivas, condutiva e neurossensorial, numa mesma pessoa.

Mas o caminho ainda é longo e difícil para as conquistas se tornem verdadeiramente uma quebra de paradigmas. Um real início em benefício das PcD's foi a Lei 13.146/15, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão. Esta lei é uma realidade que precisa ser conhecida e difundida junto com a sociedade, para que esta compreenda que a lei será sempre acionada, quando atos de preconceitos e de discriminação acontecerem.

O nosso ordenamento jurídico possui instrumentos que darão toda garantia às famílias e às pessoas com deficiência dentro de uma equidade e autonomia. Como enfatizado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu Art. 5 diz que: O direito à igualdade perante a lei é tido como regra de equilíbrio entre as pessoas que têm e as que não têm uma deficiência, uma vez que determina, que todas as pessoas formam a população de um país, (BRASIL, 2008). Pensar o processo de inclusão em Educação é pensar a Educação sem barreiras. (...) mas que são também diferentes entre si e que podem aprender, Melo (2010).

Seguindo a CORDE em seu Art.2 menciona que “é importante salientar que não devemos colocar a deficiência dentro de uma concepção puramente médica, ficando associada exclusivamente à doença”, (BRASIL, 2008). Com a promulgação da Lei 10.436 de 2002 o sistema educacional brasileiro deve se adequar para receber os estudantes surdos, que se encontra a margem da educação. Neste viés temos a contribuição de uma militante extremamente perseverante na luta pelos direitos dos sujeitos surdos nos diversos setores sociais, quando afirma que o surdo passou a ter, (...) seus direitos à educação, assegurando uma formação que lhe dê condições de autonomia, em várias áreas do contexto brasileiro: no mercado de trabalho, previdência social, lazer, esportes, entre outros, Campello (2009).

**Tabela 1:** Classificação dos Níveis de Surdez.

Surdez Profunda	<b>Acima de 91 (dB)</b>	a criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente; só responde auditivamente a sons muito intensos como: bombas, trovão, motor de carro e avião; frequentemente utiliza a leitura orofacial; necessita fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado.
Surdez Severa	<b>71 a 90 (dB)</b>	a criança terá dificuldades em adquirir a fala e linguagem espontaneamente; poderá adquirir vocabulário do contexto familiar; existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.
Surdez Acentuada	<b>56 a 70 (dB)</b>	—
Surdez Moderada	<b>41 a 55 (dB)</b>	a criança pode demorar um pouco para desenvolver a fala e linguagem; apresenta alterações articulatorias (trocas na fala) por não perceber todos os sons com clareza; tem dificuldade em perceber a fala em ambientes ruidosos; são crianças desatentas e com dificuldade no aprendizado da leitura e escrita.
Surdez Leve	<b>16 a 40 (dB)</b>	a criança é capaz de perceber os sons da fala; adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente; o problema geralmente é tardiamente descoberto; dificilmente se coloca o aparelho de amplificação porque a audição é muito próxima do normal.
Audição Normal	<b>0 a 15 (dB)</b>	—
Grav de Surdez	<b>Decibéis (dB)</b>	Cognitivo

Fonte: SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

Contudo, acreditamos haver um paradoxo quanto ao direito à educação, pois o processo inclusivo está paulatinamente sendo maculado com decisões arbitrárias e ilegais. Casos de exigências de laudo médico para efetivar a matrícula de alunos com deficiências acontecem frequentemente, mesmo as escolas não estarem estruturadas para atenderem as PcD, tornando-os em mero cifrão ou objeto de marketing. Uma avaliação por especialista com emissão de laudo ajuda a compreender os níveis de surdez do sujeito, conforme a Tabela 1 supracitada, isto torna-se fundamental para uma escola que atenda de forma pedagógica acessível, mas não significa uma imposição ao ato da matrícula.

O Decreto 5.626/05 considera pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiência visual, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Justificar que a condição de matrícula está condicionada a apresentação do laudo médio além de crime é imoral. Pois a lei 13.146/15 estabelece em seu artigo 4 que:

Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

A surdez possui uma classificação conforme o Código Internacional de Doenças (CID 10) que descreve os tipos de perda auditiva atribuindo-se um Código de acordo com a natureza e agravo, conforme na Tabela 2.

**Tabela 2:** Perda de audição por transtorno de condução e/ou neurossensorial

CID 10 H90.8	Perda de audição mista, de condução e neurossensorial, não especificada
CID 10 H90.7	Perda de audição unilateral mista, de condução e neurossensorial, sem restrição de audição contralateral
CID 10 H90.6	Perda de audição bilateral mista, de condução e neurossensorial
CID 10 H90.5	Perda de audição neurossensorial não especificada
CID 10 H90.4	Perda de audição unilateral neurossensorial, sem restrição de audição contralateral
CID 10 H90.3	Perda de audição bilateral neurossensorial
CID 10 H90.2	Perda não especificada de audição devida a transtorno de condução
CID 10 H90.1	Perda de audição unilateral por transtorno de condução, sem restrição de audição contralateral
CID 10 H90.0	Perda de audição bilateral devida a transtorno de condução
CID 10 H90	Perda de audição por transtorno de condução e ou neurossensorial

Fonte: Medicinanet, 2016.

Mas é também compreendida numa perspectiva sócio-antropológica. Neste sentido o olhar está centrado na pessoa, em suas diferenças e potencialidades, e não em um corpo danificado, na inutilidade, na deficiência. Mesmo que seja difícil reconhecer que este ser tem necessidades especiais educacionais para favorecer o seu desenvolvimento cognitivo, pois essa ação transcende a zona de conforto daquele que deveria trabalhar a partir de uma compreensão inclusiva, não se proporciona meios de acessibilidade que venha atender às necessidades do surdo, deixando-o a mercê do sistema educacional que já demonstrou ser incompetente na sua escolarização e educação.

Por muito tempo se imaginava que os surdos no uso da gesticulação de suas mãos, possuíam uma forma de comunicação restrita, limitada, sendo somente um conjunto de sinais para interpretar línguas orais. No entanto, as línguas de sinais são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais, sendo destacado quatro concepções inadequadas em relação a essas línguas:

- a) A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos.
- b) Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas.
- c) Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas de sinais, sendo um *pidgin* sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais.
- d) A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral. (QUADROS, 1997, p.46).



### **1.1.7 Inclusão na educação profissionalizante, conceitos e legislação.**

Atualmente ingressar no IFAM CMA, além de ser uma grande oportunidade para os estudantes, torna-se a realização de um objetivo, devido aquele sentimento em fazer parte de uma instituição, que no primeiro plano circunda o querer “vestir a camisa”, participar dos eventos promovidos pela instituição. Mas a grandeza da “missão de promover uma educação de excelência através do ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, com vistas à formação do cidadão crítico, autônomo, empreendedor e comprometido com o desenvolvimento social, científico e tecnológico do País” (PDI 2014-2018) se cristalizará, em sua maioria, a partir do segundo ano na instituição.

Para alguns “calouros” o instituto é visto como uma escola elitizada, onde os aprovados são reconhecidos como privilegiados a receberem a educação técnica. Entretanto, neste universo, também estão inseridos estudantes com deficiências, que possuem direitos adquiridos através da política das cotas, previstas em lei específicas. Destes, poucos são detentores do conhecimento da organização administrativa e Organização Didática do IFAM conhecida como a Resolução N.º. 94 - CONSUP/IFAM. Para tanto, seguem algumas considerações importantes contidas na referidas legislação:

Art. 1º (...) vinculada ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

§ 1º O IFAM é constituído pela Reitoria, pelos campi Coari, Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara, Lábrea, Manaus Centro, Manaus Distrito Industrial, Manaus Zona Leste, Maués, (...).

§ 2º Os *campi* do IFAM são unidades acadêmico-administrativas instaladas em municípios do Estado do Amazonas, com abrangência meso ou microrregional, com autonomia administrativa e financeira (IFAM, 2015).

**Tabela 3:** Demonstrativo de Alunos Surdos matriculados no IFAM exercício de 2010 a 2016

Campus/Cidade	Curso/Forma/Situação	Ingresso	Ano/Matrícula	Grav de Surdez	Alunos
CMC	Edificações/Sub/Frequentando	Ampla Concorrência	2014	Severa	1
	ADM/Integrado/Frequentando	Cota	2016	Severa	1
	INFO/Integrado/Frequentando	Cota	2016	Profundo	1
CMDI	Eletrônica/Integrado/Frequentando	Ampla Concorrência	2014	Não Informado	1
	Subsequente	Cota	2016	Não Informado	1
	Subsequente	Cota	2016	Não Informado	1
	Subsequente	Cota	2016	Não Informado	1
	Subsequente	Cota	2016	Não Informado	1
	Subsequente	Cota	2016	Não Informado	1
	Subsequente	Cota	2016	Não Informado	1
CPIN	INFO/Integrado/Egresso	Análise de currículo	2010	Bilateral/Severo	1
	INFO/Integrado/Egresso	Análise de currículo	2010	Bilateral/Profunda	1
	ADM/Integrado/Egresso	Ampla Concorrência	2013	Unilateral/Severo	1
	AGRO/Integrado/Frequentando	Ampla Concorrência	2014	Bilateral/Severo	1
	Rec. Pesquisas/Integrado/PROEJA/Fre quentando	Análise de currículo	2016	Severo	1
CMA					
<b>Total de estudantes surdos no IFAM</b>					<b>15</b>

Fonte: NAPNE sistêmico IFAM, 2016.

O ingresso no ensino técnico federal se baseia na Resolução nº. 94:

Art. 53. As vagas serão abertas para atendimento a demandas diversas, preenchidas conforme a seguinte previsão:

- I – após processo seletivo público classificatório;
- II – após processo seletivo diferenciado para atender as demandas específicas:
  - a) das Populações Tradicionais da Amazônia;
  - b) das Populações Indígenas;
  - c) de Pessoas com Deficiência, Altas Habilidades, Superdotação e Transtorno Global do Desenvolvimento;
  - d) do Público da Educação de Jovens e Adultos; (...)

Art. 55: I - Os processos seletivos públicos classificatórios, com critérios e formas estabelecidas em edital, realizados pela Comissão Geral de Gestão de Concursos e Exames – CGGCE, em consonância com as demandas e recomendações apresentadas pela Pró-reitorias de Ensino; (IFAM, 2015).

Este aspecto faz com que os surdos tenham condições de acesso no ensino profissionalizante. No IFAM CMA o acesso de estudantes surdos acontece desde 2010, diferentemente na cidade de Manaus que o apoio de intérprete de Libras já acontece a mais tempo, entretanto, em outros municípios, como o caso de Maués, a maioria conseguem ingressar no Instituto por meio da análise de currículo, histórico escolar, embora, raramente são aprovados nos processos seletivos de provas em ampla concorrência sem e/ou com acompanhamento do intérprete da Libras, conforme a tabela 3 supracitada.

Por esta visão é importante destacar que a educação especial na perspectiva inclusiva brasileira não pode ser encarada como “jogo político”, que muitos usam para entrar ou permanecer no poder. Por se tratar da maior riqueza que uma nação possa possuir “a educação” deve ter a síntese que Freire afirma necessária entre a política e a educação:

Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá os rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante (FREIRE, 1987, p. 21).

Até certo ponto, o acesso ao ensino era negado à PcD, inclusive no ensino profissionalizante, como podemos observar no Decreto Nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 no ato da criação da primeira Escola Profissionalizante do Brasil, como mostra o: Art. 1º.

Em cada uma das capitais dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario gratuito, (BRASIL, 1909).

Mesmo o governo de 1909 oportunizando a educação profissional e tendo viabilizando-a às classes desfavorecidas da fortuna, o modelo da época seria segregatório, preconceituoso, discriminatório, como apresenta o Decreto 7.566:

Art. 6º. Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuïrem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; b) não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do officio. § 1º. A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou attestado passador por autoridade competente. (BRASIL, 1909).

No que se refere à práxis educacional, a educação especial desenvolvida nas escolas regulares que receberam alunos com deficiência necessitava de uma pedagogia diferenciada para supressão dos problemas de aprendizagens relacionados às condições, disfunções, limitações e deficiências.

Há algum tempo, a educação inclusiva vem sendo manifestada como direito ao acesso às escolas regulares, mas se deve respeitar as diferenças com orientações sexuais e níveis de desenvolvimento cognitivo e sensorial. Essa diversidade nos remete às questões de cunho socioetnicocultural, que tanto provoca o interesse para compreender mais profundamente o significado do processo de inclusão, pois “a passagem da condição natural para condição social é resultado de lutas travadas frente às diversidades do real”. (MANZINI, 2006, p. 171).

O sujeito surdo não é um ser de total desconhecimento do resto da sociedade. Ele acompanha todo processo evolutivo humano, o que, ao longo desta trajetória, lamentavelmente, vivenciou toda sorte de maus tratos, discriminações, sofrimentos e até, em alguns casos, a própria morte. Contudo, esta situação sofreu modificações para a participação social dessas pessoas. Hoje muitos estão inseridos em vários setores da sociedade como no esporte ou atuando como profissionais no setor econômico. Nesse contexto histórico a oportunidade de acesso à educação profissional ganha impulso graças a expansão da rede federal a partir de 2008 ganhou corpo e forma no Amazonas com a lei 11.892:

Art. 1º - o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, instituição criada nos termos da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, doravante denominada IFAM, vinculado ao ministério da educação, possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (BRASIL, 2008).

A portaria Nº 373, de 31 de agosto de 2009, Lei 11.892 em seu Art. 4º - afirma que o IFAM, em sua atuação, observa os seguintes princípios norteadores: IV - inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais:

Art. 37 - O currículo no IFAM está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político-institucional, sendo norteado pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação, tecnologia e ser humano.

Parágrafo único - Ao definir suas políticas educacionais, o Ifam levará em conta o respeito às especificidades dos indivíduos e comunidades destinatárias de suas ações, bem como a inclusão e a preservação das diferenças, tendo isto como parte dos fundamentos primordiais do ato educativo. (BRASIL, 2008).

Políticas públicas na atual conjuntura referente a educação inclusiva ainda é uma “metamorfose” que acontece de forma equivocada dentro da educação básica, técnica, tecnológica, de graduação e pós-graduação. Este fato ocorre porque é uma situação inacabada, precisando constantemente de consenso entre familiares, PcD, instituições de ensino que necessitam de adaptação, reorganização didática e atitudinal para garantir o ensino acessível com qualidade de todos e para todos.

Não podemos esquecer que no Brasil a educação é pública, laica e gratuita. Contudo, na atualidade já se evidenciam organismos e leis que orientam adequação na promoção de inclusão das PcD no contexto social e educacional como em outros, onde pessoas com deficiência possam atuar satisfatoriamente.

## 2 METODOLOGIA

Não encontramos outra forma para iniciar o processo científico que não seja fundamentada em uma sistematização e organização metodológica. Na Grécia antiga costumava-se dizer que a metodologia era um caminho para atingir um determinado fim. Jurema e Queiroz (2008) afirmam que a “Metodologia por definição é originada de três palavras gregas meta, odos e logia, que significam, respectivamente, caminho, largo ou difícil e estudo”.

É nessa perspectiva que a metodologia viabiliza a inserção do pesquisador em um percurso científico que pode ser intenso, dificultoso, caso desvie das técnicas estabelecidas, sendo estas que orientam de fora para dentro no fazer da pesquisa, atenuando possíveis dificuldades. Por isso é a parte essencial da organização da pesquisa, porque disponibiliza recursos organizados, com métodos específicos para cada natureza e tipo de um estudo, cumprindo parâmetros racionais, para evitar um gasto, tanto de recursos quanto de energia.

Assim, o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (LAKATOS e MARCONI, 2010, p.65).

Diante da investigação o pesquisador poderá desenvolver qualquer ação das mais simples às mais complexas. Este fator é importante na aquisição de conhecimentos, o qual tem por ligação um determinado questionamento, uma dúvida ou um problema acerca de um objeto de estudo. A existência de um problema aciona o levantamento de hipótese que “é uma proposição que se faz na tentativa de verificar a validade de resposta existente para um problema” (LAKATOS e MARCONI, 2009, p. 145), mas também ganha a propulsão para chegar à constatação de um resultado.

Pelo exposto esta pesquisa foi realizada através da abordagem qualitativa do tipo de estudo de caso. Tal escolha foi feita pelo fato de investigar um grupo minoritário que ao longo da história das lutas sociais sempre encontrou barreiras que impediam sua participação isonômica na sociedade.

A partir deste ponto, discorreremos mais detalhadamente sobre os processos metodológicos e, conseqüentemente, sua generalização a fim de entender os fenômenos acerca da inclusão e da acessibilidade de estudantes surdos em cursos profissionalizantes no IFAM CMA.

### 2.1 Pesquisa Qualitativa do tipo Estudo de Caso

No campo das pesquisas sociais, a pesquisa qualitativa trata das abordagens nas relações em sociedade, uma vez que as sociedades são heterogêneas, multiculturais, de grandes ou pequenos grupos, que podem ou não receber influências do mundo globalizado, fazendo novos conceitos serem acrescentados na vida das sociedades, pois:

a mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais. Tratam-se de situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais – questões e hipóteses de pesquisa obtidas a

partir de modelos teóricos e testadas sobre evidências empíricas – agora fracassam devido a diferenciação dos objetos (FLICK, 2009, p. 21).

Nesse contexto estão as comunidades surdas, as quais, apesar de um longo processo sócio histórico de discriminação e preconceito, apresentam, na atualidade, sua diversificação através de seu maior ícone, a língua de sinais, modalidade gesto/visual.

