



**PROFEPT**

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS

IFMG - *CAMPUS* OURO BRANCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA - PROFEPT

**FERNANDO MENEZES DE OLIVEIRA**

**PERCEPÇÕES SOBRE SURDEZ E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA: Para Além da Libras**

Ouro Branco

2024

**FERNANDO MENEZES DE OLIVEIRA**

**PERCEPÇÕES SOBRE SURDEZ E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: para além da Libras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Ouro Branco do Instituto Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica no programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG/*Campus* Ouro Branco.

Orientadora: Gisélia Maria Campos Ribeiro

Ouro Branco

2024

O48p Oliveira, Fernando Menezes de.

Percepções sobre surdez e inclusão na educação profissional e tecnológica: para além da libras/  
Fernando Menezes de Oliveira. – 2024.

150f.: il.col.

Orientadora: Gisélia Maria Campos Ribeiro.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2024.

1. Surdez. 2. Inclusão. 3. Integração. 4. Políticas públicas. 5. Educação Profissional e Tecnológica.  
I. Oliveira, Fernando Menezes de. II. Ribeiro, Gisélia Maria Campos. III. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco. IV. Título.

CDU: 376-056.2

Catálogo: Márcia Margarida Vilaça - CRB-6/2235



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS**  
Campus Ouro Branco  
Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco  
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG  
- www.ifmg.edu.br

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO Mestrado  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA - IFMG**

Realizou-se no dia 24/07/2024 (vinte e quatro de julho de dois mil e vinte e quatro), com início às 14h (quatorze horas), por videoconferência e transmissão pelo canal do Youtube do ProfEPT/IFMG, a **defesa de dissertação** do mestrando **FERNANDO MENEZES DE OLIVEIRA** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestre. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se **"CONCEPÇÕES SOBRE SURDEZ E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: para além da Libras"**. A **dissertação** foi considerada **APROVADA**, com sugestão de alteração do título para **"Percepções sobre surdez e inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: para além da Libras"**.

O **produto educacional**, Cartilha: "Surdez e Inclusão no IFMG", foi **VALIDADO** pela Comissão Examinadora e considerado **APROVADO**.

A banca examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gisélia Maria Campos Ribeiro (IFMG - Orientadora)  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciana Aparecida Guimarães de Freitas (SMED/PBH; UFMG)  
Prof. Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG)  
Prof. Dr. Pedro Xavier da Penha (IFMG - Suplente)

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pelos membros da Banca Examinadora, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT – IFMG para registro acadêmico na documentação do mestrando.

Ouro Branco, 24 de julho de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Giselia Maria Campos Ribeiro, Professora**, em 24/07/2024, às 16:27, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Adilson Ribeiro de Oliveira, Professor**, em 24/07/2024, às 16:34, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **LUCIANA APARECIDA GUIMARÃES DE FREITAS, Usuário Externo**, em 30/07/2024, às 16:24, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **1971154** e o código CRC **F1B8DBC5**.

## Agradecimentos

Agradeço a Deus sobre todas as coisas, pela graça e misericórdia.

À todos que, de alguma forma, direta ou indireta, auxiliaram no presente trabalho.

À Silmara, minha parceira e meu grande amor, por uma vida de apoio, entendimento e aceitação irrestritos.

Aos meus filhos Maria Fernanda e Mateus, por serem quem são e como são, e por me ensinarem mais do que todos os livros e professores do mundo.

À minha orientadora Gisélia Maria Campos Ribeiro, pelo exemplo de retidão, pela confiança e por me ajudar a navegar num mar às vezes tormentoso.

Aos colegas do IFMG Conselheiro Lafaiete, em especial às amigas mestradas Andréa e Liliane, por me ajudarem a ser uma pessoa e pesquisador melhor; à Márcia, pela sempre pronta disposição e ajudar.

Às colegas pedagogas do IFMG Conselheiro Lafaiete, Daniella e Andrea de Souza (em memória), por serem as primeiras pessoas a me estimular a empreender essa jornada.

A minha família de coração, Erika, Heitor e Rodrigo, pelo amor, perdão e entendimento infinitos.

À minha mãe e meus irmãos, Pablo e Eric.

Aos colegas de sala do mestrado, meu agradecimento a cada um, pois todos contribuíram de certa forma com algum aspecto deste trabalho, me esclarecendo, apoiando, consolando, acalmando e acrescentando. Foi um privilégio caminhar com cada um de vocês.

Um especial agradecimento à minha” turma do fundão”: Mariana, Erika e Christiane pelos desabafos, ajuda, compartilhamento, alegrias e tristezas suportados.

E também à “turma do carro”: Renata, a melhor colega de apoio que um surdo poderia ter, e Junio, uma das pessoas mais humanas que já conheci.

À professora Luciana Aparecida Guimarães de Freitas, por me conduzir nos primeiros passos sobre o presente trabalho.

Aos professores do programa por todo o saber partilhado, mas em especial à professora Marie, pela paciência infinita, e o professor Adilson, por reflexões que irei carregar para o resto da vida.

A todos que me entendem, aceitam e perdoam todos os dias.

Ao IFMG, pelo apoio à pesquisa.

*“O único poder que eu tenho é que eu acredito que nós podemos fazer melhor [...] mas a pergunta é: Quem está na sala quando vocês tomam essas decisões? São as pessoas que vão impactar ou mais pessoas como vocês?” (Sam Wilson, O Falcão e o Soldado Invernal, 1ª temporada, episódio 6).*

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar como ocorrem as relações dos servidores do Campus Conselheiro Lafaiete do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) com os alunos surdos nesta unidade. Buscou-se localizar dados acerca de alunos surdos atendidos no IFMG, analisar os conceitos e normas norteadoras ao tema como sua inclusão e integração escolar, bem como realizar, por meio de entrevistas semiestruturadas, um levantamento junto aos servidores sobre sua percepção em relação aos surdos e aos aspectos da deficiência auditiva. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou a metodologia da história oral combinada com outros métodos, a fim de entender a memória das vivências dos surdos além da reconstituição de um fato, mas também na percepção de como os processos reverberam no cotidiano desses sujeitos. Essa metodologia permite compreender como os avanços legislativos adentram no mundo concreto das vivências escolares, para além da mera observância das leis. Os resultados da pesquisa trouxeram contrapontos a alguns dos mitos que permeiam a aplicabilidade de conceitos sobre a surdez na Educação Profissional e Tecnológica (EBTT). Dentre as conclusões deste estudo, afirmou-se que exclusão e segregação não são desdobramentos aceitáveis em qualquer ambiente, educacional ou não, e não podem ser vistos como imutáveis. O ônus da inclusão e o da empregabilidade impõem ao indivíduo, marginalizado por conta da deficiência, a responsabilidade por sua inserção e permanência no ambiente escolar ou do trabalho, sendo perversa essa aceitação. A investigação de dados sobre alunos surdos atendidos no IFMG comprovou a importância do tema e sua discussão e a importância das políticas de inclusão. Essas políticas públicas só existem porque o acesso a alguns direitos gerais são negados a eles. Entendeu-se ser necessária a intervenção, seja no aspecto de memórias ou no resgate e análise de como os termos são entendidos e perpetrados na instituição e na organização de espaços pedagógicos, por meio de práticas e posturas nesse ambiente. Concluiu-se que, embora nas últimas décadas tenha havido um movimento de incorporação de segmentos que anteriormente estavam fora da escola, e que muitos tenham sido incluídos, poucos foram promovidos, reafirmando-se a importância de tais políticas para a garantia dos direitos. Dentre as lacunas deste trabalho está o fato de a pesquisa se restringir a um único ambiente, o Campus Conselheiro Lafaiete, o que limita as possibilidades de generalização dos resultados. Para entender mais profundamente a aplicabilidade das políticas de inclusão de surdos no IFMG, seria necessária a ampliação do escopo desta pesquisa, para a realização de comparações. Destaca-se, ainda, a relevância do produto educacional desenvolvido, que poderá ser um instrumento auxiliar na implementação das políticas de inclusão para surdos, divulgação de informações sobre a surdez,

mitos e verdades, possibilidades e importância para a consolidação dos seus direitos de cidadania. Somente através de discussões sobre o tema é que poderão ser enfrentadas tentativas de retrocessos dos direitos adquiridos pelos PCD. A realização de outros trabalhos sobre o tema é um caminho possível para a ampliação de estratégias de efetivação da inclusão escolar plena na EBTT

**PALAVRAS-CHAVE:** Surdez; Inclusão; Integração; Políticas públicas; Educação Profissional e Tecnológica.

## ABSTRACT

This study aimed to investigate the interactions between staff at the Campus Conselheiro Lafaiete of the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG) and deaf students at this unit. The goal was to locate data about deaf students served at IFMG, analyze concepts and guidelines related to themes such as inclusion and school integration, and conduct semi-structured interviews with staff to gather their perceptions regarding deaf individuals and aspects of hearing impairment. The research, of a qualitative nature, employed oral history methodology combined with other methods to understand the memory of deaf individuals' experiences beyond merely reconstructing facts, but also in perceiving how processes resonate in these individuals' daily lives. This methodology allows for an understanding of how legislative advances enter the concrete world of school experiences, beyond mere adherence to laws. The research results challenged some of the myths surrounding the applicability of concepts about deafness in Professional and Technological Education (EBTT). Among the study's conclusions, it was affirmed that exclusion and segregation are unacceptable in any environment, educational or otherwise, and should not be viewed as immutable. The burden of inclusion and employability places the responsibility for integration and persistence in the school or work environment on the individual marginalized by disability, making this acceptance problematic. The investigation into data about deaf students served at IFMG underscored the importance of the topic, its discussion, and the significance of inclusion policies. These public policies exist because certain general rights are denied to them. It was understood that intervention is necessary, whether in terms of memories or in recovering and analyzing how terms are understood and enacted within the institution and the organization of pedagogical spaces through practices and attitudes in this environment. It was concluded that, although there has been a movement over the past decades to incorporate segments previously excluded from schools, and many have been included, few have been promoted, reaffirming the importance of such policies for ensuring rights. Among the limitations of this work is the fact that the research was confined to a single environment, Campus Conselheiro Lafaiete, which limits the potential for generalizing the results. To understand more deeply the applicability of inclusion policies for deaf individuals at IFMG, expanding the scope of this research would be necessary for making comparisons. The relevance of the educational product developed is also highlighted, as it could serve as an auxiliary tool in the implementation of inclusion policies for deaf individuals, dissemination of information about deafness, myths and truths, possibilities, and

the importance of consolidating their citizenship rights. Only through discussions on the topic can attempts to roll back the acquired rights of PWD (Persons with Disabilities) be confronted. Conducting further research on the topic is a possible path for expanding strategies for the full implementation of school inclusion in EBTT.

**KEYWORDS:** Deafness; Inclusion; Integration; Public Policies; Professional and Technological Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Figuras

<b>Figura 1:</b> Aparelho Auditivo.....	29
<b>Figura 2:</b> exemplo de audiograma .....	30
<b>Figura 3:</b> Exemplos de sons familiares.....	31
<b>Figura 4:</b> Panorama da Deficiência no Brasil.....	32
<b>Figura 5:</b> Uso de Libras pela população surda no Brasil.....	33
<b>Figura 6:</b> A rede nacional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	42
<b>Figura 7:</b> unidades do IFMG.....	44
<b>Figura 8:</b> linha de tempo do IFMG.....	45
<b>Figura 9:</b> Os processos de inclusão e exclusão no ambiente educacional.....	61

### Gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Adequação dos objetivos através da ferramenta escolhida.....	98
<b>Gráfico 2</b> – sequência lógica dos assuntos.....	99
<b>Gráfico 3</b> – Informações sobre surdez e deficiência auditiva.....	99
<b>Gráfico 4</b> – Informações sobre inclusão.....	100
<b>Gráfico 5</b> – Informações extras e curiosidades sobre surdez e deficiência auditiva.....	100
<b>Gráfico 6</b> – Composição de cores da cartilha.....	101
<b>Gráfico 8</b> – Elementos visuais da cartilha.....	101
<b>Gráfico 9</b> – Compreensão da melhora da percepção sobre o tema.....	102

### Quadros

<b>Quadro 1:</b> Graus da Perda Auditiva.....	31
<b>Quadro 2:</b> informações sobre alunos com surdez no IFMG.....	65

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAES - Associações de Pais e Amigos de Excepcionais  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB – Câmara da Educação Básica  
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica  
CF- Constituição Federal  
EJA- Educação de Jovens e Adultos  
EBTT- Ensino Básico Técnico e Tecnológico  
EPT- Educação Profissional Tecnológica  
FIC- Formação inicial e continuada  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFES - Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo  
IFMG - Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais  
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais  
MEC - Ministério da Educação  
NAPNEE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades  
PDF - *Portable Document Format*  
PLANFOR - Plano Nacional de Educação Profissional  
PNE- Plano Nacional de Educação.  
PNEE – Plano Nacional de Educação Especial  
PNS- Pesquisa Nacional de Saúde  
PROFEPT- Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica  
SCIELO - Scientific Electronic Library Online  
SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
TAE – Técnico-Administrativo em Educação  
UNEDs- Unidades de Ensino Descentralizadas  
USAID-Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 A surdez em seus diferentes aspectos.....</b>	<b>22</b>
<b>2.1.1 A letra fria da lei .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1.2 Conceitos e definições sobre a surdez .....</b>	<b>27</b>
<b>2.2 A Educação Tecnológica no Brasil.....</b>	<b>36</b>
<b>2.3 O Instituto Federal de Minas Gerais.....</b>	<b>43</b>
<b>2.3.1 O <i>campus</i> do IFMG de Conselheiro Lafaiete .....</b>	<b>46</b>
<b>2.4 A Educação Profissional e Tecnológica e as pessoas com deficiência .....</b>	<b>47</b>
<b>2.4.1 As bases da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica .....</b>	<b>52</b>
<b>2.4.2 Educação tecnológica, integração e inclusão .....</b>	<b>55</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>63</b>
<b>3.1 Os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>66</b>
<b>3.2 O método da história oral.....</b>	<b>70</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS .....</b>	<b>76</b>
<b>5 O PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>96</b>
<b>5.1 Da avaliação do produto.....</b>	<b>97</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
<b>8 ANEXOS .....</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho, há o resgate da trajetória educacional, pessoal e profissional do autor, tendo em vista a sua necessidade de melhor contextualizar o objeto desta pesquisa, bem como as razões da escolha da temática pesquisada, relacionada à inclusão de alunos surdos no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), *Campus Conselheiro Lafaiete*, já que esta dissertação se liga aos próprios significados que o tema tem na trajetória deste pesquisador.

Dessa forma, esta dissertação, um trabalho acadêmico de grande relevância para o autor, tem sua escrita permeada pelos processos e experiências pessoais que se entrelaçam com as teorias que envolvem a inclusão de pessoas surdas em uma escolarização por vezes massificante, que comumente ignora subjetividades e diferenças como fatores potenciais na inclusão, como também nas suas vitórias ou derrotas. Assim, a narrativa aqui trazida pelo autor é também costurada pela alteridade dessas experiências, por vezes disruptiva, mas abrigando outras nuances, divergências, debates e contornos no objeto/contexto/recorte de análise na dissertação.

Neste sentido, convém explicitar o porquê de muitas vezes, ao longo deste estudo, ocorrer a colocação de construções textuais em primeira pessoa, particularmente nesta introdução, tendo em vista a perspectiva intrínseca do trabalho realizado com as vivências do pesquisador enquanto um sujeito surdo, trabalhador em educação e alguém que viveu pessoalmente muitos desses percursos educacionais, com as possibilidades e dificuldades relatadas nesta dissertação.

Sou Bacharel em Direito e Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos. No meu percurso formativo no período em que cursava Direito surgiu, desde o início do curso, o interesse pelos chamados direitos de terceira geração, categoria que tem como centralidade o conhecimento do ser humano e sua existência pessoal e coletiva. Posteriormente, na área do direito trabalhista, pude ter noções mais aprofundadas das relações de trabalho e emprego e como elas se refletem na valorização do ser humano, mas principalmente da necessidade de proteção de determinados sujeitos frente a um sistema exploratório e de exclusão presentes no contexto do mundo do trabalho.

Já o meu segundo curso, de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, me permitiu uma imersão em uma educação voltada para competências, bem como a compreensão de como isso pode ser um instrumento limitante quando a formação tem como

objetivo tão somente preparar e direcionar os sujeitos ao mercado de trabalho. Esse sentido estrito, presente em um cenário em que o trabalhador perde seu significado como pessoa, possibilita que ele passe a ser visto como uma máquina, ao mesmo tempo em que a máquina que a tudo domina se torne o sujeito, em uma perversa inversão que subverte a escala de valoração do ser humano.