Estabelecida a abordagem e o tipo da pesquisa, apresentamos a disposição dos procedimentos de coleta e análise dos dados. Lakatos e Marconi (2010, p.149) enfatizam a importância do bom entrosamento das tarefas organizacionais e administrativas com as científicas, obedecendo aos prazos estipulados, aos orçamentos previstos.

Esta pesquisa foi realizada em três fases. Na primeira etapa, aplicamos o termo de Concessão e Autorização de Pesquisa (anexo 1) direcionada à Direção Geral do *campus* e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (anexo 2) a todos os envolvidos. Tais informações ajudaram a compreender como acontece o processo de inclusão e acessibilidade no IFAM CMA. Na segunda foi feita a coleta dos dados e; na terceira foram analisados as informações registradas.

Nos próximos tópicos apresentamos a amostragem, os instrumentos de coletas e a análise dos dados, os quais forneceram subsídios para as nossas considerações referente ao objeto de estudo deste estudo.

## 2.2 Amostragem da Pesquisa

O *campus* CMA atualmente é formado por alunos da zona urbana, rural, áreas indígenas, de municípios adjacentes e de estudantes com deficiências; servidores: docentes (efetivos e contratados), Técnicos Administrativos em Educação (TAE) de nível fundamental, médio e superior e colaboradores terceirizados.

Esta pesquisa buscou compreender o processo de inclusão e acessibilidade de estudantes surdos no IFAM CMA. Para tanto, determinou-se fazer um recorte daqueles servidores que mais estão relacionados na formação dos estudantes surdos, pois “O princípio básico da amostragem teórica é selecionar casos ou grupos de casos de acordo com critérios que digam respeito a seu conteúdo, em vez de aplicar critérios metodológicos abstratos”, Flick (2009).

O público escolhido como participantes da pesquisa são oriundos de várias regiões do Brasil. Mesmo o Instituto sendo inaugurado em 2010 e próximo de completar seis anos de funcionamento, também por ser da esfera federal, sempre ofereceu suas vagas, nos concursos públicos, para provento dos cargos administrativos e de docentes, que, na sua maioria, é ocupada por cidadãos de diversas regiões, fazendo com que o *campus* seja uma escola eclética, com uma diversidade cultural muito presente pelo corpo funcional que atua em cada unidade educacional.

Inicialmente fizemos o levantamento do número de servidores e terceirizados que trabalham no Instituto, como apresentado na Tabela 4. A partir deste cenário estipulou-se uma média de 10% da população para aplicação de questionários.

**Tabela 4:** Quadro de servidores do IFAM CMA

Especificação	Docentes	Administrativos	Terceirizados
<b>Q.T.</b>	40	33	36
<b>Total</b>	109		

**Fonte:** IFAM CMA, junho de 2015.

A amostragem é uma parcela convenientemente selecionada do universo do estudo (população); é um subconjunto do universo (LAKATOS E MARCONI, 2010), o que fez considerarmos o levantamento do número de alunos com deficiência auditiva que são atendidos no instituto de 2010 até presente data (2016), conforme discriminado na tabela 5.

A tabela infracitada indica três tipos de agravos referentes à surdez, isso acontece por causa da classificação do Código Internacional de Doenças (CID 10) que determina o nível de perda auditiva de acordo com algumas características.

Após esses levantamentos, partiu-se para a pesquisa de campo para se obter as informações necessárias.

**Tabela 5:** Demonstrativo de Alunos Surdos matriculados no campus Maués exercício de 2010 a 2016

Campus/Cidade	Curso/Forma/Modalidade	Ano/Matricula	Grau de Surdez	Alunos	Ingresso
CMA	INFO/Integrado	2010	Bilateral/Severa	1	Análise de Currículo
	INFO/Integrado	2010	Bilateral/Profunda	1	Análise de Currículo
	ADM/Integrado	2013	Bilateral/Profunda	1	Processo Seletivo
	ADM/Integrado	2014	Unilateral/Severo	1	Processo Seletivo
	AGRO/Integrado	2014	Bilateral/Moderado	1	Processo Seletivo
	PROEJA/Recurso Pesqueiro	2016	Bilateral/Profunda	1	Análise de Currículo
<b>Total de estudantes surdos no IFAM CMA</b>				6	

Fonte: IFAM CMA/NAPNE, maio de 2016.

### 2.3 Instrumentos de Coletas de Dados

Esta pesquisa se baseou no enfoque qualitativo do tipo estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados, fizemos a identificação, através de levantamento documental, das legislações do IFAM, das Leis Brasileiras de Inclusão e Acessibilidade, bem como foram realizadas observações participantes com registros em caderno de campo, e também as entrevistas estruturadas, questionário e uma minuta de protocolo de avaliação sobre segurança e acessibilidade para o sujeito surdo.

A pesquisa completa tem por objetivo investigar os níveis de acessibilidade existentes no Instituto Federal do Amazonas *campus* Maués, considerando as percepções dos professores e dos estudantes surdos no ensino profissionalizante. Com um olhar de pesquisador, procurou-se observar como são realizadas as aulas para os estudantes surdos, uma vez que o *campus* não dispõe, em seu quadro funcional, de profissional intérprete de língua de sinais.

Desta forma foi realizada uma parceria com o Instituto Federal do Amazonas *campus* Maués, onde, por meio de seu diretor geral, interino, à época, autorizou a realização da pesquisa. Enumeramos abaixo as etapas da pesquisa de campo:

- A primeira denominada “percepção dos docentes” sobre os desafios da educação de estudantes surdos no IFAM CMA, teve aplicação de um questionário composto por dezesseis perguntas, fechadas, semiabertas e abertas para onze pessoas e a observação de aulas ministradas por docentes de área técnica e da base nacional;

- A segunda, denominada “percepção dos estudantes surdos” no processo de inclusão e acessibilidade no IFAM CMA. Foram realizadas quatro entrevistas (anexo 3) com os estudantes e egressos surdos do IFAM CMA, através de um roteiro estruturado composto de oito perguntas;
- A terceira, denominada “mapeamento dos níveis de acessibilidade” considerando a NBR 9050/15 e o PDI 2014-2018, foi direcionada para verificar o nível de acessibilidade para o processo ensino/aprendizagem em sala de aula e sua influência na educação de estudantes surdos.

A tabela 6 indica as atividades desenvolvidas para a obtenção dos dados que constituem a análise deste estudo.

**Tabela 6:** Atividades de campos.

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS						
MÊS	ANO	INSTRUMENTO	QT	ESPECIFICAÇÃO	LOCAL	CIDADE
MAIO	2015	QUESTIONÁRIO	11	Planilha	IFAM	MAUÉS
JUNHO	2015	OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA	4	Formulário		
JUNHO	2015	OBSERVAÇÃO SIMPLES	3	Horas		
SETEMBRO	2015	ENTREVISTAS	4	Horas		
DEZEMBRO	2015/2016	ANÁLISE DO PDI	1	Contextualização		
<b>TOTAL DE DADOS ANALISADOS</b>						<b>23</b>

Fonte: IFAM CMA, maio de 2016.

## 2.4 Questionário

O questionário é visto como uma das ferramentas de coleta de dados mais utilizada em pesquisas. Ele é composto por um conjunto de perguntas, “Quanto à forma, as perguntas, em geral, são classificadas em três categorias: abertas, fechadas e de múltiplas escolhas”, Lakatos e Marconi (2010).

Visando elaborar um questionário consistente e com clareza enviamos, por e-mail, um pré-teste com dezesseis questões aos pesquisadores do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE da Faculdade de Educação da UFRJ para validação.

Validado, o questionário foi aplicado aos onze servidores do IFAM-CMA deixando as entrevistas para os estudantes surdos, pois foi considerada a dificuldade que os surdos têm em interpretação de textos em português. Mas antes houve a necessidade de garantir o anonimato dos participantes. Por isso estabelecemos as siglas (TAE) para determinar os administrativos e (P) para os professores, sequenciados com o número de acordo com o tamanho da amostragem.

## 2.5 Observação em sala de aula

A observação em sala de aula teve a duração de 2h30min: duas aulas com duração 1h40min onde se observou a turma do curso de agropecuário 2º ano e uma aula com duração de 50min na turma do curso de administração 3º ano, ambas as turmas com estudantes surdos matriculados regularmente, no período de 2015. Utilizou-se um *notebook* para a anotação, com uso do programa de *Word*, permanecendo o pesquisador sentado na primeira fileira de cadeiras, próximo à porta em situação que deu para observar o professor e a turma toda.



O processo de anotação foi feito especificando os fatos mais relevantes de acordo como tempo de aula. Esse registro visou identificar os fatos ocorridos em sala de aula sobre a didática do docente, o modo de ensinar o estudante surdo, o inter-relacionamento professor/estudante surdo/estudante ouvinte e a percepção do acompanhamento da aula pelo estudantes com deficiência auditiva. Essas informações deram subsídios para a análise do conteúdo posteriormente.

## 2.6 As entrevistas

A entrevista é uma ferramenta fundamental para a pesquisa qualitativa, que favorece a captação da informação diretamente com o entrevistado, que tem a possibilidade de relatar os fatos sobre a temática abordada com mais liberdade. Também é uma demonstração do inter-relacionamento entre os dois indivíduos.

Nesta etapa convidamos um professor surdo da Secretaria Municipal de Educação de Maués para mediar as entrevistas com quatro membros da comunidade surda de Maués, dois egressos e dois regularmente matriculados no IFAM CMA. O mediador entrevistou os surdos usuários da Libras, enquanto o pesquisador fazia a interpretação durante a gravação das entrevistas. Durante as entrevistas a abordagem foi em torno das percepções sobre a inclusão e acessibilidade dos surdos no ensino profissionalizante *campus* CMA.

O objetivo de convidar o professor surdo para mediar as três entrevistas foi pelo fato dos surdos de Maués usarem muitos sinais típicos do ciclo social deles, o que chamamos na língua oralizada de gírias. O entrevistador teve o auxílio de um roteiro composto por oito questões.

A última entrevista foi realizada pelo pesquisador, pois o agravo do entrevistado de perda auditiva era moderado, logo não necessitava de intérprete. Conquanto, a única precaução do entrevistador foi falar mais alto um pouco para o entrevistado. Desta forma as quatro entrevistas totalizaram 01h09min54seg.

Todas as entrevistas foram registradas em vídeo.

### 2.6.1 Filmagens

Durante a pesquisa houve a necessidade de entrevistar os egressos e os estudantes surdos para que fossem analisadas suas percepções frente ao processo de inclusão e acessibilidade ofertado pelo IFAM CMA.



**Figura 5:** Registro gráfico de campo: Entrevista

Fonte: Acervo pessoal, BARROS, 2015

Devido aos conflitos de horários houve necessidade do agendamento de um determinado local, dia e horário de comum acordo a todos os envolvidos para realização das entrevistas por meio da filmagem, que foram realizadas em um final de semana na residência de um dos entrevistados.

Considerando que os sujeitos eram deficientes auditivos, as filmagens, foram realizadas por uma quarta pessoa, também membro da comunidade surda, que se posicionou em uma diagonal de forma que no enquadramento aparecessem todos no local da entrevista.

A disposição ficou estabelecida da seguinte forma conforme a figura 3 acima: entrevistador, entrevistado, intérprete da língua de sinais. As filmagens foram realizadas por um smartphone, sistema *android*, com memória de oito gigas. Todas as entrevistas foram transcritas para um arquivo em *Word* para posteriormente serem analisadas.

## 2.7 Mapeamento dos níveis de acessibilidade

Durante a pesquisa realizou-se observações que aconteceram em dois momentos: Observação das normas de acessibilidade conforme NBR 9050/15 e o PDI 2014-2018.

- O mapeamento sobre acessibilidade nos remete também as Normas Regulamentadoras da segurança em atividades laborais, segurança e acessibilidade para o público em geral e; para o sujeito surdo.

Sobre acessibilidade e segurança houve a necessidade de estruturar uma planilha com base nas NBR e NR para observar de forma sistemática a parte arquitetônica do instituto. Melo (2010) enfatiza que uma variação de instrumentos de coleta de dados:

contribui para uma maior triangulação de informações que tornarão os achados mais confiáveis. Acreditamos que a escolha destes instrumentos metodológicos favorece o processo de análise dos dados, pois entendemos que a pesquisa qualitativa, por sua natureza interpretativa, enriquece quanto maior o número de evidências puderem ser levantadas no processo de validação e verificação de dados (MELO, 2010, p. 80).

Com o objetivo de mapear os níveis de acessibilidade e as barreiras à educação dos estudantes surdos no IFAM CMA, partiu-se para a observação sistemática, uma vez que os respondentes do questionário encontraram certas dificuldades nas questões sobre a acessibilidade arquitetônica, isso nos fez reconsiderar os procedimentos, enfatizado por Lakatos e Marconi, como desvantagens no que tange a aplicação de questionários: Impossibilidade de ajudar o informante em questões (...). A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, (...). O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação (LAKATOS e MARCONI, 2010, p. 185).

Dentro da observação sistemática elaborou-se:

- Folha de observação sobre as Normas Regulamentadoras de segurança em atividades laborais (apêndice 1);
- Folha de observação sobre segurança e acessibilidade para o público em geral (apêndice 2);
- Folha de observação sobre segurança e acessibilidade para o sujeito surdo (apêndice 3).

O objetivo da observação foi verificar se o prédio garante os níveis de segurança e acessibilidade na vida diária dos servidores em razão de suas funções, além de mapear os níveis de segurança e acessibilidade para o público em geral e ainda analisar os níveis de segurança e acessibilidade para a pessoa com deficiência auditiva no IFAM CMA.

As folhas de observação foram formuladas baseadas nas Normas Técnicas de acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos (ABNT, 9050). Prezando

pela confiabilidade do documento convidamos quatros servidores, pessoas com conhecimento e experiência na área que contribuiram na aplicação deste protocolo:

- Avaliador 1- Engenheiro Ambiental,
- Avaliador 2- Médico veterinário,
- Avaliador 3- Biólogo,
- Avaliador 4- Encarregado da manutenção do prédio.

A escolha dos avaliadores foi muito objetiva, pois precisávamos de pessoas que dominassem os conhecimentos das NBR's que tratam sobre acessibilidade e segurança. O perfil dos avaliadores mostra que todos estavam aptos em tal avaliação, pois os três primeiros são professores com mestrados e ministram o componente curricular Segurança no Trabalho, pessoas com conhecimento, formação e assim como sabedores da presença dos estudantes surdos no instituto.

Essa atividade aconteceu *in loco*. Durante uma semana, os avaliadores percorreram as áreas internas e externas do *campus*, observando e anotando os requisitos que compõe o protocolo. Para uma fácil verificação as questões no protocolo seguiram as especificações das NBR's que tratam sobre essa temática. Diante do exposto foi determinado: Para o item que está presente a letra (P); Para o item que está ausente a letra (A) e para o item que não se aplica no campus as letras (NA).

As planilhas de observações consideraram a acessibilidade e a segurança de todos os usuários e foram analisadas segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018), e associadas às legislações sobre inclusão e acessibilidade para o atendimento educacional especial dos alunos com deficiência no Campus Maués;

## 2.8 Instrumentos de Análise dos Dados

Nesta fase, analisamos os dados coletados buscando confrontá-los ao longo da pesquisa para discorrer sobre o processo de inclusão e acessibilidade de estudantes surdos no IFAM CMA.

Esta pesquisa baseou-se na abordagem de análise de conteúdo de Bardin (2011) para tratar os dados coletados nos registros de campo, nas respostas dos questionários e nas entrevistas. A partir da organização do conteúdo, elaborou-se o critério de categorização, isto significa que “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte existente entre eles” (p.148).

*Bardin* ainda explica que a categorização é o processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas:

- o inventário: isolar os elementos e;
- a classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impôr certa organização às mensagens (p. 148).

Com as categorias levantadas, fez-se o levantamento das frequências dando ênfase nas mensagens que mais aparecem, em seguida organizando as demais em unidades de sentido para serem analisadas na discussão dos resultados.

### 2.8.1 Análise dos dados – questionários

O questionário foi dividido três eixos distintos: O primeiro compõe o perfil do respondente. As questões 1 a 5 tiveram as características de perguntas fechadas, e por objetivo fazer o levantamento das informações dos perfis dos respondentes, tais como: 1. Qual seu

sexo? 2. Qual seu estado civil? 3. Qual sua faixa etária? 4. Qual seu nível de instrução? 5. Como você respondeu este questionário?

O segundo eixo representa os conhecimentos do respondente sobre educação inclusiva e as necessidades educacionais especiais. As questões de sexta a décima foram de múltipla escolha. Nesta fase o objetivo foi verificar as percepções dos respondentes sobre o trabalho que realizam com estudantes surdos no ensino profissionalizante.

O sexto questionamento visou detectar a porcentagem dos respondentes que tem a responsabilidade em ministrar aulas aos estudantes surdos mesmo sem o domínio da língua de sinais, modalidade gesto/visual. A sétima questão buscou levantar informações do nível de conhecimento a respeito do estudante surdo. A oitava elucidou o quantitativo dos respondentes que participam de formação continuada voltada à educação inclusiva. Por outro lado a nona questão buscou avaliar o grau de satisfação dos respondentes no que diz respeito a obrigatoriedade em ensinar estudantes surdos no ensino profissionalizante, dada às circunstâncias de condição de trabalho. Por fim a décima desvelou o posicionamento dos servidores sobre o ingresso de estudantes com deficiência no ensino profissionalizante, uma vez que hoje isto se apresenta como uma realidade.