Quanto à minha trajetória como servidor público, especificamente na área da educação, desde 2015 sou trabalhador do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), no *Campus* Conselheiro Lafaiete. Ser parte de um *campus* menor provou-se uma oportunidade ímpar de questionamentos e aprendizagens, como também a oportunidade de me envolver em diversas áreas da instituição, a exemplo de atuar como membro do Núcleo de Apoio aos Alunos com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE, participação esta que me oportunizou avaliar diferentes aspectos da instituição acerca da inclusão.

Na minha atividade laboral, sempre procurei participar da vida escolar do *campus*, buscando compreender o papel de cada servidor na educação, sobretudo entre os servidores Técnico-Administrativos em Educação, categoria funcional a qual integro. Considero que, independentemente da área e do cargo de cada servidor, ele deve se ver como parte de uma instituição de ensino, e tudo o que fizer deve ter a educação como foco e objetivo na centralidade da sua ação.

Assim, a ideia de proteção, inclusão e as inquietudes relacionadas à valorização das pessoas sempre acompanharam a minha formação. A isso se somou um fator pessoal: sou um surdo bilateral, parcial, oralizado e diagnosticado tardiamente. Tal fato me instigou a questionar sobre quais reflexos teriam sido benéficos ao todo da minha formação escolar se houvesse plena ciência dessa condição, caso ela tivesse sido percebida pelos agentes educacionais com os quais me relatei no decorrer da vida. Observar, a partir da minha própria vivência, a pluralidade de situações na surdez, me fez pensar a necessidade de ampliação das discussões sobre esse tema.

Relativo a este aspecto, importa ressaltar que são milhares de pessoas das quais se fala. Dados de uma pesquisa nacional de saúde realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE<sup>1</sup> no ano de 2019 indicam a existência de mais de 17 milhões de pessoas com algum grau de deficiência no Brasil, sendo que a inclusão desta verdadeira

---

<sup>1</sup> Pesquisa IBGE disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia>.

multidão na educação persiste como uma grande barreira a ser vencida, uma vez que, para a maioria deles, há mais dificuldades do que perspectivas. Ressalte-se, ainda, que dentro desse grupo mais de nove milhões de pessoas têm dificuldades de ouvir, divididos ainda entre os que nada ouvem e os que pouco ou quase nada ouvem.<sup>2</sup>

Tais inquietudes me levaram a problematizar as questões relacionadas à inclusão desse importante segmento da população brasileira no sistema educacional, especialmente relacionadas a como implementar ideias e práticas de inclusão para esse imenso grupo de pessoas com deficiência, se mesmo dentro dele não há homogeneidade de situações. Se cada aluno com deficiência traz consigo um arcabouço de potencialidades e necessidades específicas, como equacioná-las em um país com realidades educacionais tão díspares, sobretudo considerando as imensas desigualdades socioeconômicas que marcam as relações no Brasil?

Especificamente com relação ao grupo que se constitui como objeto da pesquisa nesta dissertação, que tem a surdez como tema central, torna-se essencial contextualizar a realidade desses sujeitos no nosso país. A legislação brasileira define como deficiente auditivo aqueles que possuem “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, 2004, sem paginação).

Segundo Cardoso (2019), comumente tem se apontado o termo deficiente auditivo a toda pessoa com perda de audição, seja total ou parcial. Porém, como se pretende apresentar como base do presente trabalho, optou-se por adotar o termo surdo, pois a nomenclatura deficiência auditiva traz consigo uma conotação negativa que não enfatiza a totalidade do sujeito, conforme também esclarece o autor, para quem o termo ‘surdo’ é largamente utilizado pelos pesquisadores e membros do corpo social surdo, tendo em vista que alguns estudiosos os colocam como sendo parte dos signos e ideais defendidos por eles próprios, os sujeitos surdos.

Dessa forma, para esse autor, o termo adequado para se dirigir à comunidade surda é se utilizando do vocábulo “Surdo”. E, ainda, se for com letra maiúscula tem mais importância ainda, pois essa característica linguística foi adotada da comunidade surda estadunidense pela comunidade surda brasileira (Cardoso, 2019).

No que tange à surdez, observa-se quão perniciosas podem ser as generalizações sobre este grupo ao se pensar na identidade surda como uma definição fechada e estática acerca do que seja o surdo e a surdez. Quando se fala de surdez, várias questões devem ser

---

<sup>2</sup> Definição disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/baixo-alcance-da-lingua-de-sinais-leva-surdos-ao-isolamento>.

levadas em consideração nesse construto, “como as características étnicas, de gênero, idade, orientação sexual, religiosa, nacionalidade, efeitos da oralização e assim por diante” (Gesser, 2009, p. 67).

Ainda, ressalte-se que o uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras – permanece como grande barreira na inclusão de pessoas surdas, seja pela falta de acesso e difusão, seja pelo fato de que um grande número de pessoas surdas no país não faz uso dela. Este estudo não pretende, sequer marginalmente, questionar a importância e eficácia da Libras, tanto educacionalmente quanto culturalmente; porém, importa destacar que não se pode limitar toda uma política de inclusão dos surdos ao seu mero uso, uma vez que ela não atende plenamente às necessidades desse grupo, tendo em vista que cada caso demanda um conjunto específico de intervenções educacionais.

Faz-se assim necessária a constante busca por instrumentos de pesquisa que possam auxiliar na efetivação de uma educação de qualidade através da consciência de suas particularidades. Ainda, quando se trata do aluno sob a perspectiva de identidade, de potencialidade de quem ele é, torna-se possível construir plenamente seu valor como parte do processo educacional. Dessa forma, observa-se que, sob o termo surdez, um amplo espectro de situações está incluso.

Nesta perspectiva, definiu-se o objetivo geral deste estudo, que visou compreender as percepções dos servidores do *Campus* Conselheiro Lafaiete sobre alunos surdos nesta unidade do Instituto Federal. Especificamente, buscou-se também localizar dados sobre a atendimento de alunos surdos no IFMG; analisar os conceitos e normas norteadoras aplicáveis aos alunos e sua inclusão escolar; realizar um levantamento junto aos servidores do *Campus* Conselheiro Lafaiete sobre a percepção<sup>3</sup> dos surdos e aspectos da deficiência auditiva, bem como formular um produto que auxilie na conscientização acerca da surdez e deficiência auditiva na comunidade do *campus*.

A realização deste estudo se justifica em virtude do número significativo de pessoas que se encontram abarcados pelas políticas inclusivas, o que, por si só, traz a importância do tema, mas que, todavia, deve ser pensado um pouco além. É preciso entender que, na escola, um significativo número de pessoas surdas faz uso da Libras para se comunicar. Contudo, a inclusão desse grupo de pessoas não pode se limitar à utilização ou não da língua brasileira

---

<sup>3</sup> Nesse trabalho os termos percepção e concepção são utilizados de maneira sinônima.

de sinais – Libras, e o uso do seu intérprete. Importa pensar na totalidade de necessidades que esses alunos necessitam no processo de inclusão, bem como conhecer como proceder com cada uma dessas pessoas, para as quais muitas vezes nada se faz.

Até mesmo o uso dos termos aplicáveis deve ser avaliado, surdo ou deficiente auditivo, indo além das escolhas de termos pelas legislações competentes ao tema e passando pela significação cultural do mesmo. Tal limitação da condição da surdez exclusivamente em um único fator incorre no risco de excluir grupos entre os surdos que não fazem uso da Libras, ao tentar se realizar essa inclusão de maneira genérica. Ao se focalizar as práticas no uso de um único instrumento, pode-se impor ao aluno o dever de gerir e criar os instrumentos de sua própria inclusão, o que foge aos seus princípios elementares, traduzindo-se, na prática, em mera integração. Ressalte-se que na integração o que ocorre é simplesmente o acesso da pessoa com deficiência ao ambiente regular, se opondo, dessa forma, à ideia de que a inclusão está sendo vinculada a um ideal de pleno acesso e recepção desse sujeito.