O terceiro eixo compõe as questões discursivas que expressavam as opiniões dos respondentes. Nesta fase os participantes tiveram autonomia para discorrerem de forma subjetiva as perguntas 11 a 16. O objetivo das questões foi proporcionar uma discussão a respeito das temáticas: inclusão, acessibilidades, conhecimento sobre especificações de acessibilidade arquitetônica, atendimento educacional especial, sentimento em atender estudante com deficiência e os instrumentos avaliativos aplicados com o estudante surdo.

A questão onze teve por objetivo investigar a percepção, a conduta e o nível de conhecimento dos respondentes sobre acessibilidade e inclusão do estudante surdo no ensino profissionalizante.

A questão doze teve por objetivo investigar nível de conhecimento dos respondentes sobre acessibilidade arquitetônica e segurança no *campus*, conhecimento sobre as normas regulamentadoras de segurança e as NBR sobre acessibilidade. A questão doze teve por objetivo analisar o conceito do respondente sobre inclusão e relacionar a forma como este respondente trata o estudante surdo no ensino profissionalizante. A questão quatorze teve por objetivo verificar a real situação do professor e do TAE frente à necessidade de ensinar, assistir, orientar um estudante surdo, pois o IFAM não se resume às atividades de sala de aula, mas de acompanhamento psicológico, pedagógico, assistência social dentre outros, (anexo 5.4). A questão quinze buscou analisar como são assistidos os estudantes surdos pelo instituto, à atitude do professor no processo ensino/aprendizagem, (anexo 5.5). A questão dezesseis buscou compreender como os docentes avaliam os estudantes surdos, se há um respeito pela diversidade em sala de aula, e se os instrumentos avaliativos atendem as necessidades do estudante, (anexo 5.6).

No processo de análises dos dados coletados foram levantadas as categorias, que foram organizadas por frequência, de acordo com cada questão respondida pelos participantes.

### **2.8.2 Análise dos dados – entrevistas**

Em relação às entrevistas a análise de conteúdo foi realizada a partir do roteiro de entrevistas composto por seis (06) perguntas o que facilitou após a transcrição, o processo de análises dos dados quantificou 281 categorias, estas categorias foram analisadas como mostra o quadro 4 abaixo. As demais análises encontram-se no anexo 7.

### 2.8.3 Transcrição e Minutagem

As entrevistas foram transcritas e minutadas de forma que todo o material de áudio e vídeo se tornasse texto. A transcrição é a transferência das falas dos entrevistados para um caderno de entrevistas. A transcrição para fins de pesquisa deve ser feita com muita atenção, o responsável em fazer a cópia das entrevistas em caderno físico ou em mídia precisa ouvir a gravação ou a filmagem, em caso de dúvida ouvir novamente para que possa escrever da mesma forma que o entrevistado falou. Com a ajuda da minutagem esta organização fica mais fácil, pois, conforme a transcrição vai sendo realizada, os minutos irão acompanhando a transcrição, ficando associado o tempo exato da entrevista com o conteúdo narrado pelo entrevistado.

### 2.8.4 Análise dos dados das observações em sala de aula

Em relação às observações em sala de aula o processo de análises dos dados quantificou 93 categorias como mostra o quadro 2 abaixo.

**Quadro 2:** Categorias levantadas por meio de observação em sala de aula

Categorias de análise:					
Observação em sala de aula 2	Receptividade	1	Observação em sala de aula 1	Apresentação	2
	Informação	1		Informação	1
	Condição da turma	7		Caracterização da turma	1
	Apresentação de trabalhos	3		Estratégia do professor	2
	Percepção da sala de aula	1		Regras Institucionais	2
	Transmissão de conteúdo	13		Condição da turma	3
	Postura do professor em sala de aula	3		Transmissão de conteúdo	6
	Barreiras na comunicação	1		Conteúdo abordado	2
	Estratégia do estudante surdo	8		Inter-relacionamento professor/aluno	5
	Aparente desmotivação	1		Reciprocidade aluno/professor	1
	Percepção do conteúdo	1		Contextualização da aula	1
	Inter-relacionamento professor/aluno	8		Acessibilidade atitudinal	1
	Condição do estudante surdo	8		Barreiras na comunicação	3
	Estratégia do professor	2		Recursos didáticos	1
		Estratégia de aprendizagem do estudante surdo	1		
		Percepção para atender aluno com deficiência	2		
		Condição do estudante surdo	1		
	<b>Parcial</b>	<b>58</b>	<b>Parcial</b>	<b>35</b>	
<b>TOTAL</b>				<b>93</b>	

Fonte: IFAM CMA, 2015

Destas categorias foram destacadas as categorias por prioridades servindo de base para as discussões e resultados.

### 2.8.5 Observação sobre os níveis de acessibilidade no IFAM CMA

Nesta etapa buscou-se observar a estrutura física, arquitetônica, do IFAM CMA com a colaboração de avaliadores que percorreram todas as áreas do Instituto, com um formulário foram avaliando os ambientes: salas, banheiros, laboratórios, piscina, estacionamento, refeitório, dando atenção às questões de segurança e verificando se estavam em conformidade com as normas regulamentadoras e NBR 9050/15.

As planilhas foram montadas com informações da NBR 9050/15 e Lei 10.098/00 que trata sobre acessibilidade. Fazer o levantamento real da estrutura supramencionado visou alcançar um dos objetivos específicos estabelecido no projeto. Captando as percepções dos servidores sobre a temática “acessibilidade”, e mensurar sugestões para contribuir com a Instituição a promover em todos níveis uma acessibilidade da grandeza do IFAM CMA.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A promoção de uma educação inclusiva nos moldes que as Políticas Públicas estabelecem atualmente é uma atuação difícil, porque existe uma dicotomia entre o discurso e a prática que precisa ser levada em consideração. Para sintetizar o cenário atual da educação inclusiva no IFAM CMA e ainda visualizar a conjuntura de oferta e manutenção do estudante surdo no ensino profissionalizante, apontaremos a seguir a percepção dos envolvidos na pesquisa que atendem tais estudantes no contexto educacional.

#### 3.1 A Percepção dos Professores sobre os Desafios de Educar Estudantes Surdos no Ensino Profissionalizante

A educação técnica federal dispõe de docentes das áreas técnicas e da base nacional. Esta particularidade faz com que a Instituição tenha uma organização diferenciada das demais instituições de ensino, pois a carga horária para os estudantes varia de forma de ensino, que são: Integrado, manhã e tarde, dois turnos; Subsequente, um turno de aula; PROEJA, um turno; EAD à distância; Concomitante, um turno. Com estas variações de ensino dentro de uma mesma escola, os docentes recém-formados no IFAMCMA, iniciam sua vida na docência no ensino profissionalizante, mas encontram, no dia a dia em sala de aula, barreiras para atender alunos com deficiências e, principalmente, os estudantes surdos.

Para compreendermos os entraves deste processo analisamos a percepção dos professores e técnicos administrativos sobre acessibilidade e a educação inclusiva.

De acordo com o (TAE 1) “[...] a acessibilidade e educação inclusiva são indissociáveis ao processo ensino aprendizagem e é direito do cidadão” (Anexo 4, Questão 13). Neste sentido concordamos com o participante, pois não há como dissociar acessibilidade de inclusão, os dois estão interligados, mas atendem à especificidades distintas. Por muito tempo acreditava-se que o simples fato de adentrar na escola já se estava promovendo inclusão. Para ilustrar esta temática nos apropriamos da fala do (TAE 3) que diz: “há muito a conquistar na prática, apesar da legislação”, (Anexo 4, questão 13). Neste aspecto precisamos considerar que vários avanços sobre o direito dos surdos em algumas cidades no Brasil já é uma realidade, pois “a proposta de inclusão de surdos é respaldada na presença de um profissional em sala de aula – o intérprete – proficiente em língua de sinais e português sendo o mediador entre o professor e os surdos” (DOZIART, 2011, p.22). Por estar razão concordamos com os servidores do IFAM CMA em sua afirmação que a acessibilidade de PcD precisa ser melhorado, apesar de todas às leis que tratam desta matéria, como: Lei 7853/89; 10.098/00; 10.436/02; Decreto 5626/05; Lei 13.146/15, dentre outras.

**Tabela 7:** Percepção dos participantes sobre acessibilidade e inclusão.

<b>Categorias</b>	<b>Frequência Simples</b>	<b>Frequência Percentual</b>
Há muito a conquistar na prática	5	46%
São indissociáveis ao processo de ensino aprendizagem	3	27%
Educadores estão despreparados	1	9%
É necessário conscientização	1	9%

Tornar acessível	1	9%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fonte: IFAM CMA, 2015

Para proporcionar uma educação inclusiva precisamos transgredir com a educação tradicional, e isto significa desbravar sem medo o caminho da educação especial na perspectiva inclusiva de forma dinâmica, buscando a readequação didática, avaliando a estrutura da educação básica e isto inclui também as escolas de ensino profissionalizante de forma prática nas ações, ou seja, sair do discurso e para prática.

Mas, ao desnudarmos a roupagem do tradicionalismo o primeiro impacto pode ser igual aos 46% dos participantes da pesquisa, conforme a frequência das categorias levantadas na Tabela 7, enfatizando que “há muito a conquistar na prática”. Mostra o quanto complexo ainda é tratarmos desta temática no Brasil, pois todas ações são unicamente postas em ação devido interferência de políticas públicas, leis, decretos, que garantem as PcD acesso as escolas. Entretanto, na Inglaterra, este posicionamento vai além, “Isto depende não só do governo (...) ou de verbas, mas da prontidão das próprias escolas, dos pais e das comunidades a que eles servem para aproveitarem as novas oportunidades” (MITTLER, 2003, p. 108), a Instituição deve se organizar para proporcionar aos estudantes toda as condições para o acesso nas atividades acadêmicas, locomoção, de pesquisa e extensão de forma autônoma.

Hugo Otto Beyer relata que:

Em Hamburgo, a aprendizagem comum de crianças com e sem necessidades especiais teve seu início em 1979, com a realização de três projetos-pilotos. No ano de 1983, após uma experiência positiva de convivência na pré-escola, decidiu-se matricular os mesmos alunos na 1ª série do ensino fundamental. Logo em seguida foram constituídas mais duas escolas. Passada, aproximadamente, uma década, verificou-se a presença de 75 classes de integração em 20 escolas de ensino fundamental na cidade de Hamburgo. No âmbito do ensino médio, 16 escolas passaram a trabalhar com 79 classes de integração. (BEYER, 2006, p. 46).

Destacando que a educação seja um universo complexo e heterogêneo de convívio em sala de aula podemos destacar que a escola é o local da universalização de ideias e de condutas vivenciadas, diariamente, por milhares de pessoas. É, então, o momento de aprender com as diversidades sociais, econômicas, religiosas e físicas, ou quando tratamos das pessoas com ou sem deficiências, Mantoan (2006).

Este pensamento é o mesmo reflexo que se observa no ensino profissionalizante, o qual também precisa começar a entender os recursos na promoção da acessibilidade de forma macro, arquitetônica, pedagógica, comunicacional e atitudinal. Por isso, não podemos deixar de promovê-lo, pois em alguns casos, nem com o ingresso do estudante com deficiência isso ocorre.

Pelo que foi exposto anteriormente, esta pesquisa analisou os entraves que dificultam a acessibilidade e a inclusão dos alunos com deficiência no IFAM CMA. Nesta ótica podemos destacar a percepção de um dos professores consultados (P 3) ao relatar que: “Quase não há preocupação com a acessibilidade. É necessário a conscientização para a necessidade da promoção da acessibilidade” (Anexo 4, Questão 13). Entendemos dois pontos importantes nesta declaração: a falta da promoção da acessibilidade e da consciência da situação.

<sup>7</sup> Peter Mittler, professor emérito de Necessidades Educativas Especiais da Universidade de Manchester, é uma das maiores autoridades mundiais no assunto, sendo consultor no campo dos problemas de aprendizagem e da educação especial das Nações Unidas, da UNESCO, da WHO e presidente da Inclusão Internacional.



Isto significa transgredir com os métodos tradicionais de transmissão de conteúdos e na educação de surdos, no que se refere ao recurso didático que são principalmente os visuais para que alunos tenham mais condições de acompanhar a aula.

Para propor uma educação acessível no ensino técnico foi preciso levantar a real situação concernente ao plano didático pedagógico para atender aos estudantes surdos. Uma questão aplicada aos respondentes foi: O que você entende por educação inclusiva e Aluno com Necessidade de Atendimento Educacional Específico (ANAEE)?

Várias foram as respostas dos participantes. Destacou-se primeira a fala do (TAE 2) declarando que:

Entendo como educação inclusiva aquela que proporciona todos os recursos possíveis para que todos os alunos, todos, possam ser atendidos pela escola. Entendo que o ANAEE é o aluno que tem algum tipo de deficiência que pede algum recurso especial para auxiliar no seu aprendizado. (Anexo 4, Questão 14).

Outra participação foi o depoimento do (P 4) que diz: “Entendo que deve ser um ensino voltado a atender todos os alunos que tenham alguma necessidade especial e não deixando-os fora de sala de aula” (Anexo 4, Questão 14). Já para o (P 8) disse: “É fazer o aluno participar das atividades como qualquer outro, sem diferenciação e atender no contra turno necessidades específicas do aluno quando houver ou quando o mesmo solicitar” (Anexo 4, Questão 14).

Segundo a Resolução Nº. 94 “Art. 8º Ao definir suas políticas educacionais, o IFAM levará em conta a inclusão e o respeito à diversidade e às especificidades dos indivíduos e comunidades destinatários dos serviços prestados” (IFAM,2015). Mas há de questionar, como está sendo feito este procedimento?

Em outras palavras, a elaboração de determinada política educacional deve ressaltar: de discussões que envolvam a sociedade e da análise crítica de marcos filosóficos, ideológicos, situacionais e pedagógicos que permitam ‘iluminar’ a compreensão das condições locais, facilitando a identificação de necessidades e o estabelecimento de prioridades. (MANZINI, 2006, p. 88)

Conduto observou-se que ainda falta a efetivação das próprias políticas educacionais propostas pelo IFAM, falhado em sua *práxis* para atender de forma isonômica aos estudantes da educação técnica com deficiências no *campus* Maués.

Apropriamo-nos da fala do (P 5) afirmando que: “Todos tem direito à educação regular, independente da deficiência, na qual a escola deverá oferecer mecanismos ou metodologia facilitadora no ensino-aprendizagem do aluno”, (Anexo 4, Questão 13), pois a inclusão vai além de matrícula da PcD, pensando em garantir o direito à educação:

O Ministério da Educação em 1999, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, lançou um documento intitulado “Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, baseando-se no pressuposto de que as adaptações curriculares podem atender a necessidade particulares de aprendizagem dos alunos (DORZIAT, 2011, p.26)

Nesta visão analisa-se que a qualificação docente é algo que não se deve deixar para segundo plano, porque existe a necessidade de fazer uma reflexão com muita atenção a fim de canalizar os esforços na busca de novos métodos pedagógicos que garantam uma educação de forma isonômica para os estudantes surdos, derrubando a barreira da falta de acessibilidade pedagógica, uma vez que: “As crianças que se sentem educacionalmente excluídas têm maior probabilidade de se sentirem socialmente isoladas” (MITTLER, 2003, p. 140).

Os meios de acessibilidade devem garantir que os estudantes tenham condições de permanecer em seus cursos até a conclusão, porém o (P 1) destacou que: “Poderiam estar melhor, em se tratando de aprendizagem, se o Instituto estivesse preparado para tal. Embora

exista a estrutura, que foi composta somente agora, já tivemos problemas anteriormente com esse público”. (Anexo 4, Questão 16).

“Um modo para romper esse círculo maligno é tentar prevenir as dificuldades de aprendizagem antes mesmo de elas surgirem, planejando um currículo acessível e assegurando um ensino planejado de modo a garantir uma aprendizagem efetiva” (MITTLER, 2003, p. 140).

Além de um currículo adaptado, acessível de acordo com o agravo do estudante, a família pode contribuir significativamente no aprendizado de seu filho, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, (FREIRE, 1987), ou seja, precisamos em conjunto buscar o diálogo pedagógico, para fazer a reflexão de como está a escola no que diz respeito ao ato de ensinar, e acompanhar o processo ensino aprendizagem do estudante surdo em todas as suas atividades acadêmicas, nessa conjectura os pais e/ou responsáveis legais dos estudantes surdos precisam assumir sua parcela de responsabilidade, aprendendo Libras, para interagir com seu filho, cobrar a realização dos trabalhos acadêmicos, tirar dúvidas de palavras que o estudante surdo não saiba contextualizar e quando necessário ir à escola e acompanhar tanto o desempenho de seu filho e da escola, ou seja, é uma via de mão dupla. Família – Escola.

Porém encontramos um cenário dicotômico das políticas públicas que deveriam ser cumpridas pelo IFAM CMA sobre atendimento educacional especial, visando compreender o posicionamento dos servidores, por isso foi elaborada seguinte pergunta:

Você, sendo docente no ensino profissionalizante se sente preparado para trabalhar com ANAEE? Justifique. (P 1) enfatizou que: “Não. Entre as razões está a falta de incentivo à busca dessa formação, pois atualmente, estudar para atender requer uma sobrecarga de trabalho o que acaba prejudicando a vida pessoal dos envolvidos”. (Anexo 4, Questão 15). Ainda elucidando a real situação na Instituição (TAE 1) respondeu que “Não, por não apresentar condições mínimas de capacitação. O que estudei considero insuficiente para trabalhar com ANAEE” (Anexo 4, Questão 15).