É nesse objeto que, neste estudo, entende-se ser necessária a intervenção, seja no aspecto de memórias, seja no resgate e análise de como os termos são entendidos e perpetrados na instituição ou na organização de espaços pedagógicos, através de práticas e posturas no ambiente educacional. Apesar de nas últimas décadas ter havido “um extraordinário movimento de incorporação de segmentos que em períodos anteriores estavam fora da escola [...] muitos foram incluídos, mas poucos promovidos (Vieira, 2007, p. 66). Portanto, o retornar constante a tais políticas e percepções torna-se necessário como ferramenta de resistência de tais direitos.

Somente através de discussões sobre a surdez pode-se igualmente enfrentar tentativas de retrocessos dos direitos adquiridos pelas pessoas com deficiências. Exemplo de tais tentativas foi a instituição de uma alteração da política nacional de educação especial (PNEE), importante ação que visa explicitar como deve ocorrer a busca da plena inclusão das pessoas com deficiência no ensino. Lembrando que recentemente, através do decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020, s/p), o governo na ocasião buscou inserir no ordenamento vigente a possibilidade de uma educação segregada, sendo essa medida de retrocesso combatida por via judicial naquele momento, pois ela refletia as políticas educacionais do então governo, permeadas por um viés de exclusão social. A medida foi acertadamente revogada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva logo no início de seu terceiro mandato na Presidência da República, através do decreto 11.370/2023 (Brasil, 2023).

Ainda, a realização de pesquisas sobre o tema é o melhor caminho para se buscar estratégias de efetivação da inclusão escolar plena na educação profissional. Através do conhecimento da percepção sobre a deficiência auditiva de estudantes no *Campus Avançado* de Conselheiro Lafaiete, será possível interferir, desde a entrada, no acompanhamento e na permanência dos alunos surdos na instituição.

Na pesquisa para essa dissertação, de natureza qualitativa, utilizou-se a metodologia da história oral combinada com outros métodos, a fim de entender a memória das vivências dos sujeitos educacionais que atuam junto aos surdos, não apenas como um processo de reconstituição de um fato, como também na percepção das consequências que esse fato ou processo reverbera no cotidiano de determinados sujeitos. Tal metodologia permite o afastamento de um conceito em que os avanços legislativos se traduzem como fato indiscutível pela mera promulgação de leis e não como uma prática a ser construída no cotidiano. Apenas assim a luta por direitos e sua efetivação plena são legitimadas, quando adentram no mundo concreto das vivências escolares, sendo os embates sociais e de significados existentes nas relações de poder nesses ambientes o *locus* dessa realização, com os sujeitos revelando suas necessidades individuais, particulares, únicas e, dessa forma, construindo suas identidades.

Dessa forma, buscou-se entender, através da percepção das pessoas envolvidas nos processos internos, as consequências das políticas de inclusão, bem como observar de que forma elas dão significado a tais situações e como esses novos paradigmas se traduzem em sua visão de mundo. Ainda, pretendeu-se extrair a plenitude do que aqui se busca, de maneira a construir um desenho do objeto deste estudo para, ao final, se possa afirmar a definição daquilo que se pretendeu pesquisar.

Para atender aos objetivos deste estudo, esta dissertação foi assim estruturada: além desta Introdução, no capítulo 2, são apresentados, na revisão de literatura, os conceitos inerentes ao tema sobre surdez e inclusão. Nessa linha, abordaram-se temáticas referentes aos fundamentos teóricos relacionados à surdez em seus diferentes aspectos, a educação profissional voltada aos surdos e demais pessoas com deficiência e sua inclusão na educação tecnológica; e aos decretos e leis que tratam sobre inclusão.

No capítulo 3, discorreu-se detalhadamente a respeito do percurso metodológico, que compreendeu os aspectos específicos consonantes à pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Nesta perspectiva, estão relacionados nesta seção os procedimentos que nortearam o desenvolvimento deste estudo.

No capítulo 4, foram feitas a descrição e a análise dos dados, além de apresentar os resultados alcançados sobre as definições dos sujeitos surdos, relativos às posturas e práticas da comunidade escolar no contato com tais sujeitos no seu percurso educacional. A tônica das entrevistas foi norteadas por questões relacionadas à surdez, inclusão na educação tecnológica, formações e percepções dos sujeitos no contexto deste estudo.

O capítulo 5, por sua vez, versa sobre a elaboração do produto educacional. Após análise dos dados coletados na pesquisa empírica, foi desenvolvida uma cartilha, com conteúdo sobre surdez e inclusão, que poderá ser utilizada como ferramenta informativa acerca do tema para a comunidade do IFMG – *Campus* Conselheiro Lafaiete, no cotidiano educacional das pessoas surdas.

No capítulo 6, foram apresentadas as conclusões deste trabalho, com considerações acerca dos resultados alcançados e das possibilidades de contribuições advindas de novos estudos.

Por fim, são apresentadas as referências, os anexos e os apêndices que complementam este trabalho.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Os fundamentos teóricos que embasaram este trabalho encontraram respaldo em autores clássicos na educação profissional voltada aos surdos e pessoas com outros tipos de deficiência, bem como sua inclusão na educação tecnológica; foram utilizados, ainda, diferentes autores, conceitos e concepções que permeiam as discussões sobre direitos e legislação relacionados à educação inclusiva das pessoas surdas, tema central deste estudo.

Para tanto, em um primeiro momento, decidiu-se por buscar conhecer o estado da arte da pesquisa sobre a temática. Nesta perspectiva, foram consultadas, dentre outras bases de dados, repositórios de instituições de ensino, que encerram grande número de produções científicas em diferentes áreas. Buscou-se inicialmente pesquisar trabalhos realizados sobre o tema elencado, em especial os que buscavam abarcar a multiplicidade de identidades e as necessidades que envolvem todos os espectros da surdez, particularmente no contexto educacional. No repositório da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) utilizando-se o construto “surdos oralizados”, obteve-se 0 resultados de retorno. Com o construto “alunos e deficiência auditiva e institutos federais”, também não se obteve resultados. Com o filtro “deficiência auditiva e ensino integrado” igualmente não houve resultados. Por fim, ao se utilizar os termos “Deficiência AND auditiva AND educação”, a busca no banco retornou um total de 21 resultados, quando se aplicou o filtro de 2017 a 2022. Já no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o termo “surdo oralizado” trouxe um retorno de 11 resultados. De todos esses, apenas um trouxe o contexto de educação desses sujeitos. A busca “deficiência auditiva AND docente” retornou apenas 18 resultados dentre os quais destacamos alguns:

O artigo de Fiorini e Manzini (2018), “Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas”, apesar de tratar especificamente de um campo educacional, apresentou considerações a serem melhor analisadas, pois trazem importantes questões sobre o tema pretendido, em especial o fato de reconhecer a necessidade de individualização das estratégias de ensino com alunos surdos, estes entendidos em seu mais amplo espectro.

Já o trabalho de Santos e Delgado (2018) “Relação entre o conhecimento dos professores sobre grau de perda auditiva, dispositivos tecnológicos e estratégias de comunicação” traz importantes fatores sobre a necessidade de conhecimento quanto às particularidades de cada aluno envolvendo a deficiência auditiva, assim como fatores acerca

da prótese e da forma de aplicação da verbalização em aula, como também as maneiras de apresentar os conteúdos de forma oral, levando-se em consideração a situação específica do aluno. Apesar de o objeto do levantamento ser mais centrado na educação fundamental, os princípios questionados aplicam-se a todo o contexto educacional.

A análise apontou também o resultado de uma pesquisa realizada por Gonçalves; Gonçalves e Firme (2016), intitulada “Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES”. Este artigo, já inserido no universo de uma instituição federal, traz em seu bojo vários fatores que merecem destaque, tal como um breve histórico sobre políticas educacionais e contexto histórico das pessoas com deficiência auditiva, além da importância da capacitação dos docentes na atuação junto a esse grupo.

O texto de Oliveira e Mendes (2014), acerca do tema “Percepções sobre pessoas com deficiências e o prognóstico para o atendimento educacional especializado”, que tem como objetivo verificar se há relação estreita entre a atratividade física facial e o prognóstico feito por professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais com a oferta do atendimento educacional especializado foi descartado, tendo em vista não corresponder ao objetivo intencionado na pesquisa.

Dessa forma, o levantamento acima detalhado demonstrou a importância do tema e a multiplicidade de situações que envolvem a deficiência auditiva no contexto escolar e a necessidade de conscientização dos sujeitos do processo (docente e discente) das particularidades de tal quadro, com o objetivo de tornar mais eficaz o processo de inclusão plena e a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva. Ainda, ao mesmo tempo em que a busca dos autores que fundamentaram o Referencial Teórico foi uma importante etapa dos caminhos metodológicos utilizados pelo autor, também justificou a importância da pesquisa sobre o tema em questão, tendo em vista se constituir como um estudo com foco inovador, considerando a escassez de trabalhos sobre a temática desta dissertação.

Na perspectiva apontada, são apresentados os tópicos, autores e o resultado da pesquisa documental que subsidiaram a revisão de literatura do tema proposto.

## **2.1 A surdez em seus diferentes aspectos**

Antes de qualquer discussão acerca das definições ou percepções sobre a surdez e o sujeito surdo, importa destacar os questionamentos sobre quem se fala. O primeiro

pressuposto a ser enfrentado antes de se abordar quaisquer percepções é definir quem ou sobre o que se busca perceber, antes de adentrar nesse terreno que, para alguns, possui definições quase dogmáticas, mas que, tal qual uma miragem, falseia firmeza em um percurso mais labiríntico do que se pode supor.

### **2.1.1 A letra fria da lei**

Não há que se falar em definições sem passar pelos aspectos jurídicos de um tema, pois todo o arcabouço definido como políticas ou educação voltadas para pessoas surdas passam pelas definições de quem são os sujeitos dessas ações e, em primeiro plano, quem oferece essa definição é a lei; portanto, é dela e de suas imprecisões ou imperfeições que se deve partir.

No Decreto 5.296/2004, a legislação faz uma opção pela definição da surdez sob uma perspectiva meramente médica ou patológica, ou seja, pela definição daquilo que a pessoa não possui em decorrência da sua perda (Brasil, 2004, s/p). O mesmo decreto dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras, trazendo uma aparente divisão que, apesar das indiscutíveis boas intenções do legislador, é danosa aos ideais de inclusão, como se pode constatar ao longo deste trabalho.

No Decreto “considera-se pessoa surda aquela 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, s/p); porém, no artigo 2º, essa definição é repetida. De acordo com o artigo 2º do Decreto 5.626/2005, a surdez é definida como "a 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, s/p).

Para demonstrar como essas legislações afetam as concepções sobre surdez na educação tecnológica, o próprio Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) faz uso delas quando define quem serão os alvos das vagas de acesso ao Instituto, como por exemplo pode se observar no disposto no edital de ingresso para o ano de 2023. O item 4.25 afirma que o acesso a tais ações afirmativas se dá mediante os documentos médicos, fazendo expressa referência à necessidade de constar a Classificação Internacional de Doença (CID) do tipo de deficiência auditiva (IFMG/2022). Ressalte-se que este termo é utilizado porque a legislação define a pessoa surda pelo prisma daquilo que ela não possui.

Assim, na busca de compreender as percepções dos sujeitos da instituição é necessário avaliar como se considera um sujeito surdo nessa mesma perspectiva, pois se o ingresso dos alunos é mediante essas definições, decerto que ela se reveste de um caráter norteador à toda a instituição. Importa destacar as definições referentes à surdez e deficiência auditiva que constituem o escopo proposto na temática deste trabalho.

O Decreto 3.298/99 que, por sua vez regulamenta a Lei 7.853 de 1989 que versa sobre o apoio a pessoas “portadoras de deficiência”<sup>4</sup>, traz definições relacionadas aos fins de proteção legal e aplicabilidade de normas específicas. Esse decreto traz, ainda, algumas definições que importam para se entender a perspectiva que norteou as políticas dos institutos federais, ainda observadas. Conforme definido em seu artigo 3º:

I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - Deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos [...] (Brasil, 1999, s/p).

Também nesse Decreto a pessoa com deficiência auditiva é aquela que apresenta “perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis ou mais, medida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (Brasil, 1999, s/p).

Já o Decreto 5.296/2004 busca regulamentar a lei 10.048/2000, que versava sobre o atendimento prioritário a determinados grupos, entre eles o de pessoas com deficiência. De acordo com esse decreto, as pessoas com deficiência auditiva seriam aquelas com “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, 2004, s/p), ou seja, limitando-se a repetir o que já fora disposto no Decreto 5.296/2004. Porém, mesmo nos lentos passos da marcha legislativa se vislumbram mudanças advindas das forças dos interesses desses grupos, como disposto em seu art. 6º, § 1º, III que prevê:

Serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes [...] e no trato com aquelas que não se comuniquem em Libras [...] prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento (Brasil, 2004, s/p).

---

<sup>4</sup> Termo utilizado de forma errônea, tendo em vista que houve uma mudança nesta nomenclatura, mas que aqui é mantido porque constava dessa forma na ocasião da promulgação da lei no ano de 1989.

Um significativo marco sobre os surdos no país, o Decreto 5.626/2005 versa sobre a linguagem de Libras e traz importantes definições sobre o tema. Importa destacar o disposto no art. 2º da lei que assim dispõe:

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura preferencialmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras (Brasil, 2005, s/p).

É importante ressaltar o uso da palavra “preferencialmente”, que demonstra a ciência de toda a variedade que o sujeito surdo traz consigo, já reconhecendo que, ao instituir aquela definição como preferencial, indica a existência de outras formas de relações advindas da surdez. Dessa forma, repete-se no parágrafo único as definições trazidas pelo Decreto 3.298/1999 considerando “deficiência auditiva a 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, s/p).

Uma definição que perpassa todo o texto da legislação refere-se à condição do sujeito com perda auditiva, trazendo reiteradamente os termos “pessoa com surdez ou com deficiência auditiva”, e nos traz a condução de que se tratam de situações distintas e não como identificações da própria pessoa, como visto no art. 16, no capítulo VI, no art. 22 e por todo o texto da norma indicada (Brasil, 2005).

Sobre o percurso legislativo vigente, importa ressaltar também a Lei 10.436 de 2002, de grande importância para os surdos, seu direito de identidade e o reconhecimento, transcrito integralmente a seguir:

#### O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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 comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio

e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.  
Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.  
Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2002, s/p).

Para fins do presente trabalho cumpre definir que “a Língua Brasileira de Sinais-Libras – é a língua usada no Brasil pelas comunidades surdas espalhadas por todo o território nacional” (Quadros, 2019, p.25), sendo ela uma linguagem visual-espacial que faz uso de expressões físicas com uso do corpo, das mãos e mesmo expressões da face para se comunicar, em que o emissor da comunicação, também chamado sinalizante, realiza a comunicação seja com palavras, orações ou mesmo sentidos, no espaço a sua frente, em um conjunto de unidades menores que se combinam e assim dão ensejo ao que se quer comunicado e que será percebido de maneira visual (Quadros, 2019).

A língua de sinais não se trata de uma língua universal, tampouco de mera gestualização universal para se referir a diferentes coisas. A riqueza de idiomas observada em diferentes partes do mundo, com a língua de sinais não é diferente, segundo Gesser (2009, p. 12): “nos Estados Unidos, os surdos “falam” a língua americana de sinais; na França, a língua francesa de sinais; no Japão, a língua japonesa de sinais; no Brasil, a língua brasileira de sinais, e assim por diante”, todas com suas diferenças e particularidades, possuindo gramática própria e capacidade de expressar quaisquer conteúdos (concretos ou abstratos), como qualquer idioma. Portanto, segundo a autora, deve ser amplamente rejeitado qualquer mito ou preconceito que atribua à língua de sinais um *status* de idioma inferior ou de mera mímica, ou mesmo de apenas soletrar o alfabeto sinalizado.

Já o disposto na Lei 10.436 é um importante marco na inclusão de pessoas surdas, considerado uma grande conquista dos movimentos sociais na realização das políticas previstas nas legislações anteriores desde o ano de 2005, com o Decreto 5.626, segundo atesta Quadros (2019). Assim, é possível observar que a lei não parece fazer distinções entre os grupos, trazendo no escopo do artigo 3º a importância de atendimento a todos abarcados pela lei, ali referidos como portadores de deficiência auditiva, um reflexo das legislações anteriores.