As atividades de ensino, pesquisa e extensão ficam comprometidas por falta de comunicação entre servidores e os estudantes surdos. Primeiro porque a Instituição não tem o profissional de intérprete da língua de sinais e, segundo, porque os servidores de certa forma recusam-se a participar das formações quando ofertadas no *campus*. Para entender a real situação vejamos as categorias levantadas na tabela 8.

**Tabela 8:** (n=11). Percepção docente e TAE sobre capacitação e formação sobre acessibilidade e inclusão.

<b>Categorias</b>	<b>Frequência Simples</b>	<b>Frequência Percentual</b>
Não possui capacitação	8	73%
Em parte	2	18%
Não se aplica	1	9%
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

O servidor da educação, ao se posicionar afirmando que não tem capacitação para atender alunos com deficiência (73%), conforme a tabela 8, demonstra pertencer a um público que, de forma urgente, precisa ser atendido, pois o ano letivo é dinâmico e constante, fazendo que os estudantes tenham sua formação comprometida significativamente, caso não haja a comunicação ente aluno surdo e professor. Visando suprimir a falta de atitude das diversas esferas no que tange a educação especial na perspectiva inclusiva uma das primeiras medidas seria:

- Formação sistemática partindo dos órgãos competente: Secretaria de educação estadual e municipal, com composição de equipes de especialistas

para executarem as capacitações aos professores e demais servidores da educação;

- No caso do Instituto Federal (IFAM) otimizar os recursos existentes, Pró-reitorias de Ensino, Pesquisa, Extensão, NAPNE Sistêmico para uma *práxis* no atendimento as necessidades de servidores com formação voltado a atendimento educacional especial na perspectiva inclusiva, no mínimo semestral;
- Contratar o profissional intérprete de Libras para acompanhar o estudante surdo em todas suas atividades acadêmica;
- Identificar o domínio linguístico do aluno surdo. A partir dessa ação elaborar um plano de ensino individual – PEI;
- Promover o inter-relacionamento entre intérprete e professor para que ambos possam desenvolver todas atividades acadêmicos com o estudante surdo sem que tangencie a responsabilidade de cada ator;
- Identificar professores com perfis de trabalharem na educação especial, pois observou-se ao longo de vários eventos e cursos que alguns professores usam como desculpa a participação em eventos para se ausentarem de sala de aula, mas que não contribuem em nada na escola e pior nem com seu aluno;
- Na escola a coordenação pedagógica poderia atuar como mediadora entre professor-estudante surdo para avaliar desde a relação interpessoal como a ação didática;

Entretanto, esta é uma realidade, a outra é que de certo modo, o IFAM CMA se beneficiou sobremaneira com a parceria do Projeto Curupira, que foi o primeiro projeto Institucional a promover a acessibilidade no IFAM, mais especificamente nos *campi* da cidade de Manaus, mas que em 2012/13 veio a Maués realizar os Cursos Básicos e Intermediário de Libras, visando à formação. Este projeto motivou-me, a partir de 2014, a concorrer a edital de PIBIC/Jr e de Extensão, para promover ações voltadas à capacitação e formação docente e Técnicos Administrativos.

Deste fruto implantou-se no IFAM CMA, em 2015, o NAPNE, que desde então assumiu a responsabilidade de promover cursos básicos de Libras, métodos no ensino de estudantes surdos, através de cursos e seminários para professores do IFAM CMA E Externos: alunos, público externo e comunidade surda. Entretanto, neste mesmo ano foi ofertado o curso básico de Libras com trinta e dois inscritos, mas para nossa surpresa, a demanda dos servidores do IFAM CMA foi aquém do esperado, conforme quadro 3.

**Quadro 3:** Descrição de participantes em curso de Libras

Curso de Libras Básico I								
Participante	Total	Docente	Discente	TAE	Homem	Mulher	PcD	PsD
IFAM	21	2	18	1	10	10	1	19
PESTALOZZI	2	2	0	0	0	2	0	2
COM. SURDA	5	2	3	0	3	2	5	0
SEMED	3	0	3	0	1	2	0	3
OUTROS	2	0	2	0	1	1	0	2
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>6</b>	<b>26</b>	<b>1</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>26</b>
<b>Total</b>								<b>33</b>

Fonte: IFAM CMA, 2015

Os cursos básicos de Libras foram ofertados no CMA sempre duas vezes na semana, nos horários entre as 17h30min e às 19h, buscando evitar conflitos de horário de aula. Porém os servidores do *campus* não tiveram uma participação ativa, sendo várias as justificativas para não participarem. A procura foi mínima por docentes e TAE, dada à magnitude e a necessidade em capacitá-los para atender aos estudantes, e não somente no ensino, mas também em atendimento social, em alguns casos, em questões de saúde e baixo rendimento. Nestas situações, o aluno é encaminhado ao setor pedagógico e aos técnicos em assuntos educacionais, para que o apoio lhe seja garantido.

Evidenciamos que a falta de participação dos docentes do IFAM CMA nos cursos realizados na própria Instituição demonstra a dicotomia entre discurso e prática dos profissionais da educação do CMA. Relacionando à oferta com a procura como já supramencionado 73% dos servidores, ao afirmarem não estarem capacitados de tais formações, embora não tiveram iniciativa em participar dos cursos de Libras, isto elucida um certo descaso na promoção da acessibilidade atitudinal.

Isto pressupõe que a pessoa precisa sair de sua zona de conforto para promover acessibilidade, e enquanto docente é o professor o detentor do conhecimento, logo, a responsabilidade de ensinar o estudante surdo é dele. Diante dos fatos entendemos haver uma falha na busca por qualificação em Libras pelos professor do IFAM CMA, ou seja, precisamos com sair do discurso e buscar as práxis acessíveis na docência de forma inclusiva.

A educação de surdos no IFAM CMA contemporânea da inauguração do *campus* (2010), vivencia uma profunda obscuridade de percepção no atendimento educacional de forma acessível e inclusiva, indicando a necessidade de proporcionar recursos, financeiros e humanos, para atendimento aos estudantes. Este sentimento se torna visível na declaração do TAE (02) que participa do curso básico de Libras: “Pela minha percepção existe um monitoramento em direção às soluções que permitirão uma melhor acessibilidade a uma educação inclusiva. Contudo, percebo que os professores ou educadores estão longe de serem atingidos com o preparo e a sensibilização para tratar das questões” (Anexo 4, Questão 13).

A educação não é mais aquela atividade que há muito tempo era transmitida de forma bancária no qual os professores detentores do conhecimento, na maior austeridade, olhavam para os ouvintes, os educandos, mas não enxergavam as suas necessidades, não compreendiam seus anseios, faltando-lhe conhecimento sobre o assunto (FREIRE, 1987).

Neste caso a falta de conhecimento faz com que os estudantes surdos sejam mal avaliados, de acordo com (P 1) “Os mesmos com os outros alunos, pois os considero tão capazes quanto. Contudo, a aplicação de novos conhecimentos deve ter um método diferenciado”. (Anexo 4, Questão 17). Não podemos avaliar um conjunto de pessoas da mesma forma, deixa de lado fatores que determinam situações muito particulares, e de momento, fazendo o estudante ter baixo rendimento. Outro participante (P 3) destacou que:

Meu aluno com dificuldade auditiva consegue acompanhar a sala onde estuda. No início do ano passado tinha muitas dificuldades para leitura, porém foi dado oportunidade e incentivo a ele. Hoje ele lê um texto para a sala toda em voz alto e não que houve um grande avanço devido a confiança e cobrança feita a ele. (Anexo 4, Questão 17).

Como uma pessoa com agravo severo na estrutural sensorial auditiva vai ter condições de realizar as mesmas atividades sem a presença do intérprete de Libras? Sem que o professor domine a Língua de Sinais? “Sem dúvida, é impensável a inclusão escolar de surdos que não considere a língua de sinais”. (DORZIAT, 2011, p.26).

Uma vez que a aprendizagem é um processo social, organizacional e político, que visa atender a sociedade por meio da transmissão de conhecimentos, proporcionando a formação propedêutica desde a educação infantil, fundamental, médio, mas também de nível técnico e superior oportunizando aos surdos aquisição de novos conhecimentos, pois:

A informação entre o locutor e o interlocutor media o conhecimento nessa relação. Para que a comunicação assegure a difusão, disseminação e universalização de informações, experiências pessoais e coletivas e possam se constituir em conhecimento significativo, permitindo a ressignificação e reconição em que a culturação dos saberes, dinâmicos e identificados como componentes das individualidades e da identidade, e por conseguinte ampliação para a comunidade, deve-se considerar que cada situação não está isolada no tempo nem no espaço e a forma como se comunicam interfere na interpretação e compreensão dos fenômenos (FALCÃO, 2007, p. 53).

Este processo contribui na transformação da sociedade e na academia através da proliferação da língua de sinais, favorecendo o processo de aprendizagem/inclusão de surdos na geração de força e poder, pois uma vez a comunidade surda sendo culta e politizada esta assume o *status* de detentora de conhecimento que por sua vez agrega poder, Falcão (2007) ainda destaca que “a linguagem tem o papel estruturador do pensamento e o seu desenvolvimento promove uma melhoria na obtenção de informações, interpretações, inferências e intervenção do meio (...)”, gerando mecanismo para romper com vícios educacionais, segregatórios muito frequente no âmbito educacional.

### **3.2 Desvelando a Percepção dos Estudantes Surdos sobre a Acessibilidade e o Processo de Ensino no IFAM CMA.**

Alguns inequívocos de atendimento à educação especial são perceptíveis pelos estudantes que necessitam de uma proposta pedagógica acessível. Não é raro os estudantes surdos se posicionam frente a esta realidade, reivindicando e lutando por uma educação bilíngue. Diante desta lacuna, no que se refere à falta de acessibilidade na educação de surdos, este tópico apresenta as percepções de egressos e estudantes surdos que têm na educação profissional a oportunidade de se qualificar para o mercado de trabalho.

A formação técnica no IFAM CMA, na ótica dos estudantes surdos, relata os seus anseios, dificuldades e superações para não entrarem na triste estatística da educação básica nacional que tanto macula a educação brasileira, de evasão escolar.

No ensino técnico da rede federal à docência precisa ser algo acessível. Este fator exige da pessoa uma acessibilidade atitudinal para buscar uma percepção inclusivista. Na aquisição de conhecimentos sobre a cultura e a identidade surda se cria o elo, fazendo com que a barreira da falta de comunicação seja derrubada. Para tanto, compreender essas dificuldades na educação de surdos, primeiramente, requer um conhecimento prévio da estrutura sensorial auditiva do ser humano. No caso do aluno surdo, isto está relacionado ao agravo à perda auditiva. Tais informações, tão fundamentais, contribuem para uma construção didática que atenta ao estudante surdo.

Mas, qual é a percepção dos estudantes surdos sobre a educação técnica profissionalizante no IFAM CMA?

Frente a esta realidade, buscou-se conhecer a percepção dos estudantes, através da língua de sinais, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista e a filmagem, no qual quatro surdos participaram (de um total de vinte estudantes surdo no IFAM-CMA), relatando a real situação na Instituição concernente ao processo ensino/aprendizagem e o respeito à cultura e à identidade do sujeito surdo desde 2010.

A primeira pergunta da entrevista foi: O que você entende sobre educação inclusiva e acessibilidade?

O primeiro entrevistado (E 1) relatou que: “[...] lá no IFAM não tem cego, só surdo; Não, não tem, só surdo” (Anexo 3, Questão 1). Consideramos que a visão do participante

sobre acessibilidade e inclusão seja a presença de outras pessoas com deficiências e não somente a surdez. Entretanto, para outro participante a visão de inclusão e acessibilidade está na garantia da comunicação como meio de interação social, o (E 2) declarou: eu não tenho entendimento, os professores falam, falam e a gente não entende, eu não entendo nada (Anexo 3, questão 1), o (E 3) reafirmou: eu vejo que eles precisam praticar Libras, mas eles não entendem e também não fazem questão disso (Anexo 3, Questão 1).

As declarações dos participantes são extremamente plausíveis, oportunas, fiéis ao questionamento, pois conceituamos que acessibilidade tem a ver com os meios para se ter a garantia de acesso aos locais, aos ambientes, à informação, à comunicação. Desta forma, em âmbito educacional, a inclusão é a forma estruturada que visa todas as necessidades das PcD's. Esta garantia de autonomia exprime uma complexidade, mas que se deve iniciar, visando garantir aos assistidos total isonomia para viver em sociedade, sendo a escola e a sala de aula, ambientes cuja autonomia de aprendizagem deva ser assegurado.

Ao evidenciarmos a fala do (E 2), estudante de um curso técnico profissionalizante da rede federal, afirmando não ter acessibilidade comunicacional, em sua língua materna, sendo que os professores também não dominem a Libras para a prática pedagógica, concordamos com Dorziat afirmando que “Tal postura mostra que a professora desconsidera a diferença linguística, ou seja, a condição bilíngue do surdo, pelo fato de ele representar a minoria em sala de aula, impossibilitando, assim, que as trocas comunicacionais se efetivassem (...)”, Dorziat (2011).

As dificuldades na educação de surdos, além de antiga é recorrente, fazendo com que acessibilidade comunicacional seja uma barreira em várias localidades no Brasil e, sendo nossa realidade no município de Maués, a autora Flaviane Reis, surda, declara que

Até por volta do século XX, a Educação de Surdos não dava a devida importância à criança surda ou representava sua identidade surda, e em casos mais graves, chegava-se a negar a representação da criança e da identidade surda (REIS, p. 47. 2011).

Essa declaração contra o sistema educacional enfatiza que a educação propedêutica predominante dos ouvintes excluía os surdos do processo de aprendizagem e também dos próprios surdos serem os professores da educação de surdos (REIS, 2011).

Por esta razão, não nos surpreende a fala dos entrevistados pontuando de forma sucinta que os professores precisam aprender Libras para se comunicar com eles. Vale ressaltar que mesmo se a Instituição tivesse o intérprete de Libras, para garantir o *feedback* professor/aluno

A segunda pergunta: Como você conseguiu entrar no IFAM CMA?

O acesso à educação ainda não é um direito de todos no Brasil, embora reconheçamos um avanço significativo, mas para os sujeitos da classe mais oprimida o acesso a uma educação de qualidade, ainda é utopia. A tabela 9 abaixo indica a forma de ingresso dos surdos no CMA.

**Tabela 9:** (n=4). Formas de ingressar no IFAM CMA pelos estudantes surdos.

Conteúdo	Frequência Simples	Frequência Percentual
Currículo (histórico escolar)	2	50
Processo seletivo (prova)	2	50
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

Para que o homem seja partícipe nas tomadas de decisões, deve ter acesso ao conhecimento, informação, ser crítico e autônomo, pensante, reflexivo de sua circunstância

sócio/cultural, por isso entende-se que o ensino profissionalizante seja uma grande oportunidade para o estudante surdo.

Nesse processo ainda é minimizada a presença do sujeito surdo, para cobrar, lutar, elaborar e efetivar o que hoje temos no ordenamento jurídico. Pois há muito tempo se utiliza várias camuflagens que são lançadas sobre a população mais oprimida, dentre elas estão as PcD, a quem foi renegado o conhecimento, ficando à mercê do sistema dominante e escravos da filosofia do capitalismo, Paulo Freire elucidada que:

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a “pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1987, p. 21).

Durante a aplicação do questionário para docentes e TAE's, na coleta de dados, em algumas situações, docentes indagaram como os estudantes, surdos, haviam conseguido entrar no IFAM CMA, mensurando ser um risco para o curso ao aceitar este estudante com deficiência auditiva em nível técnico o qual não tinha como acompanhar as atividades acadêmicas devidos a surdez. Isto faz refletirmos do processo de seleção da antiga Escola de Aprendizizes Artífices de 1909 que marginalizava os estudantes com deficiências, o que nos leva atualmente a lutarmos para suprimir tais ideologias e garantir que EcD tenham seu direito ao curso profissionalizante como qualquer estudante.

O processo seletivo no IFAM CMA acontece em duas formas: a primeira através de provas e notas, e a segunda por análise de currículo e histórico escolar. Desta forma o quadro que se apresenta referente ao questionamento supramencionado destaca o seguinte panorama: O (E 1) informou: eu entreguei meu currículo e os documentos para poder entrar, assim como (E 3): eu não fiz prova, não fiz prova, eu entreguei meus documentos; já (E 2) afirmou: eu fiz a prova do IFAM e consegui passar; Assim como o (E 4) firmou: fiz prova e eu passei. (Anexo 3, questão 2).

Hoje o ingresso no IFAM CMA é uma vitória pessoal de muitos que realizam sua inscrição e que são aprovados no processo seletivo. Ter seu nome entre os selecionados é motivo de orgulho também para as famílias mauesense. Cria-se uma expectativa de vivenciar uma educação de tempo profissionalizante. É neste cenário que estão inseridos os estudantes surdos. Eles também acreditam que ao entrar no IFAM terão totais condições de concluir o seu curso. Observemos o depoimento do entrevistado (E 1):

Entrevistador: Você ficou feliz quando você entrou no IFAM? (E 1): - Sim, muito feliz; Entrevistador: - E qual seu sentimento? (E 1): - Um sentimento bom; Entrevistador: E pra você estudar? (E 1): - Quando eu cheguei lá pra estudar eu gostei muito e o curso de informática, achei muito legal (Anexo 3, Questão 5).

É no âmbito escolar que a diversidade torna-se mais evidente, o direito à educação é a chance que muitos têm para ter sua emancipação intelectual e profissional e não ficar à mercê de um recurso, diga-se de passagem, muito importante para as PcD, mas se dada as oportunidades de ingresso nas Instituições de ensino técnico e superior, faz com que tenham também uma condição financeira mais digna. Contudo, a Instituição deve garantir o atendimento educacional especial aos estudantes com deficiências, entre ele os surdos que utilizam a Libras como L1 fato que não é de conhecimento na maioria dos educadores do IFAM CMA.

A terceira pergunta: Você sabe informar se no IFAM CMA tem atendimento educacional específico - AEE?

O AEE é ofertado em algumas escolas municipais e estaduais no município de Maués, isto faz com que os alunos surdos tenham acesso a estes recursos que acontece no contra turno, para que os conteúdos sejam trabalhados garantindo o acompanhamento junto com sua turma. Também, este conhecimento prévio sobre AEE faz com que eles possam cobrar por mais recursos pedagógicos na Instituição, garantindo-lhes um acompanhamento no processo ensino/aprendizagem, uma vez que o professor que transita diariamente entre seus alunos conheça muito bem tal diversidade (BEYER, 2006).

De acordo com os alunos respondentes, o IFAM CMA apresenta a seguinte situação: (E 1): Não, não tem AEE, não tem nada; (E 2): - Não, não tem; (E 3) - Não, no IFAM AEE não tem, não tem nada, nada nunca; (E 4): - não. (Anexo 3, questão 3).

A acessibilidade pedagógica de fato e de direito é uma atividade que requer o comprometimento de todos na escola, garantida em prol de um aprendizado dentro das necessidades do aluno, mas com uma particularidade no ensino profissionalizante uma vez que nos cursos técnicos existem os conteúdos propedêutico e conteúdo das áreas técnicas. Mas ambos seguimentos apresentam dificuldades na hora de ensinar o estudante surdo, diante deste fato perguntamos: Os professores têm dificuldade para ensinar alunos surdos no IFAM CMA?

Não podemos negar que o sucesso dos estudantes surdos no ingresso do ensino técnico federal no CMA foi um impacto para todos, uma vez que se depararam frente ao desafio de atender aos estudantes surdos. “O problema da inclusão dos surdos na sala de aula começa, quando os professores encontram as dificuldades de se comunicar com os alunos Surdos utilizando a Língua de Sinais”, (CAMPELLO, 2009). Vale destacar que a educação técnica é constituída de componentes curriculares das bases nacionais e técnicas, segundo Guebert, “a concepção integradora apresenta uma visão mais técnica do que a concepção assistencialista (vista anteriormente), em uma tentativa de corresponder às exigências vigentes relacionadas à qualidade do processo educacional” (GUEBERT, 2007, p. 69).

Mas o processo ensino-aprendizagem é um conjunto de fatores que corroboram para efetivar a inclusão do estudante surdo a partir de procedimentos de atendimento especial presentes na Instituição, formada por uma equipe multidisciplinar. De acordo com Cláudia Marisa Pimenta, do *campus* São João Evangelista do Instituto Federal Minas Gerais, “É preciso criar condições, via formação, de conscientização dos professores para o exercício da autonomia, por meio da autorreflexão e autodeterminação com vistas a uma atuação transformadora da educação, rumo à inclusão de todos os estudantes, incluindo os que possuem necessidades especiais”, (PIMENTA, 2012, p. 54).

Esta equipe multidisciplinar trabalhará para garantir aos alunos e docentes o processo inclusivo, buscando vencer a maior barreira que é imposta pela falta de comunicação entre surdos e ouvintes. Este processo faz com que o docente tenha uma percepção inclusivista no ato de ensinar, garantindo aos estudantes surdos uma educação acessível não priorizando a forma de ingresso, mas sim o aluno.

Apesar de encararmos como desafio, a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência no ensino profissionalizante ela ganha força em todo Brasil. Por esta razão é fácil compreender o motivo que vários pesquisadores que se identificam com a inclusão desenvolvam pesquisas nesta área, como o estudo sobre inclusão no *campus* São João Evangelista, IFMG,

De acordo com o levantamento realizado pela Coordenação Geral de Atendimento ao Educando e pela Coordenação de Registros Escolares da instituição, no ano de 2010 ingressaram no *Campus* São João Evangelista um total de 921 estudantes, dos quais 18 eram estudantes com necessidades especiais. No ano de 2011, de acordo com o mesmo levantamento anterior, ingressaram no referido *Campus* um total de 942 estudantes, dos quais 16 são estudantes com necessidades especiais. Dentre este número de estudantes pontuados anteriormente, no ano de 2010, ingressaram 229 no



Ensino Superior e 692 no Ensino Integrados/Concomitante e Subsequente. Dentre estes que afirmaram possuir alguma deficiência, 16 eram estudantes do Ensino Integrado/Concomitante/Subsequente e 2 eram estudantes do Ensino Superior. No ano de 2011 ingressaram 299 estudantes no Ensino Superior e 643 estudantes no Ensino Integrado/Concomitante/Subsequente. Sendo que 16 destes estudantes que apresentam deficiências eram estudantes do Ensino Integrado/Concomitante/Subsequente, sem entrada de estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior. Conforme pontuamos anteriormente, esses dados merecem destaque e levantam questões instigantes para pesquisas futuras, pois observamos uma diferença quantitativa no acesso dos estudantes com necessidades especiais matriculados na escola, por nível de escolarização, demonstrando uma diminuição no acesso destes estudantes ao Ensino Superior, (PIMENTA, 2012, p. 73).

No Instituto Federal do Espírito Santo Sandra Margon estudou as condições de acessibilidade física com foco na deficiência visual, ela destaca que “A inclusão é responsabilidade que deve ser compartilhada por todos. Se a escola não é acessível, não há inclusão”, (MARGON, 2012, p. 41). Nadson Castro dos Reis do Instituto Federal de Roraima, pesquisou nas aulas de educação física as condições de acessibilidade física e das práticas pedagógicas. Ele destaca que:

os professores entrevistados neste trabalho enfrentam algumas dificuldades na elaboração dos planejamentos de aula para atender os alunos com a deficiência física. Essa situação foi evidenciada na coleta de dados através das entrevistas, pois os alunos com deficiência física começaram a participar das aulas a pouco tempo e os professores não tinham até aquele momento experiências com essa clientela, porém, o Instituto Federal de Roraima criou um comitê que está trabalhando no sentido de oferecer o suporte necessário para o atendimento destes alunos. Os alunos que foram entrevistados evidenciaram, principalmente nas duas perguntas finais, a falta de preparação dos professores. É importante que o professor tenha o conhecimento dos pressupostos da educação inclusiva para que obtenha êxito na elaboração do planejamento das atividades de educação física e que os alunos deficientes físicos participem de todas as atividades. (Reis, 2013, p. 77,78).

Quando o apoio ao estudante é fragmentado ou ausente, causa uma desmotivação no estudante, deixando-o inseguro, deprimido e incerto de sua presença no ensino profissionalizante como veremos a seguir mediante a quinta pergunta: Você acha importante aluno com deficiência estudar IFAM CMA?

(E 1): Não, eu acho que não é importante, porque tem pouco professor que entende o surdo, não tem nada. (Anexo 3, questão 5). Esta afirmação é justamente pelo o tempo prolongado que os estudantes tiveram sem intérprete de Libras e um atendimento especial dentro do processo pedagógico. Se analisarmos ao longo dos seis anos de atividades do IFAM CMA percebemos que a insatisfação aumentou do estudante surdo, pois como a noite tem pós-médio, no ano de 2016 se matriculou uma surda no curso PROEJA Recurso Pesqueiro, onde não teve acompanhamento em sala de aula, ocasionando sua desistência.

Mas com todas as dificuldades, os demais entrevistados afirmaram que ainda assim é importante a presença de estudantes surdos no ensino técnico, como podemos verificar a declaração do (E 2):

Bom, alunos com deficiência é mais importante sim, porque tem surdo, o surdo tem sentimento, ele pode melhorar com ajuda se a gente lutar, eu vejo muito sentimento dos surdos porque são reprovados, porque eles não conseguem estudar, eles precisam de ajuda então a gente tem que lutar muito pra conseguir (Anexo 3, questão 5).

De acordo com (E 3): Eu, eu acho importante o surdo ir, independente de quem seja, ele precisa ir estudar, o surdo precisa estudar (Anexo 3, questão 5); (E 4): Acho! (Anexo 3, questão 5).

**Tabela 10:** percepção dos estudantes em continuar o curso profissionalizante sem AEE.

Conteúdo	Frequência Simples	Frequência Percentual
Não	1	25%
Sim	3	75%
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>

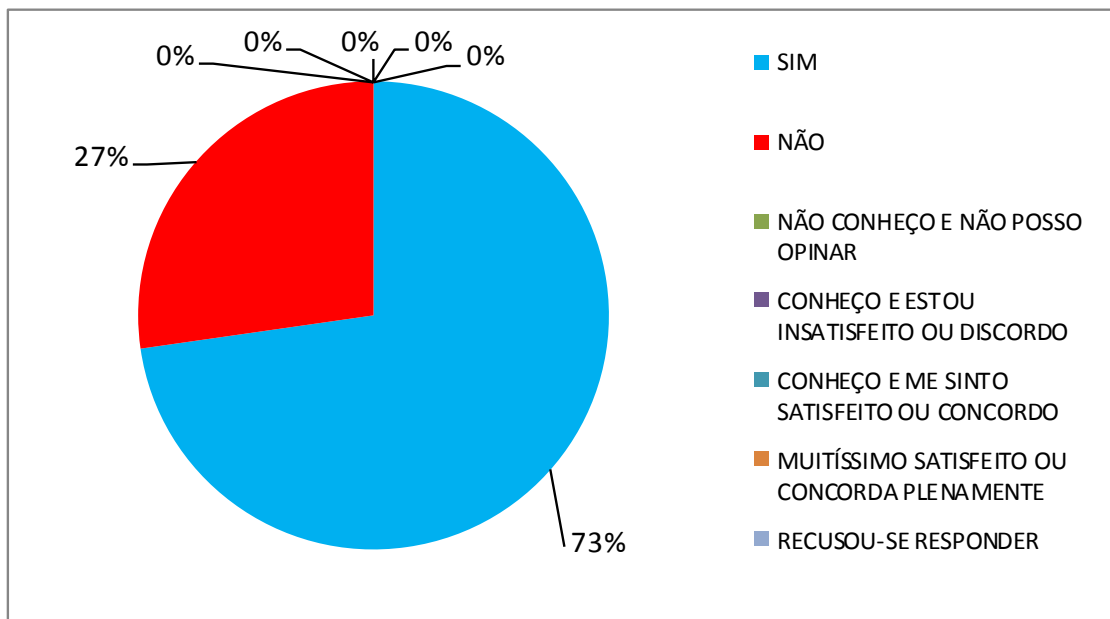
Esta realidade tem causa e efeito. Ao mesmo tempo em que os professores não possuem qualificação e alguns, como já abordado, recusaram-se em participar de cursos de Libras ofertado pelo NAPNE/CMA, o seu rendimento em sala de aula, com os estudantes surdos, sofre consequências que podem ser danosas a ambas as partes, ficando para o estudante uma imagem negativa como veremos a seguir.

A sexta pergunta: Como você vê o trabalho dos professores que ensinam alunos surdos no curso profissionalizante? Justifique.

Precisa-se considerar que estudantes com deficiências, e dentre eles estão os surdos, são uma realidade nas escolas. A didática na educação de surdo é uma pedagogia nova que precisa ser discutida em todos os encontros e reuniões pedagógicas nas escolas, visando preparar os servidores da educação já antecipando o ingresso do estudante surdo. Mas, o que se vê normalmente são poucos professores buscando meios para atender estes alunos e muitas vezes sem ajuda da própria escola, quando se deparam frente à situação. Observa-se ainda um o desgaste emocional desses professores que enfrentam o desafio de ensinar um surdo, pois lhe falta a formação na área.

Se deve levar em conta que no ensino profissionalizante são vários componentes curriculares, ocasionando um número considerado de trabalhos em grupo, pesquisa, atividades extracurriculares que são formas de avaliação desses estudantes, exigindo igual participação dos estudantes surdos, logo, apresentam lacunas na aprendizagem, tudo isto na ótica do (E 1): “Bom, o professor tem problema de ensinar os alunos, tanto faz se ouvinte né?, mas os surdos, os professores sempre mandam os surdos esperarem e aí ele tem que ficar esperando porque os professores não sabem libras, eles não sabem nada” (Anexo 3, questão 6). Ter um aluno surdo em sala de aula torna a prática pedagógica mais árdua, por isso que na grande maioria dos casos é mais fácil transferir a responsabilidade, excluir, e/ou fazer de conta que tudo está bem.

Analisando esta afirmativa relativa às dificuldades dos professores no ensino, resolveu-se fazer um levantamento do quantitativo de servidores que atendem aos estudantes no IFAM CMA conforme a pergunta 6 do questionário: “Você trabalha com aluno surdo?”



**Gráfico 1:** Servidores que trabalham com estudantes surdos no IFAM CMA

Fonte: IFAM CMA, 2015. (n=11)

De acordo com o gráfico 1 fica evidente que a maioria dos participantes que trabalha no IFAM CMA atua com estudantes surdos. Vale destacar que dentre os onze (11) participantes, três (03) respondentes são TAE, o que resulta em um percentual de 73%, sendo um resultado expressivo. Para tanto, a escola precisa orientar estes educadores preparando-os na docência de estudantes surdos, baseado nas legislações e estruturação pedagógica, atitudinal, arquitetônica e comunicacional própria para este público, uma vez que:

Geralmente ouvimos pessoas envolvidas com a escola afirmarem que é impossível incluir alunos com deficiência na escola regular. De certa forma, esses profissionais têm razão, pois enquanto a escola não compreender os fundamentos da inclusão e esperar que os alunos se moldem às suas metodologias, não conseguiremos ser inclusivos (HORT e HORT, 2009, p.34).

A inclusão de fato e de direito deve atender todas formas de acessibilidade, o projeto político pedagógico de cada escola, aqui abro uma parêntese enfatizando que o IFAM CMA não possui o seu PPP próprio, de acordo com sua realidade, já deve mensurar os estudantes com deficiências. Estes estudantes estão cada vez mais aumentando o quantitativo de matriculados na educação básica e profissionalizante, chegando a hora de garantir uma educação inclusiva como nossas legislações garantem no ordenamento jurídico brasileiro.

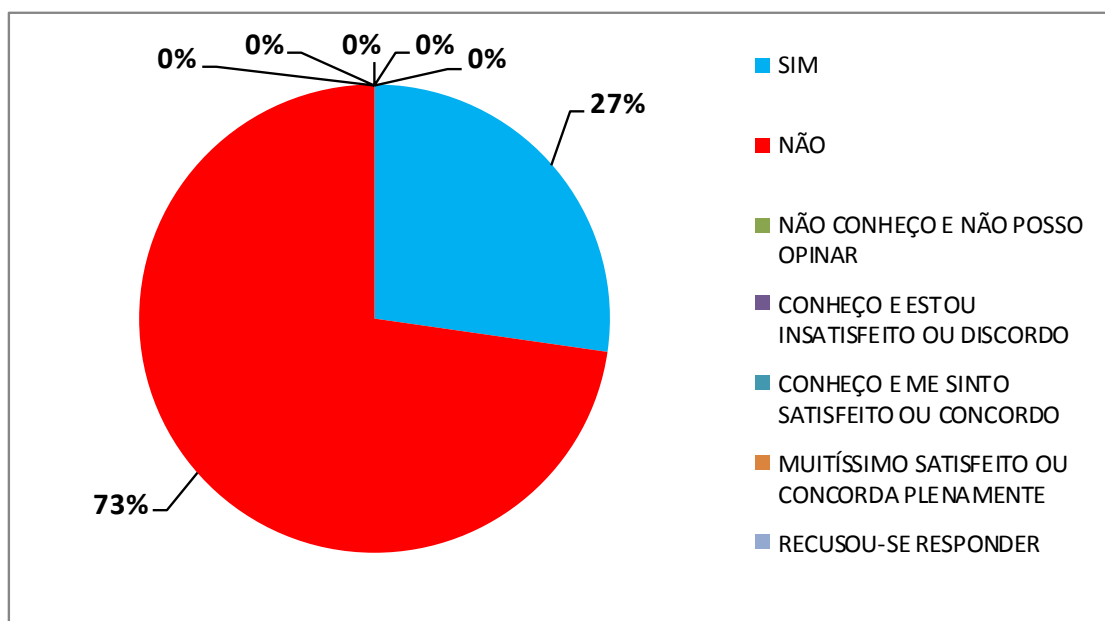
Isto fica bem evidenciado diante dos resultados do gráfico supracitado onde 27% respondem que não trabalham com estudante surdo, afirmando serem TAE. Entretanto, o resultado nos faz questionar a respeito de um paradoxo na promoção da acessibilidade, uma vez que o coletivo deve estar exatamente engrenado a ofertar uma educação isonômica e de qualidade a todos, ou seja, todos devem ter atitude e se envolver para superar “O mito de que é o professor que tem a chave do saber para melhor explicar (...)”, (MANTOAN, 2006), criando uma barreira atitudinal entre os seguimentos, que acaba sufocando ou sobrecarregando a engrenagem da acessibilidade, afetando diretamente o estudante surdo.

Outro ponto que precisa ser considerado, ainda em relação ao processo ensino-aprendizagem de surdos é a compreensão de todos os servidores da Instituição de Ensino profissionalizante quanto a sua responsabilidade em relação à permanência desses estudantes até a conclusão do curso.

O problema da inclusão dos Surdos na sala de aula começa quando os professores encontram as dificuldades de se comunicar com os alunos Surdos utilizando a língua de sinais. Muitos professores, profissionais da educação, diretores das escolas com seus discursos de inclusão só têm a tendência de aumentar os erros “imaginários” educacionais dos sujeitos Surdos, como alunos inclusivos na rede regular (CAMPELLO, 2009, p. 86).