De forma muito sucinta, o que as legislações demonstram é que, para a lei, o que define a condição da pessoa com perda auditiva é o grau da redução de audição que esta pessoa possui, sem que se leve em consideração as percepções dos sujeitos relativas à surdez sobre a própria condição. Ultrapassada esta visão estritamente legal, observa-se que a

legislação analisa a deficiência sob uma perspectiva meramente médica, elegendo-se um parâmetro como ideal; e todos aqueles que não se enquadram nesse parâmetro são rotulados sob a ótica do que não possuem, do que lhes falta ou, em outras palavras, no que são deficientes.

Tal premissa é importante ser observada pois, mesmo que não pareça, muitas vezes o conceito por trás dessa noção afeta de forma ampla as escolhas e ações no trato de pessoas surdas quando se transfere à pessoa com deficiência o ônus de sua deficiência (Sasaki, 1997). Nesta perspectiva médica, cabe ao surdo e sua família a busca por tratamento e reabilitação para, dessa maneira, estar o mais perto possível do padrão de normalidade imposto pela coletividade.

### **2.1.2 Conceitos e definições sobre a surdez**

Monteiro *et al.* (2016, p.1), ao caracterizar a surdez apontam a deficiência como sendo a redução ou ausência da capacidade de ouvir determinados sons, podendo ser classificada em dois diferentes tipos: “perda auditiva condutiva, que se dá geralmente por obstruções da orelha externa como tampões de cera, infecções no canal do ouvido, tímpano com rotura ou perfurado; e perda auditiva neurossensorial, que compreende danos nas células ciliadas da cóclea”.

Ainda sobre os tipos de surdez, as autoras indicam que ela pode ser oriunda de várias situações, dentre elas:

congênita, causada por rubéola gestacional, medicamentos tomados pela gestante, hereditariedade e complicações no parto como a anoxia (fornecimento insuficiente de oxigênio), ou também adquirida em consequência de otites de repetição na infância, mau uso de antibióticos, como também viroses (Monteiro *et al.*, 2016).

Contudo, as mesmas autoras trazem importantes considerações sobre a surdez ao apontar que esta não gera obstáculos cotidianos que limitem sua locomoção por exemplo, pois não ocorrem impedimentos em suas condições físicas. Assim, para elas as maiores dificuldades enfrentadas pelas pessoas surdas estão mais relacionadas à incapacidade de ouvir e, conseqüentemente, ao comprometimento da comunicação com a sociedade ouvinte, uma vez que não compartilham o mesmo canal de comunicação. Tal situação frequentemente impede a total integração das pessoas surdas em suas famílias e na sociedade, já que os relacionamentos sociais são principalmente estabelecidos por meio de sons.

Skliar (2005) esclarece sobre a surdez:

constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre deficiência (Skliar, 2005, p.11).

Para esse autor, é um equívoco conceber os surdos como um grupo único, pois sob essa mesma definição existem várias outras definições, que são constituintes dessa identidade, a exemplo da existência dos “surdos das classes populares, os surdos que não sabem que são surdos, as mulheres surdas, os surdos negros, os surdos meninos de rua, entre outros” (Skliar, 2005, p.14).

Contudo, é importante destacar que duas autoras utilizadas nessas definições apresentam aparentes contradições, tendo em vista que elas sustentam posições que são diametralmente opostas ao conceito de que toda perda auditiva é surdez. Dessa forma, a apresentação de Gesser (2009; 2012) e Quadros (2019) pode trazer algum estranhamento em um primeiro momento, devido às suas firmes posições sobre definições de surdez e sua identidade, intimamente conectadas às questões envolvendo a língua brasileira de sinais e a relação com a identidade surda.

Dessa forma, tais contradições em seu uso demonstram pontos de vistas igualmente importantes pois agregam ao caleidoscópio de identidades que compõem as pessoas surdas; não se deve pensar nessa identidade como sendo esse ou aquele, mas a partir das definições feitas pelas pessoas que são o centro de todas essas conceituações e definições. Ou seja, o sujeito surdo. Dessa forma, essas autoras impactam profundamente as definições do tema, ao trazerem teorias e ensinamentos sobre como os rótulos e mitos envolvendo a surdez devem ser afastados, de forma a buscar a valorização da identidade surda e sua inclusão.

Portanto, não há contradição quando se busca uma complementação de ideias e, nesta perspectiva, o presente trabalho reconhece e reafirma a necessidade da inserção e propagação da linguagem de Libras de maneira mais ampla, embora acompanhada de todas as ferramentas de inserção possíveis ao maior número de estudantes surdos, de acordo com as suas necessidades concretas.

Ressalte-se ainda que, sob uma perspectiva meramente clínica, a surdez pode ser descrita como uma deficiência auditiva ou perda auditiva. Assim, de forma a avançar nas conceituações propostas, é possível definir alguns conceitos, a fim de se vislumbrar a diversidade nas questões sobre perda auditiva.

Considerando que, grosso modo, o termo surdez se refere à diminuição, perda ou falta da capacidade de ouvir certos sons, segundo Ceschin e Roslyng-Jensen (2002), e que ela pode ser causada por diversos fatores, importa conhecer como funciona o sistema auditivo, para ilustrar graficamente o seu processo físico.

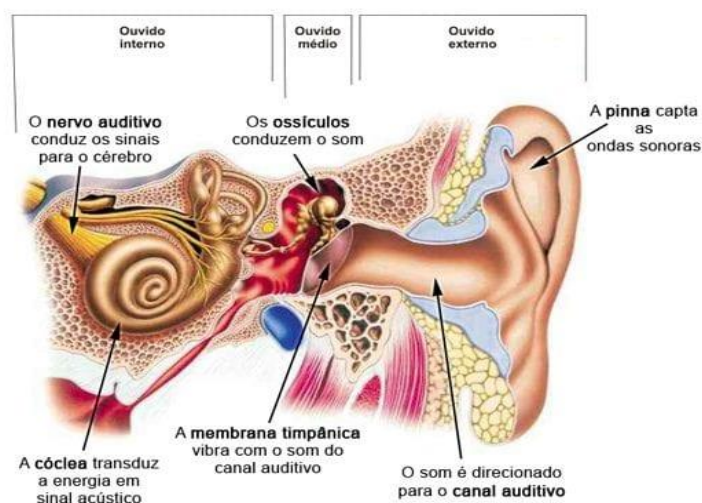
No sistema auditivo, as orelhas externa e média transmitem o som para a orelha interna que, por sua vez, converte os sons em impulsos elétricos e estes são enviados aos nervos auditivos; na sequência, estes sons são interpretados pelo cérebro no córtex auditivo (Boscolo, 2005).

Assim, quando há uma perda auditiva, esta pode ser de natureza condutiva, quando ocorre nas estruturas da orelha no ouvido externo ou médio, dificultando a passagem do som para a orelha interna. A perda auditiva neurossensorial ocorre quando há danos no ouvido interno ou no nervo que conecta o ouvido ao cérebro, o que compromete a conversão de ondas sonoras em sinais elétricos. As causas incluem exposição a ruídos altos, envelhecimento, infecções, traumas, dentre outros. Já a perda mista é quando as duas situações anteriores se conjugam, ou seja, há danos na orelha externa e e/ou média bem como da orelha interna e, conseqüentemente, nos sinais transmitidos ao cérebro (Silva, 2020).

Essa estrutura pode ser visualizada na Figura 1 a seguir:

**Figura 1:** Aparelho Auditivo

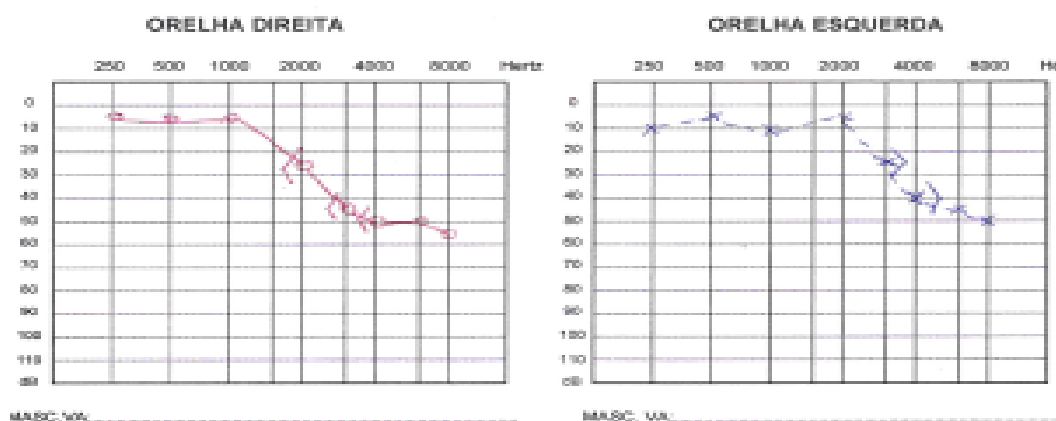
### O ouvido humano



Importa complementarmente compreender as distinções de deficiências auditivas relativas às variações de decibéis e frequências. O primeiro diz respeito à intensidade ou volume de um som e a insensibilidade de percebê-los. Já o segundo diz respeito aos tipos de som, se mais graves ou agudos, que são percebidos (Lima, 2006). O exame que aponta o grau de perda auditiva de um indivíduo é o audiograma, que mede os níveis da perda de cada pessoa nas diferentes frequências (CRF, 2013).