Sendo a comunicação o maior entrave na educação de surdos, a Instituição deve garantir a formação a todos os profissionais (docentes, TAE e Terceirizados), mas também garantir que os familiares participem dos cursos de Libras por meio de projetos de extensão, a fim de garantir uma educação de qualidade e oportunizar a verdadeira inclusão, buscando evitar equívocos na didática de surdos. Compreende-se como salutar a parceria família/escola neste processo de ensino aprendizagem dos estudantes surdos. Porém o que se observa ainda está expresso na fala do (E 2): “O meu professor, eu vejo porque tem problema, falta o professor chamar a gente pra ajudar, não tem nada, (...) com a gente no horário no dia, de manhã ou à tarde, à noite estudar, precisamos de aula de reforço (Anexo 3, questão 6).

Esse atendimento tão solicitado pelos estudantes surdos demonstra a falta de acessibilidade atitudinal. Um atendimento educacional especial perpassa pela aquisição de novos conhecimentos e quando o tema é Língua de Sinais, esta formação fica em segundo plano. Para compreender esta problemática, apresentamos a pergunta 8 do questionário: Você já participou de capacitação voltada para a educação inclusiva (libras)?



**Gráfico 2:** Percentual dos respondentes de questionário sobre capacitação voltada à educação inclusiva. Maués, 2015.

Fonte: IFAM CMA, 2015. (n=11).

Quando analisamos o gráfico 2 e observamos que 73% dos respondentes nunca participaram de capacitação. Isso nos causa certa inquietação, uma vez que o IFAM CMA, desde maio de 2012, oferta cursos de Libras aos servidores e externos, mesmo não contando com o NAPNE, uma vez que o mesmo foi implantado oficialmente em maio de 2015. Dentro de suas prerrogativas, o NAPNE visa coordenar e planejar ações que busquem caracterizar a cultura de educação para convivência, da aceitação, da diversidade e da eliminação de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais, em prol do atendimento às pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais. No ano de 2015 foi ofertado

novamente o curso de Libras básico, execução de Projetos de extensão, Pesquisa, Seminários e acompanhamento a estudantes surdos em estágio educacional supervisionado.

O IFAM CMA apresenta também sinais de querer ser um Instituto inclusivo, pois acreditamos que os 27% dos respondentes do questionários que afirmaram ter participado de cursos de formação para conhecer sobre a educação inclusiva para estudantes surdos, apresentam uma iniciativa de mudança de atitude dos envolvidos, que apesar da dificuldade na comunicação, entendem que a forma de transmissão de conteúdo precisa ser diferenciada para o sujeito surdo, compreendendo que sua obrigação não se resume somente na aula, mas também como esta é transmitida, pois:

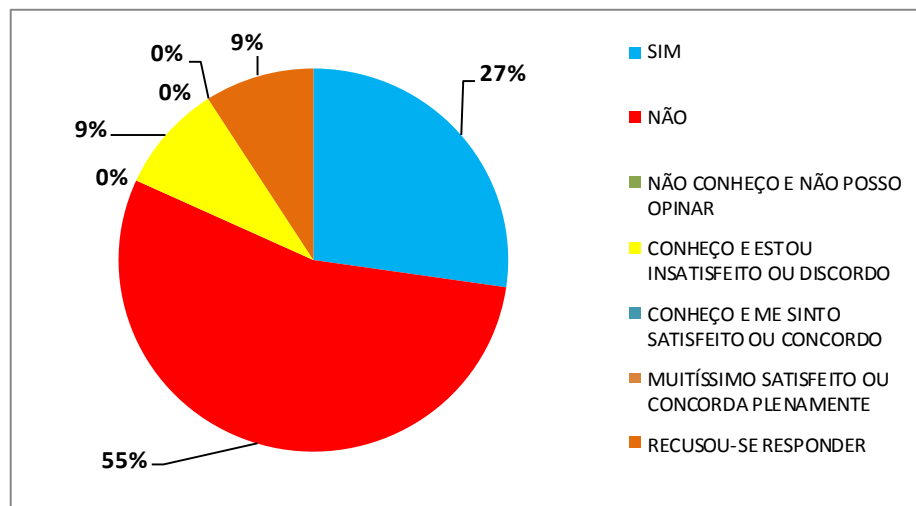
Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino (MANTOAN, 2006, p. 55).

Neste sentido, a procura por formação em Libras pelos servidores foi aquém do desejado, o que motivou a coordenação do NAPNE abrisse vagas destinadas ao público externo, facilitando a popularização do curso e a inclusão de novos atores dentro do processo educativo, a família, amigos (sociedade) e professores municipais e estaduais, como ficou evidenciado na pesquisa. Entretanto foram muitas as justificativas como: incompatibilidade de horário, excesso de aulas do professor, tempo para a preparação de aulas, encerramento de etapa letiva e lançamento de notas e outras. Contudo, ressaltamos que o estudante surdo matriculado regularmente no IFAM CMA em busca de uma educação profissional deve ser atendido por uma estrutura humana inclusiva que reconheça e compreenda a importância das capacitações, visando o atendimento ao sujeito surdo através de Libras.

### **3.3 Acessibilidade: Estímulos e Barreiras à Educação de Estudantes Surdos no IFAM –CMA**

A parte que segue dá enfoque à percepção das barreiras e das atitudes em prol de metas concretas para garantir a formação acadêmica dos estudantes surdos de forma ampla, digna, valorizando sua cultura linguística, viabilizando desta forma sua inserção no mercado de trabalho.

Uma das primeiras barreiras que devemos derrubar é a forma como repassamos as informações aos alunos surdos. Através da pergunta 7 do questionário: “Seu planejamento é diferenciado para os alunos surdos?”, teve como objetivo verificar se os respondentes possuem uma percepção inclusivista para proporcionar a acessibilidade pedagógica para o estudante surdo no ensino profissionalizante.



**Gráfico 3:** Planejamento educacional diferenciado a estudante surdo  
 Fonte: IFAM CMA, 2015.

De acordo com o gráfico 3, evidenciamos que 55% dos respondentes afirmaram não realizar o planejamento para o estudante surdo. Deste modo compreendemos que os conteúdos transmitidos são repassados de forma homogênea a todos os estudantes, desconsiderando o que a LDB 9394/96 Art. 59, preconiza:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Isto é um reflexo que muitas instituições de ensino apresentam quando, ao efetivarem a matrícula do aluno com deficiência, acreditam estar realizando a inclusão. Desse modo faz-se necessário que as escolas sejam receptivas, estando preparadas conforme a necessidade especial do estudante. Manzini (2006) enfatiza que tal procedimento é complexo e exige uma articulação entre escolas e a estrutura humana para o desenvolvimento de novas competências, de novas atitudes e formas de interação.

Outra informação importante para discussão é que os 27% dos respondentes afirmam elaborar um planejamento diferenciado e outros 9% sentem-se satisfeitos com a presença dos estudantes surdos. Mas nos deixa preocupados o fato da expressiva percentagem, tanto daqueles que não fazem o planejamento, quanto os 9% que declaram conhecer e estar insatisfeitos ou discordam da presença dos estudantes.

Por que esses profissionais da educação não concordam com a presença dos estudantes surdos no IFAM CMA? Precisamos compreender que na atual conjuntura dos direitos PcD's lhes são garantidos o acesso e a permanência no ensino profissionalizante da rede federal, ou em qualquer outra esfera de educação pública ou privada por estudantes surdos. Estes devem ter uma educação que respeite sua língua e que os encaminhe para a busca de uma qualificação para o mercado de trabalho. Precisamos nos desnudar do preconceito e proporcionar uma educação igualitária, com a elaboração de métodos, técnicas e recursos (a presença do intérprete de libras) para garantir uma comunicação efetiva.

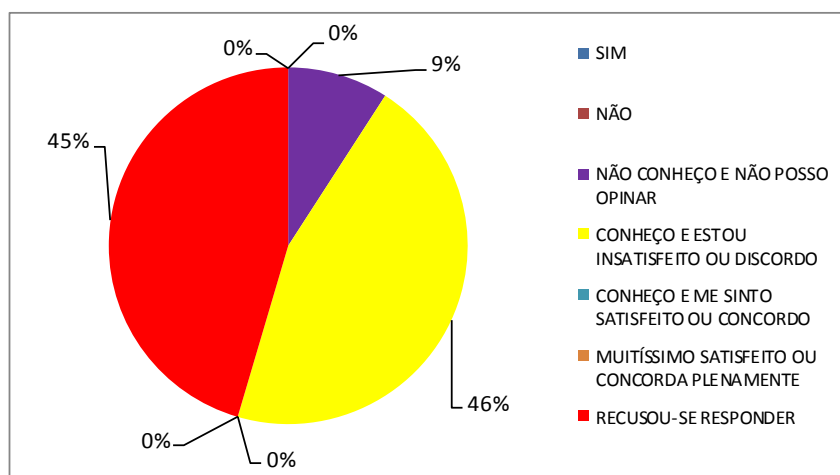
Uma vez que o Decreto 5626/05 em seu Art. 2º considera: “pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2005) na esfera educacional os profissionais deveriam estar preparados ao receber

um surdo, contudo vivenciamos uma inversão de valores que culminam com a dificuldade na acessibilidade pedagógica dos estudantes surdos.

Entre os vários fatores que dificultam o docente para ter uma aprendizagem satisfatória, encontramos a falta de planejamento didático para as aulas com estudantes surdos. Isso porque está associado à falta de conhecimento sobre as línguas de sinais que são consideradas línguas naturais o que compartilha uma série de características que lhes atribui caráter específico e a distingue dos demais sistemas de comunicação (QUADROS e KARNNOP, 2004, p. 29). Tudo compromete também na transmissão dos conteúdos, pois a Libras sendo modalidade gesto/visual é o recurso linguístico a qual os surdos utilizam para interagir com o mundo.

Neste processo, a Instituição precisa assumir a responsabilidade de promover motivação, esclarecimento no atendimento educacional especial, mas acima de tudo, deve ofertar a formação para evitar alguns equívocos pedagógicos, como veremos a seguir.

A pergunta 9 do questionário “Qual sua visão enquanto docente frente aos desafios de educar estudantes surdos no IFAM CMA?”, teve como objetivo compreender o posicionamento dos entrevistados frente à obrigatoriedade em atender os estudantes surdos no ensino profissionalizante.



**Gráfico 4:** Percepção dos entrevistados frente ao desafio de trabalhar com estudantes surdos  
Fonte: IFAM CMA, 2015.

O gráfico 4 demonstra a inquietação desses profissionais frente à obrigatoriedade de ensinar o estudante surdo no IFAM CMA, pois quando 46% se consideram insatisfeitos, precisamos compreender quais são os fatores que determinam esta insatisfação, para buscar os motivos desta postura.

Para esclarecer melhor as percepções dos servidores (docentes e TAE) apresentamos dois depoimentos relacionados ao desafio de trabalharem com estudantes surdos.

Segundo Técnico administrativo (TAE 3): “Percebo que eles têm muita vontade de interagir, mas nós do outro lado, não sabemos e nem temos os instrumentos para ajuda-los ou mesmo interagir” (Anexo 4, Questão 16).

Já o professor (P8): “Não existe apoio, no sentido que não existe intérprete de libras em sala. E os mesmos às vezes não conhecem a língua, como exemplo, os alunos do curso ADM/2015. Precisa ser alfabetizado. Problema na base do município” (Anexo 4, Questão 16).

Se compararmos o resultados dos quatro primeiros gráficos em uma sequência lógica observamos que os servidores da educação reconhecem a presença de estudantes surdos, mas não realizam planejamento de acordo com a necessidade dos mesmos, comprovando que é a falta de participação em formação uma das principais causas que criam uma percepção de educação de surdos negativa no IFAM CMA devido aos diversos fatores que vão desde falta

de acessibilidade atitudinal até um posicional administrativo da Instituição para garantir condições de trabalho aos envolvidos.

Pelo exposto é necessário desmistificar alguns mitos que fazem com que a surdez seja motivo de questionamento sobre a capacidade ou não de aprendizagem do surdo. González destaca que “a divergência está no grau dessa perda, que pode ir desde uma deficiência leve até uma total” (2007, p. 120).

O nível da deficiência auditiva determina o grau de dificuldade no processo ensino/aprendizagem que, se não houver uma intervenção pedagógica, influenciará negativamente no resultado de aprendizagem do surdo. O primeiro grande avanço em prol da educação de surdos foi através da promulgação da Lei 7.853/89 em seu Art. 1º “Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei”. Pensando na supressão de preconceito, da discriminação e da valorização da pessoa a ONU menciona pela primeira vez a nova Terminologia Pessoa com Deficiência, PcD, risca definitivamente a expressão Pessoa portadora de deficiência, ao:

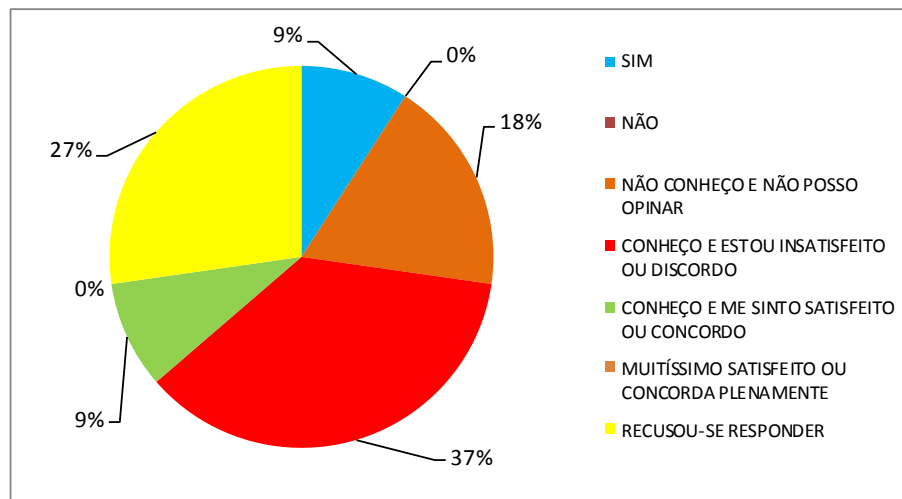
Destacamos o Artigo 1º, que expressa: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.” Bastaria esta mudança de conceituação que retira da pessoa a deficiência e a remete para o meio, bem como as obrigações dos Estados Partes, para que todo o trabalho tivesse sido recompensado. Porém, a Convenção supera nossas expectativas, ao cuidar dos direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais dos cidadãos com deficiência (CORDE, 2008).

É notório evidenciarmos as dificuldades dos servidores para promover uma educação inclusiva para o estudante surdo, entretanto não se pode deixar de mencionar que a formação é um meio facilitador que precisa ser articulado com mais eficácia pela Instituição, motivando a participação maciça de todos os servidores em cursos de Libras, seminário, palestras, minicurso e outros, para que não germine antipatia com os estudantes por causa da surdez no contexto educacional.

A informação sobre a língua de sinais associada a um acompanhamento didático/pedagógico ofertado pela Instituição pode contribuir para reverter esta realidade, lembrando que desde 2010 estudantes surdos são matriculados sistematicamente na Instituição. E esta não oferece um acompanhamento diferenciado, porque há ausência de intérprete da língua de sinais em sala de aula, causando uma insatisfação dos servidores no exercício da função que compromete todo processo de inclusão do surdo no ensino profissionalizante como veremos a seguir.

A pergunta 11 do questionário “Qual sua opinião sobre a educação inclusiva no ensino profissionalizante?” teve como objetivo fazer um levantamento percentual segundo a base de 11 entrevistados que atendem os estudantes surdos no ensino profissionalizante.





**Gráfico 5:** Opinião dos entrevistados sobre a educação inclusiva no ensino profissionalizante  
 Fonte: IFAM CMA, 2015.

Ao observarmos os dados do gráfico 5 fica evidenciado quão distantes estamos de ofertar acessibilidade e a inclusão aos estudantes surdos no IFAM CMA, ao verificarmos que 37% dos servidores afirmam estarem insatisfeitos ou que discordam do atendimento especial, demonstrando que algo está errado e que precisa ser levado em consideração essa percepção dos docentes e TAE.

De acordo com um dos respondentes técnico administrativo (TAE 2): “Pelo que posso ver, no momento, não há um atendimento suficiente, mas não tenho certeza. Me parece que se houver, ou ainda, se aumentar o número de alunos surdos não será possível atender. Contudo, penso que no momento não estão sendo atendidos”. (Anexo 4, Questão 16).

Outros participantes que totalizam 27% ao se recusarem responder, aparentam não dominar o assunto em questão, mas também existem os 18% que não concordam com a situação da inclusão do EcD no ensino profissionalizante.

Conforme o professor (P2): “São meio que invisíveis. A minha preocupação, considerando a demanda pouca, acabo priorizando a questão de déficit de aprendizagem dos alunos, problema mais sensível no IFAM Maués”. (Anexo 4, Questão 16).

Essa atitude dos respondentes se recusarem responder a questão torna mais evidente o desconhecimento sobre a temática, fato este que afeta diretamente o processo ensino/aprendizagem.

Por esta razão todos servidores do ensino profissionalizante da rede federal devem se ater para a Lei nº 8.069/90 em seu Art. 5º na qual “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990).

O IFAM CMA deve, a partir de uma reestruturação inclusiva, buscar ouvir os agentes responsáveis do processo de ensino. Como o que relatado pelo (P1): “Poderiam estar melhor em se tratando de aprendizagem se o Instituto estivesse preparado para tal. Embora exista a estrutura, que foi composta somente agora, já tivemos problemas anteriormente com esse público”. (Anexo 4, Questão 16).