A Figura 2 a seguir demonstra como ocorre a visualização desse exame.

**Figura 2:** Exemplo de Audiograma

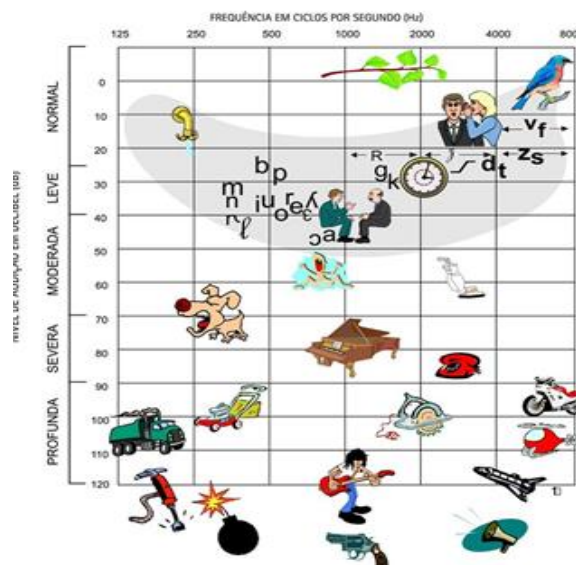


Disponível em: <https://clinicaorel.com.br/resource/audiometria-tonal-limiar-e-voca/>

Sobre a perda auditiva, existe o hábito de defini-la em níveis gerais, como se algo complexo como a audição fosse composto de um único fator. Os números altos da audiometria são as frequências ou Hertz (HZ) que determinam o comprimento da onda sonora, o que envolve a frequência do som, ou seja, o que os diferencia entre graves e agudos. As faixas de frequência mais comuns usadas são aquelas de 5000, 1000, 2000 e 3000, sendo essas as frequências de fala. Os números laterais são os decibéis, ou seja, o volume do som a que todos estão expostos (CRF, 2013).

Tais reduções podem indicar a perda auditiva leve à severa, dependendo dos níveis apresentados. Como maneira de ilustrar, pode-se observar a Figura 3, que contém exemplos dos tipos de sons e suas frequências constantes no dia a dia das pessoas.

**Figura 3:** Exemplos de Sons Familiares



Disponível em <http://fonoaudiologarj.blogspot.com/2012/12/a-audiometria-c-o-audiograma.html>

Conforme o exposto, pode-se observar que existem diferentes níveis de surdez, sendo que a média aritmética das perdas nas frequências de som pode ser utilizada para definir o grau de perda auditiva de uma pessoa. Gesser (2009, p.72) expõe que ela pode variar entre “normal (até 25 dB), leve (de 26 a 40 dB), moderada (de 41 a 55 dB), moderadamente severa (de 56 a 70 dB), severa (de 71 a 90 dB), profunda (maior que 91 dB)”.

O Quadro 1 a seguir traz uma outra definição desses mesmos graus, demonstrando que, mesmo que haja alguma variação entre números exatos dessa definição, não se altera a ideia de que a surdez possui diferentes níveis e enquadramentos, de acordo com cada frequência de perda.

**Quadro 1:** Graus da Perda Auditiva

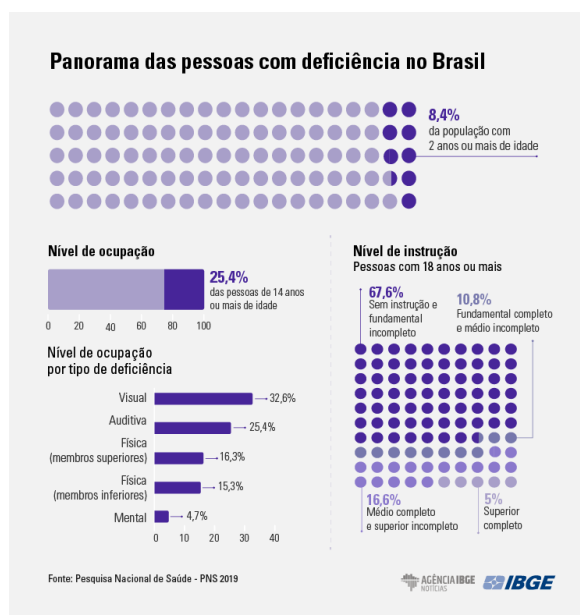
Graus de perda auditiva	Média entre as frequências de 500, 1K, 2k, 4kHz	Desempenho
	Adulto	
Audição normal	0 – 25 dB	Nenhuma ou pequena dificuldade; capaz de ouvir cochichos
Leve	26 – 40 dB	Capaz de ouvir e repetir palavras em volume normal a um metro de distância
Moderado	41 – 60 dB	Capaz de ouvir e repetir palavras em volume elevado a um metro de distância
Severo	61 – 80 dB	Capaz de ouvir palavras em voz gritada próximo à melhor orelha
Profundo	>81 dB	Incapaz de ouvir e entender mesmo em voz gritada na melhor orelha

Fonte: <https://vibrasom.ind.br/blog/graus-de-perda-auditiva/>

Gesser (2009) argumenta que, quando se fala de perda de audição, não se trata meramente de ajuste do volume de um aparelho, como se a pessoa surda funcionasse como um aparelho celular com uma única tecla de volume. Dessa forma, falar mais alto, gritar surtiria o efeito de equilibrar essa perda. A perda auditiva mais se assemelha a uma sintonia e conjugação de várias frequências que compõem o conjunto de sons, que são ouvidos ou não em cada momento, em todo o dia. Entender essa complexidade, mesmo que em caráter rudimentar, é necessário para que se possa avançar nas definições sobre o sujeito surdo e sua inclusão.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística conduziu, no ano de 2019, uma Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) que trouxe importantes resultados e informações sobre as pessoas com deficiência no Brasil, em especial aquelas com surdez. Tal pesquisa é de grande relevância, tendo em vista o diagnóstico sobre este problema de saúde junto à população. Conforme o levantamento, 17,3 milhões de pessoas, correspondendo a 8,4% da população, possuem algum tipo de deficiência: “O país tinha 2,3 milhões de pessoas (1,1%) com dois anos ou mais de idade com deficiência auditiva” (IBGE, 2019, s/p) conforme a Figura 4 a seguir:

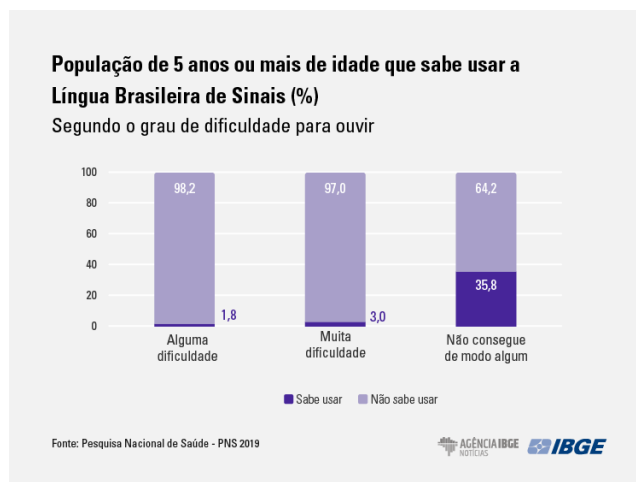
**Figura 4: Panorama da Deficiência no Brasil**



Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31447-um-em-cada-quatro-idosos-tinha-algum-tipo-de-deficiencia-em-2019>

Ressalte-se a importância dessa pesquisa, tendo em vista que ela foi a primeira a buscar informações mais apuradas sobre o quadro de pessoas com deficiência auditiva, indo além desse aspecto. O trabalho levantou dados sobre o uso da Libras no país e constatou que apenas 22,4% dos deficientes auditivos no Brasil sabiam usar Libras, dentre outras descobertas. O resultado é apresentado nos dados da Figura 5 a seguir.