Não se pode tirar dos estudantes surdos o direito de vivenciarem uma educação profissionalizante, pois esta formação os credencia para a inserção deles no mercado de trabalho, assim como se faz jus aos objetivos do IFAM CMA de promover o desenvolvimento local, social e cultural. Mas, para ter sucesso, o respondente (P 5) teve um posicionamento adequado, quando destacou que: “O acesso é de livre concorrência estabelecida no edital do

processo seletivo, aonde o Instituto tem o dever de oferecer instrumentos e infraestrutura adequados no processo ensino-aprendizagem (Anexo 4, Questão 16).

Todas as atividades acadêmicas, teóricas e práticas causam o mesmo impacto nos estudantes, tanto como se fossem para os empregados no dia a dia, por isso torna-se preocupante que os EcD executem as atividades práticas sem as informações prévias concernente ao esforço repetitivo e condições climáticas. Desta forma seria oportuna a realização de palestras e informações quanto à segurança nas atividades práticas ligados aos cursos técnicos.

### **3.3.1 Implicações na acessibilidade no IFAM CMA**

Transcorrido seis (06) anos de funcionamento, o IFAM-CMA ainda apresenta dificuldades no atendimento de estudantes surdos. As declarações dos docentes mediante o questionário refletem esta realidade. Vejamos as considerações referentes à pergunta: Você sendo docente no ensino profissionalizante, se sente preparado para trabalhar com ANAEE? Justifique. O (P7) “Não. Preparado, não. Capaz, sim, desde que haja treinamentos e formação específica”. (Anexo 7, Questão 15).

De acordo com a afirmativa do participante, o que falta é curso de formação inicial e continuada que devem ser ofertados pela Instituição, mas precisamos entender que a legislação que dispõe sobre a língua de sinais no Decreto 5626/05 no:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O Instituto Federal oferece “em termos de legislação” o acesso educacional profissional aos estudantes como apresentado no “Art. 53. As vagas são disponibilizadas para o atendimento às demandas diversas, preenchidas conforme a seguinte previsão: c) de Pessoas com Deficiência, Altas Habilidades, Superdotação e Transtorno Global do Desenvolvimento” da Resolução Nº. 94/15, e, neste universo estão os estudantes com deficiência, incluindo os surdos, mas há falha sistemática em seu pragmatismo político de inclusão.

A educação de estudantes surdos deve estar assistida conforme a Resolução nº 13 em seu “II- Autorizar ao Reitor emissão de ato normativo, normatizando a execução/aplicação da Política de Assistência Estudantil de acordo com as especificidades de cada Campi do Instituto Federal do Amazonas. (IFAM, Resolução Nº. 13, 2011).

Outra questão que deve ser levantada é enquanto Instituição pública e de ensino é a promoção da acessibilidade arquitetônica para receber a todos, externos, estudantes, servidores com ou sem deficiências.

Para a realização da análise arquitetônica, recorreu-se à NBR 9050/2015 que estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade. Essas disposições sobre a acessibilidade nas edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos proporciona mais autonomia às PcD. Confrontamos isto com os servidores para verificarmos a percepção deles sobre a questão de acessibilidade arquitetônica no IFAM CMA.

O (TAE 3) relatou que: “Acredito que sim, apesar de não termos nenhum estudante cadeirante, mas verifico que não há barreiras arquitetônicas para o seu acesso. Vejo que faltam aquelas barras de apoio” (Anexo 4, Questão 12).

Por muito tempo, criou-se o mito de que a acessibilidade fosse a presença de uma rampa na entrada da escola, ou simplesmente a vaga reservada no estacionamento para a PcD.

Já o (P 4) diz: “não tenho conhecimento” (Anexo 4, Questão 12).

Ter conhecimento sobre as normas técnicas realmente é algo que exige dedicação, tempo e conhecimento de causa para enfrentar as diversas adversidades, quando se faz as devidas colocações de incompatibilidade do que a estrutura apresenta para a promoção da verdadeira acessibilidade.

Considerando o tempo de construção e a área ocupada pelo *campus* que é de 96.000m<sup>2</sup>, sendo 4.800m<sup>2</sup> de área construída, a presente pesquisa, buscando contribuir nesta abordagem, fez um mapeamento das condições do prédio com objetivo de analisar se os ambientes da Instituição atendem à legislação que trata da promoção da acessibilidade arquitetônica no IFAM CMA.

Iniciamos com a observação da estrutura interna depois na externa do CMA.

Conforme se pode evidenciar na figura 6, uma imagem que apresenta quatro situações no *campus* que são utilizadas por estudantes e servidores com e sem deficiências, sendo: 1. Laboratório; 2. Sanitários; 3. Piso; 4. Acessos/Escadas.



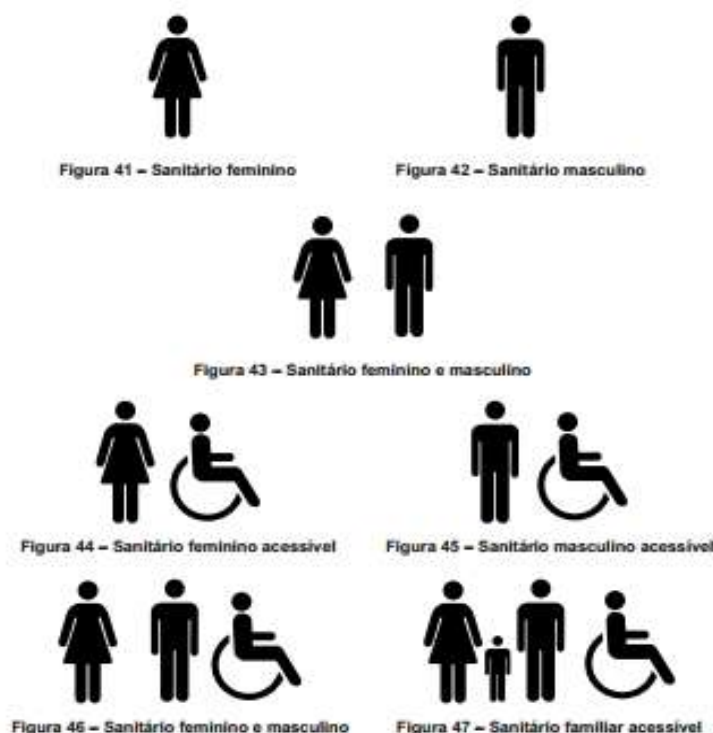
**Figura 6:** Ambientes no IFAM CMA.

Fonte: Acervo pessoal, BARROS, 2015.

1. Constatamos que várias portas dos ambientes apresentam maçanetas quebradas, ausência de barras antipânico e puxadores; Nos laboratórios, a ausência de Sinalização visual é composta por mensagens de textos, contrastes, símbolos e figuras;
2. Banheiros sem a quantidade mínima necessária, pois não tem banheiro acessível para estudante, uma vez que os únicos banheiros estão na parte administrativa do *campus*, faltando até mesmo para o uso de visitantes, ausência de peças, acessórios barras de apoio, comandos e características de pisos e desnível;
3. O piso do *campus* é feito de material conhecido como couro duro, que em contato com água fica extremamente liso, de acordo com NBR 9050/15: 6.3.2 “Os

materiais de revestimento e acabamento devem ter superfície regular, firme, estável, não trepidante para dispositivos com rodas e antiderrapante, sob qualquer condição (seco ou molhado) tátil”. É composta por informações em relevo, como textos, símbolos e Braille.

4. Acessos/Escadas: Na imagem a escada de acesso à piscina e ao ginásio (em construção) não atende às especificações da NBR 9050/15, porque no inciso 6.8.3 A largura deve ser estabelecida de acordo com o fluxo de pessoas, conforme ABNT NBR 9077. A largura mínima para escadas em rotas acessíveis é de 1,20 m, e deve dispor de guia de balizamento conforme 6.6.3; 6.9.2. Os corrimãos devem ser instalados em rampas e escadas.



**Figura 7:** Símbolo representativo de sanitário.

Fonte: Normas Brasileiras – NBR 9050/15.

A ABNT NBR 9050/2015 (5.4.3, 5.4.6 e 5.5.2), indica a normas técnicas, nas quais deve haver sinalização de pavimento, sinalização tátil e visual no piso, sinalização de áreas de resgate e de espera e, sinalização de vaga reservada para veículo. A área externa, administrativa e pedagógica do IFAM CMA, atualmente falta a sinalização conforme supramencionado. Esse fator implica em impactos negativos na acessibilidade de pessoas com deficiências.

A ABNT NBR 9050/2015 (5.3.5.3), afirma que todos os sanitários devem ser sinalizados com o símbolo representativo de sanitário, de acordo com cada situação, conforme a figura 7 acima. No IFAM CMA não há esse tipo de sinalização. Essa realidade contribui negativamente para o atendimento dos alunos com deficiência.

A Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 Art. 3º dispõe que acessibilidade é possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao

público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Outra descoberta enquanto acessibilidade, após análise do PDI 2014-2018 é a falta de acompanhamento didático pedagógico. Isto se torna um obstáculo para os docentes que atendem aos estudantes com deficiência. Entretanto percebe-se também a falta de curso de formação específica ofertado pelas Pró-Reitorias: Ensino, Pesquisa, extensão do IFAM, responsáveis da educação de excelência dentro do instituto federal, ainda fica aquém do desejado, sendo pontuais os projetos e servidores que alavancam a causa da educação especial, mas que ainda não atendem à demanda. A promoção da acessibilidade didático-pedagógica é imprescindível para que aconteça a educação inclusiva que não deve ser feita isoladamente.



**Figura 8:** Organização para promoção da inclusão educacional

Fonte: Barros, 2016.

No processo de organização na promoção da inclusão e ensino profissionalizante no IFAM CMA os quatro fatores de acessibilidade conforme figura 8 são determinantes para o processo inclusivo. As questões de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, comunicacional e atitudinal são os elos para o sucesso educacional inclusivo. Mas, para isto ocorrer cada ator precisa chamar para si sua parcela de responsabilidade, todos com direito e deveres farão a diferença no âmbito escolar, até mesmo a família tem sua parcela de responsabilidade e deve participar e não deixar somente aos profissionais da educação.

Contribuindo para educação de surdos Campello contribui com sete propostas a ser implantado nas escolas inclusivas, são:

- Que as escolas regulares adotem nos currículos a língua de sinais brasileira para oferecê-la aos alunos Surdos como primeira língua, e aos alunos não-surdos, como curso estrangeiro;
- Uso de recursos visuais, tais como datashow, filmes, DVDs, biblioteca visual e figuras;
- Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, ou seja, língua estrangeira, aos alunos Surdos;
- Desenvolver um hábito de leitura e de escrita;
- Presença de professores especialistas e fluentes na língua de sinais;
- Presença de Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira, no ensino fundamental (5ª a 9ª séries) e de ensino médio, para acompanhamento nas aulas;

- Presença obrigatória de professores Surdos, nas séries iniciais e infantis, com o objetivo de desenvolver a aquisição de linguagem e cognitiva por meio de língua de sinais brasileira nas escolas. (CAMPELLO, 2009, p. 81).

No IFAM CMA os departamentos e coordenações que tratam diretamente com os discentes, essencialmente, devem conhecer as necessidades específicas diárias enfrentados, e conforme as propostas de Campello tais iniciativas podem atenuar as barreiras enfrentados pelos estudantes surdos. Desta forma buscar-se-á meios para compor uma estrutura pedagógica de ensino acessível que viabilize, após o ingresso do estudante, a sua permanência e conclusão. Se a política de inclusão norteia todos os procedimentos falta termos consciência conforme Beyer enfatiza ao destacar:

Para que o atendimento escolar de alunos com deficiência seja possível no ensino regular, deve haver a tomada de consciência e a disposição de participação no processo por parte dos vários envolvidos pais, crianças, professores, gestores, etc. (BEYER, 2005, p.66).

A partir dos dados analisados, o que se evidencia é a ausência que há em vários setores pedagógicos, de ensino, de pesquisa e de extensão com o NAPNE para reunir a fim de tratar da responsabilidade de políticas de inclusão no Instituto, precisando com certa urgência uma reestruturação da política inclusiva para atender de acordo com as necessidades do estudante com deficiência a educação especial na perspectiva inclusiva no ensino profissionalizante.

## 4 CONCLUSÃO

A percepção dos docentes frente ao desafio de ensinar os estudantes surdos no ensino profissionalizante nos mostrou que estes enfrentam, não somente barreiras na comunicação, mas também a falta de apoio na formulação de material didático, formação na área para atender às necessidades desses estudantes.

Nessa perspectiva não se pode aceitar que as políticas públicas de inclusão sejam consideradas como uma utopia. Mas, quando nos deparamos com a atual realidade de estudantes com deficiências, neste íterim destacamos com propriedade sobre os estudantes surdos no IFAM CMA, enfatizando que a educação profissionalizante ainda apresenta um cenário de negligência, presente nas falhas desde as estruturas arquitetônicas, passando pelas pedagógicas, atitudinal e comunicacional, posto que a justificativa de inclusão esteja atrelada ao direito à matrícula. Ainda está presente o equívoco, quando se trata das barreiras existentes da inclusão circunde no que se refere à questão de formação docente, como já explanado. Está é uma das situações que contribui para o processo de integração, mas não o todo.

Propomos que as Pró-Reitorias façam um trabalho de conscientização e de formação, cada setor deve atuar de acordo com suas responsabilidades no atendimento em conjunto com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais na execução das ações de acessibilidade. Ao NAPNE/CMA em conjunto com a equipe multifuncional pode elaborar uma ação de levantamento minucioso do quantitativo de estudantes com deficiência e através de um planejamento fazer os devidos acompanhamentos.

Na questão arquitetônica o prédio é novo, com salas bem aparelhadas dando aos docentes condições de usar *notebook* e Datashow nas aulas expositivas, todos ambientes são refrigerados, além de três laboratórios de informática que podem auxiliar para aulas diferenciadas, bem como o laboratório de biologia com peças anatômicas.

Entretanto, ficou evidente que o instituto apresenta falhas estruturais de acessibilidades, marcações verticais para deficiente visual, falta de rampa para acesso a piscina, informações visuais e rota de fuga para o deficiente auditivo, demonstrando uma incompatibilidade com as legislações específicas. Para estes aspectos recomendamos a criação de comissão específica no instituto para fazer uma análise mais detalhada das reais necessidades de acessibilidade para atender à NBR 9050/15, assim como às Normas Regulamentadoras de Segurança NR's, tanto para, os servidores, quanto para os estudantes nas atividades práticas, prezando pela integridade física dos mesmos.

A instituição deve partir para a adaptação, tanto pedagógica, quanto arquitetônica de acordo com as necessidades dos estudantes, que se refere a buscar meios para derrubar as barreiras em questão que o Instituto apresenta a quais deve suprimi-la. Por outro lado, a Língua de Sinais é a máxima simbologia que indica a presença da cultura surda e que tem o direito de ser exposta em todos ambientes, deste modo estaremos promovendo a real inclusão.

O sonho do estudante surdo ao ingressar no IFAM CMA é vivenciar uma formação que lhe garanta um futuro, diferente da ajuda assistencialista governamental. Mas para este sonho se concretizar, deve ser-lhes garantido o apoio que necessitam. Ao longo da discussão dos resultados observamos a angústia pessoas surdas querendo compreender os conteúdos e também poder participar de atividades em equipes, mas que lhe sejam garantidos o uso de sua língua materna, posto que Libras está para o surdo, assim como o Português está para o ouvinte brasileiro. Neste íterim, é desumano querer que o surdo acompanhe todo um

processo acadêmico sem que os professores tenham conhecimento da língua de sinais, assim como sem que tenha a presença do intérprete.

Por tudo que discutimos, de acordo com a legislação que os ampara, não é mais concebível que os surdos sejam vítimas de educação segregatória, preconceituosa, que ocorrem de forma silenciosa nas escolas. Pois na atualidade, o *slogan* é: “toda escola é inclusiva”. Contudo os paradigmas mostram o quanto ainda há uma distância real para de oferecer esta educação, mas nossa perspectiva é que a inclusão real será aquela que atenda aos anseios de nossos estudantes.



## 5 REFERÊNCIAS

**A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada/** Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital \_Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **Norma Técnica Brasileira (NBR) 9050.** Acessibilidade e edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos. 3. Ed. 11/10/2015. Disponível em <[http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_imagens-filefield-description%5D\\_164.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_164.pdf)>. Acesso em janeiro de 2016.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo;** tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edição 70, 2011.

BARROS, Maxiliano Batista. **Entraves no processo ensino/ aprendizagem no ensino regular para alunos surdos no município de Maués/ AM:** Área Escolhida: 72. CIÊNCIAS HUMANAS – EDUCAÇÃO. ISBN. Nº. 978-85-67562-01-8; VIII CONNEPI. Disponível em: <<https://sistemas.ifba.edu.br/SCRIPTS/viiiconnepi/INSCRICAO.ASP>>. Acesso em jan. de 2016.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso: 05 de março de 2014.

\_\_\_\_\_. **Direitos Humanos:** novas dimensões e desafios/Org. Janusz Symonides. Brasília: UNESCO Brasil, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010. Aprova a forma Disciplinar de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 38, p. 18. 26 fev. 2010. Seção II, parte 1.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5626/05.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso: 20 de março de 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10098/00.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm)>. Acesso: 20 de fevereiro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10436/02.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso: 20 de março de 2014.

\_\_\_\_\_. **Ministério Público Federal.** O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.** [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **A questão da (des) institucionalização da deficiência: diferentes perspectivas.** In Inclusão e acessibilidade. Org. Eduardo José Manzini. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2001.

CHIARATTI, Fernanda Germani de Oliveira; HIRT, Juliane Silveira Lima. **Neuropsicopedagogia e o desenvolvimento humano.** Indaial: Uniasselvi, 2012.

DAMASCENO, Allan. **Educação Profissional Inclusiva: desafios e perspectivas.** In: DAMASCENO, A; DE PAULA, Lucília Lino; MARQUES, Valéria. (Organizadores). Educação Profissional Inclusiva. Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

\_\_\_\_\_, A. R. *A formação de professores e os desafios para a escola inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Porto.* **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói - Rio de Janeiro, 2006.

DORZIAT, Ana. **Estudos surdos: Diferentes olhares.** In: DORZIAT, A. (Org.). Estudos Surdos: Diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa. **Educação de surdos: ensaios pedagógicos.** Recife: Ed. do Autor. 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa/** Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONZÁLEZ, Eugenio. **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional.** Eugenio González (Coord.); María Arrilaga ... [et al]; tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Inclusão: uma realidade em discussão.** Curitiba: Ibpex, 2007.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Disponível em: <[http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-1SF/Canrobert/Methodologias\\_Qualitativas.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-1SF/Canrobert/Methodologias_Qualitativas.pdf)>. Acesso: 31 de março de 2014.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=130290&idtema=1>>. Acesso: 10 de março de 2014.

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

\_\_\_\_\_. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Resolução nº 94-CONSUP/IFAM, de 23 de dezembro de 2015. **Regulamento da Organização Didático-Acadêmica**. Aprovada pelo Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus, 2015.

JUREMA, Jefferson; QUEIROZ, Walace. **Metodologia Científica: interpretação e produção de texto**. Manaus: UEA Edições/Editora Valer, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. Ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, W. Teles; OLIVEIRA, A. M. Libório. **Globalização na Amazônia: questões e implicações sobre a territorialidade**. Rev. Colombiana cienc. Anim, v. 1, p. 122-140, jan. 2009. Disponível em: <[http://www.recia.edu.co/documentos-recia/Liborio\\_Globalizacion.pdf](http://www.recia.edu.co/documentos-recia/Liborio_Globalizacion.pdf)>. Acesso: 31 de março de 2014.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

MANZINI, Eduardo José. **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Org. Eduardo José Manzini. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2001.

MANZINI, Eduardo José. **Inclusão e acessibilidade**. Org. Eduardo José Manzini. Marília: ABPEE, 2006.

MARGON, Sandra. *Acessibilidade e inclusão escolar no ensino agrícola: um estudo de caso sobre as condições de acessibilidade física com foco na deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) – Campus Santa Teresa*. **Dissertação** (Mestrado em Educação Agrícola) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2012. 94f. – Rio de Janeiro, 2012.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Epistemologia genética e construção do conhecimento**. Disponível em: <[http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo6/psicologiaii/epistemologia\\_genetica\\_e\\_construcao\\_do\\_conhecimento.pdf](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo6/psicologiaii/epistemologia_genetica_e_construcao_do_conhecimento.pdf)>. Acesso em mar. de 2016.

MELO, Sandra Cordeiro de. *Inclusão em educação: um estudo sobre as percepções de professores da rede estadual de ensino fundamental do rio de janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão*. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010. 190f. Rio de Janeiro, 2010.

OLEIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional: O processo de desmantelamento dos Cefets.** Campinas: Papirus, 2003.

PARKER, Steve. **O livro do corpo humano.** Tradutores: Prof. Dr. Esem Pereira Cerqueira; Dr. Adriano Ferreira da Silva e Prof. Claudio Fava Chagas. Reprodução colorida feita por GRB Editrice, em Londres, UK. [sem data].

PIMENTA, Cláudia Marisa Ferreira Machado. *Inclusão de estudantes com necessidades especiais no ensino agrícola: experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus São João Evangelista.* **Dissertação** (Mestrado em Educação Agrícola) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2012. 90f. – Rio de Janeiro, 2012.

MICHELLI, Cláudia Regina Pinto. **Teoria e prática da Neuropsicopedagogia.** Indaial: Uniasselvi, 2012.

QUADROS, Ronice Mülher de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Mülher de; KARNOPP, Lodenir Beker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Mülher de; STUMPF, Marianne Rossi; LEITE, Tércisio de Arantes. **Estudos de Língua de Sinais.** Florianópolis: Insular, 2013.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2010.

REDONDO, Maria Cristina da Fonseca. **Deficiência auditiva-** Maria Cristina da Fonseca Redondo, Josefina Martins Carvalho. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

REIS, Flaviane. **Didática e educação de surdos.** Indaial: Uniasselvi, 2011.

REIS, Nadson Castro dos. *Alunos com deficiência física dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, nas aulas de educação física: análise das condições de acessibilidade física e das práticas pedagógicas.* **Dissertação** (Mestrado em Educação Agrícola) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2012. 107f. – Rio de Janeiro, 2013.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos.** Vol. 01, 2ª edição (DEZ/2008) – Rio de Janeiro: INES/2008.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

\_\_\_\_\_. **Políticas: Ficção & Realidade.** São Paulo: Semente de Vida, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Robert K. Yin; tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damacena. - 4. ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CODE. 1994.

## SITE

AREASEG: **Site de segurança de trabalho.** Disponível em: <<http://www.areaseg.com/normas/>>. Acesso em jan. de 2016.

Dicionário de Português Online. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=minuto>>. Acesso em jan. de 2016.

EXPLORAÇÃO FUNCIONAL COCHLEA. Disponível em: <<http://www.cochlea.eu/po/exploracao-funcional>>. Acesso em mar de 2016.

GOOGLE MAPAS: Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/@-3.3964879,-57.6956022,410m/data=!3m1!1e3>>. Acesso em jan de 2016.

GUIA TRABALHISTA. Disponível em: <<http://www.guiatrabalhista.com.br/legislacao/nrs.htm>>. Acesso em jan de 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Disponível em: <<http://www.palhoca.ifsc.edu.br>>. Acesso em 28 de ago de 2016.

INSTITUTO NACIONAL PARA REABILITAÇÃO. Disponível em: <<http://www.inr.pt/content/1/5/desenho-universal>>. Acesso em jan. de 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>>. Acesso em ago de 2015.

MEDICINANET Disponível em: <[http://www.medicinanet.com.br/cid10/1712/h90\\_perda\\_de\\_audicao\\_por\\_transtorno\\_de\\_conducao\\_eou\\_neuro\\_sensorial.htm](http://www.medicinanet.com.br/cid10/1712/h90_perda_de_audicao_por_transtorno_de_conducao_eou_neuro_sensorial.htm)>. Acesso em jan. de 2016.

NEW MIDIA PROPAGANDA. Disponível em: <[http://www.newmidiapropaganda.com.br/SME/NBR7195\\_Cores\\_para\\_seguranca.pdf](http://www.newmidiapropaganda.com.br/SME/NBR7195_Cores_para_seguranca.pdf)>. Acesso em jan. de 2016.

## **6 ANEXOS**

## **Anexo 1 -Termo de Concessão e Autorização de Pesquisa**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS -  
CAMPUS MAUÉS

### **TERMO DE CONCESSÃO E AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, Vanderlei Antônio Stefanuto, Diretor Geral em Exercício do Instituto Federal do Amazonas/IFAM – Campus Maués, CPF Nº 019.957.538-07, RG. Nº 6.509.125 – SSP-SP, autorizo o mestrando MAXILIANO BATISTA BARROS, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) a realizar a pesquisa: “INCLUSÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Um estudo sobre a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, Campus Maués e sua influência na educação de estudante surdo”. Declaro que a comunidade escolar tomará conhecimento da pesquisa e da preservação da sua identidade em todos os trabalhos acadêmicos, e estará à disposição para atender o aluno mestrando. Declaro, ainda que fica autorizado o direito de imagens deste Campus, para fins de realização da pesquisa e de eventos correlacionados a educação, congresso, seminários etc.

Maués-AM, 04 de Maio de 2015.

VANDERLEI ANTÔNIO STEFANUTO  
Diretor Geral em Exercício

## Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_, Aceito participar, de minha livre e espontânea vontade da pesquisa intitulada **INCLUSÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Um estudo sobre a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, Campus Maués e sua influência na educação de estudante surdo**, a ser realizada pelo pesquisador Maxiliano Batista Barros mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola – PPGEA/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

Estou ciente de que esta pesquisa tem por objetivos:

- Mapear os níveis de acessibilidade e as barreiras à educação dos estudantes surdos do IFAM CMA; Investigar a percepção dos professores sobre os desafios de educar um estudante surdo no IFAM CMA; Desvelar a percepção dos alunos surdos sobre a acessibilidade do IFAM CMA e a influência desta no seu processo de aprendizagem.

Fui informado (a) ainda que a pesquisa será realizada através de formulário com os discentes, a fim de analisar o processo do ensino-aprendizagem dos alunos surdos, discutindo a inter-relação e teorias abordadas do corpo docente sobre a questão investigada.

O professor Maxiliano Batista Barros certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvida poderei comunicar-me com a coordenadora através do IFAM- Maués ou pelo e-mail [maxbarros@ifam.edu.br](mailto:maxbarros@ifam.edu.br). Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e tive oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Sei que tenho direito de não responder a qualquer pergunta que me for feita pelo pesquisador, caso não queira ou não me sinta a vontade. Além disso, o pesquisador me garantiu que todas as informações que forneci, bem como meu nome permanecerão em sigilo caso não autorize sua divulgação.

Sei também que em qualquer momento, posso me comunicar diretamente com o pesquisador responsável para esclarecimentos ou dúvidas pelos telefones: (92) 99158-6723 e (92) 99126-1654.

Tenho ciência de que esta pesquisa pertence à área da Docência, não apresentando qualquer risco a minha vida, a minha saúde ou a saúde de outros participantes ou pessoas próximas.

Informo também que o pesquisador explicou-me previamente e de forma muito clara todas as informações acima, bem como as dúvidas que tive e, estando esclarecido sobre os objetivos desta pesquisa e concordo em participar, sabendo que tenho reservado o direito de retirar meu consentimento a qualquer momento sem sofrer qualquer penalidade ou constrangimento. Declaro, ainda que fica autorizado o direito de imagens, para fins de realização da pesquisa e de eventos correlacionados a educação, congresso, seminários etc..

Maués, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador



### Anexo 3 - Roteiro de Entrevista

#### UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA - PPGEA

Este roteiro para entrevista tendo como público alvo, estudantes surdos, do IFAM Campus Maués é parte integrante da pesquisa que está sendo desenvolvida para elaboração do meu Projeto de Pesquisa que aborda um estudo sobre **Inclusão e Educação Profissional: um estudo sobre a acessibilidade no Instituto Federal no Amazonas, Campus Maués e sua influência na educação de estudante surdo**, visando elucidar a temática supracitada de forma coletar dados que venham contribuir significativamente através de sua participação, selecionados por meio de critérios científicos de amostragem estatística. Trata-se de um estudo que não necessita a identificação do participante, pois os dados serão analisados qualitativamente. O importante é o fato de autenticidade das respostas e a sua imprescindível participação. O resultado da pesquisa, além de contribuir para a Pesquisa, poderá servir como diretrizes para a formulação de mudanças dentro da educação profissional no município de Maués servindo como parâmetros a outros municípios bem como atender as ansiedades dos alunos surdos em sua formação. Agradeço pela sua colaboração.

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Obs.: No referido questionário usaremos a sigla ANAEE mencionar (Aluno com Necessidade de Atendimento Educacional Especial)**

#### QUESTÕES PARA TRAÇAR O PERFIL DO RESPONDENTE

- 1 Qual o seu sexo?  
 Masculino                       Feminino
- 2 Qual o seu estado civil?  
 Casado                       Solteiro                       Outros
- 3 Qual sua faixa etária?  
 18 anos                       de 19 a 24 anos                       de 25 a 40 anos  
 de 41 a 50 anos                       acima de 51 anos
- 4 Qual o seu nível de instrução?  
 Ensino Médio                       Magistério  
 Ensino Superior - cursando                       Ensino Superior Completo  
 Pós – graduação                       Mestre  
 Doutor                       Pós-doutorado                       Ensino Superior Profissionalizante

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA:

1. O que você entende sobre educação inclusiva e acessibilidade?
2. Como você conseguiu entrar no IFAM CMA?
3. Você sabe informar se no IFAM tem atendimento educacional específico - AEE?
4. Os professores tem dificuldade de ensinar alunos surdos, no IFAM CMA?
5. Você acha importante aluno deficiência estudar IFAM CMA?
6. Como você ver trabalho dos professores que ensinam alunos surdos no curso profissionalizante de administração? Justifique.

**Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola – PPGEA/ UFRRJ**

**Dissertação: Inclusão e Educação Profissional: um estudo sobre a acessibilidade do Instituto Federal do Amazonas, Campus Maués e sua influência na educação de estudante surdo.**

**Mestrando: Maxiliano Batista Barros**

## Anexo 4 - Questionário para Professores e TAE

### UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA - PPGEA

O questionário ora apresentado é parte integrante da pesquisa que está sendo desenvolvida para elaboração do meu Projeto de Pesquisa. O projeto de Pesquisa aborda um estudo sobre **Inclusão e Educação Profissional: um estudo sobre a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, Campus Maués e sua influência na educação de estudante surdo**, visando conhecer a participação dos **docentes**, selecionados por meio de critérios científicos de amostragem estatística. Trata-se de um estudo que não necessita a identificação do participante, pois os dados serão analisados qualitativamente. O importante é o fato de autenticidade das respostas e a sua imprescindível participação. O resultado da pesquisa, além de contribuir para os estudos na área, poderá servir como diretrizes para a formulação de mudanças dentro da educação profissional no município de Maués servindo como parâmetros a outros municípios bem como atender aos anseios dos alunos surdos em sua formação. Agradeço pela sua colaboração.

### Questionário para Professores

**Obs.: No referido questionário usaremos a sigla ANAEE mencionar (Aluno com Necessidade de Atendimento Educacional Especial)**

#### QUESTÕES PARA TRAÇAR O PERFIL DO PREPONDERANTE

1 QUAL O SEU SEXO?

MASCULINO  FEMININO

2 QUAL O SEU ESTADO CIVIL?

CASADO  SOLTEIRO  OUTROS

3 QUAL SUA FAIXA ETÁRIA?

18 ANOS  DE 19 A 24 ANOS  DE 25 A 40 ANOS

DE 41 A 50 ANOS  ACIMA DE 51 ANOS

4 QUAL O SEU NÍVEL DE INSTRUÇÃO?

ENSINO MÉDIO

MAGISTÉRIO

ENSINO SUPERIOR - CURSANDO

ENSINO SUPERIOR COMPLETO

PÓS - GRADUAÇÃO

MESTRE

DOUTOR  PÓS-DOUTORADO.

ENSINO SUPERIOR PROFISSIONALIZANTE

5 COMO VOCÊ RESPONDE ESTE QUESTIONÁRIO?

PROFESSOR

GESTOR

TÉCNICO ADMINISTRATIVO

MEMBRO DA COMUNIDADE SURDA

#### QUESTÕES PARA OS OBJETIVOS DA PESQUISA:

Baseando-se na escala abaixo, responda, com sinceridade, com as afirmativas: Sim, Não, Insatisfeito ou Discordo, Satisfeito ou Concordo, Muitíssimo Satisfeito ou Concordo Plenamente:

1 SIM

2 NÃO

3 NÃO CONHEÇO E NÃO POSSO OPINAR

4 CONHEÇO E ESTOU INSATISFEITO OU DISCORDO;

5 CONHEÇO E ME SINTO SATISFEITO OU CONCORDO;  
6 MUITÍSSIMO SATISFEITO OU CONCORDA PLENAMENTE  
7 RECUSOU-SE RESPONDER

Marque conforme o exemplo

1	2	3	4	5	6	7
↑	↑	↑	X	↑	↑	↑

7 VOCÊ TRABALHA COM ALUNO SURDO?

1	2	3	4	5	6	7
↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑

8 SEU PLANEJAMENTO É DIFERENCIADO PARA OS ALUNOS SURDOS?

1	2	3	4	5	6	7
↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑

9 VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE CAPACITAÇÃO VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA (LIBRAS)?

1	2	3	4	5	6	7
↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑

10 QUAL SUA VISÃO ENQUANTO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DE EDUCAR ESTUDANTES SURDOS NO IFAM CMA?

1	2	3	4	5	6	7
↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑

11 QUAL SUA OPINIÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE?

1	2	3	4	5	6	7
↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑

12. O IFAM CMA segue as especificações da NBR 9050 que estabelece os padrões de acessibilidade arquitetônicos em prédios públicos e particulares garantindo aos estudantes com deficiência o direito a educação de qualidade?

13. Qual sua percepção sobre acessibilidade e educação inclusiva?

14. O que você entende por educação inclusiva e Aluno com Necessidade de Atendimento Educacional Específico - ANAEE?

15. Você sendo docente no ensino profissionalizante se sente preparado para trabalhar com ANAEE? Justifique.

16. Qual a sua percepção sobre os alunos surdos no contexto de acessibilidade do IFAM CMA e sua influência no processo de aprendizagem?

17. Que instrumentos de avaliação você utiliza com ANAEE?

**Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola – PPGA/ UFRRJ**

**Dissertação: Inclusão e Educação Profissional:** um estudo sobre a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, *campus* Maués e sua influência na educação de estudante surdo.

**Mestrando: Maxiliano Batista Barros**