**Figura 5:** Uso de Libras pela população surda no Brasil



Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31447-um-em-cada-quatro-idosos-tinha-algum-tipo-de-deficiencia-em-2019>

Contudo, não se trata de questionar o uso dessa importante ferramenta de inclusão que é a linguagem de Libras, mas demonstrar que a surdez deve ser observada de forma mais ampla, a fim de entender quem é o sujeito das políticas educacionais e como torná-las mais eficazes. Em especial, há a necessidade de entender as ferramentas de comunicação utilizadas pelos surdos, seja através de Libras, da fala, da leitura labial ou quaisquer recursos de acessibilidade que possam ajudá-los (Gesser, 2009).

Para essa autora, para além da perspectiva de realidade das pessoas surdas e seus instrumentos de comunicação, ainda há um sem número de definições acerca do tema, sendo necessário defini-las, contudo sem esgotá-las, já que é natural que as pessoas, ao buscar a definição de surdez, vão sempre tentar incluir as diferentes nuances dessa identidade. Nas definições de surdez leve (de 26db a 40db) a profunda (>91 db) trazidas por Gesser (2009) considera-se não apenas a intensidade, mas também o tipo de perda e o momento em que se deu essa perda, se antes ou após a aquisição de linguagem.

Essa autora é corroborada por outros estudiosos do tema, tendo em vista que o momento pode apontar a surdez como pré ou pós-linguística, o que leva à possibilidade de

o surdo ser oralizado ou não, sendo esta a definição acerca do uso do português em sua modalidade oral ou escrita (Chaves, 2021).

A perspectiva que delimita a surdez apenas pelas condições clínicas é citada por Luchesi (2003), quando explica:

Segundo o conhecimento científico produzido pela área médica, a deficiência auditiva tem sido classificada pelo grau do desvio (leve, moderada, severa, grave e profunda); pela idade (pré-lingual – congênita ou adquirida antes do desenvolvimento da fala – e pós-lingual – adquirida após o desenvolvimento da fala); pela localização (condutivas e neurossensoriais) e pela etiologia (hereditária ou adquirida) (Luchesi, 2003, p.16).

Essa posição meramente clínica é apenas uma forma de ver a surdez. De acordo com Gesser (2009), a surdez pode ser vista sobre duas perspectivas: uma é a médica, condição sob a qual a pessoa não possui audição, ou seja, por aquilo que não consegue realizar na visão médica e que se contrapõe à visão; a segunda é como identidade cultural, que vê o indivíduo por quem ele é. Assim, para a autora esse duelo de ideias se perpetua em todas as posições sobre surdos e suas vivências, ao contrário de buscar uma perspectiva integradora de visões na busca pelo bem-estar do indivíduo. Desloca-se o foco médico para a educação quando se busca integrar a visão sobre o aluno. É aí que a educação integral se conecta à inclusão, quando se capacita o aluno surdo a participar de sua vida e dizer o que dela precisa.

De acordo com Sasaki (1997), ao se abraçar o modelo social de deficiência entende-se que as dificuldades de inclusão e aceitação das diferenças da pessoa surda não estão nela, mas na sociedade, e que esta deve se adaptar a tais diferenças e não o contrário. Contudo, para esse autor, a sociedade está dividida entre expressões legislativas que reduzem todo o arcabouço da identidade da pessoa com deficiência entre deficiente auditivo e surdo, e cujas variações pouco dizem sobre a incapacidade de enquadrar a multiplicidade de fatores dessas pessoas.

A importância de não limitar os indivíduos apenas pela sua deficiência ou pelo que não possuem também é mostrada por Sacks (2010, p.76) ao afirmar que, em dado momento, os surdos eram vistos como pessoas com “ouvidos doentes e não como todo um povo adaptado a outro modo sensorial “. Ou seja, em muitas esferas os surdos são apenas considerados pela perspectiva de sua audição diminuída e, portanto, por aquilo que não possuem.

Então, quem são os surdos e como devem ser referidos? Na perspectiva do presente trabalho, surdos são todos aqueles que possuem algum grau de perda auditiva, seja ela total

ou parcial; dessa forma, importa considerar conceitos que ampliem a percepção dessa deficiência, a exemplo dos trazidos por Lima (2016, p.52), para quem a “surdez é a perda total ou parcial, congênita ou adquirida da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido”.

Trata-se, também de “uma experiência visual” conforme destaca Skliar (2005, p.10), cujo entendimento está em consonância ao disposto no art. 2º do Decreto 5.626/2005, que define esse mesmo entendimento ao explicitar que:

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela 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).

Portanto, a surdez não tem uma única definição estática, mas uma variedade de situações que envolvem audição e podendo, por isto, se utilizar de vários termos presentes em um espectro de surdez.

Karen Strobel (2008) traz importantes questões sobre a deficiência e suas possibilidades de definições e conceitos:

[...] qual terminologia adequada chamará esta pessoa? Como nos referiremos a ela? De surda? De pessoa surda? De deficiente auditiva? De pessoa com deficiência auditiva? De portadora de deficiência auditiva? De pessoa portadora de deficiência auditiva? De portadora de surdez? De pessoa portadora de surdez? Tem tantas terminologias que até perturba a sociedade, que embasa as informações acerca de surdos em teorias diferentes (Strobel, 2008, p.34).

Como questiona Skliar (2005, p.10) “se deixa de pensar numa perspectiva segundo a qual é possível afirmar que existem representações corretas ou incorretas sobre a surdez” devolvendo a centralidade da identidade surda àquele a quem é devido, o próprio sujeito, rejeitando dessa forma conceitos que excluam minorias dentro das minorias.

A identidade surda não se trata meramente de um enquadramento em uma lei, mas de reconhecer a diversidade e a natureza plural desses sujeitos, pois é possível ser surdo e não ser considerado deficiente pelos diplomas legais. Dessa forma, discussões sobre bilinguismo e oralização, dentre outras, são posições que partem do pressuposto de uma perspectiva educacional que vem de fora para dentro, em que as políticas públicas determinam o foco da educação historicamente baseada em um processo de normalização ou adequação da pessoa com deficiência (Skliar, 2005).

Contudo, na EPT se vê a oportunidade de inversão dessa lógica, a fim de que o protagonismo seja deslocado dos agentes educacionais instituídos para o aluno quando este

se torna o centro do projeto e das discussões sobre a modalidade de ensino, podendo os mesmos, a partir de um conhecimento crítico, intervir e construir aquilo que lhes atendam de forma mais plena.

De maneira a compreender o desenrolar da educação dos surdos na educação tecnológica brasileira, é necessário que se faça um breve resumo sobre a educação tecnológica e seu histórico no país, buscando contextualizar a temática, conforme se verá no próximo tópico.

## **2.2 A Educação Tecnológica no Brasil**

Conforme Medeiros Neta e Assis (2015), durante o Primeiro Império o ensino profissional revestia-se de um caráter religioso ou filantrópico, buscando atender pessoas em situação de vulnerabilidade, dando-lhes ocupação. Ali já havia o objetivo da educação profissional, com o intento de gerar uma formação de força de trabalho com as casas de educandos-artífices e com iniciativas governamentais ainda isoladas, além de Liceus de Artes e Ofícios, fundados por entidades da sociedade civil.

No regime da República ainda há esse caráter de ensino de ofícios, sendo mantidas as atividades dos Liceus ou ampliadas por meio de uma organização, que seria a base da rede de educação profissional, em especial através do Decreto 7.566 de 1909 da Presidência da República, que instaurou 19 escolas de aprendizes e artífices, podendo ser considerado o marco inicial da rede federal (Brasil, 1909, s/p).

Para Pablo Menezes e Oliveira (2020, p.54), esse processo deve ser entendido de maneira mais ampla, como parte de um todo, algo maior, quando se observam os objetivos explicitados na formação de tal rede, “dentro do qual a formação de um novo cidadão e uma nova leitura sobre os mundos do trabalho adquirem nova centralidade. Assim, a educação tecnológica adquire novos contornos, embora continue visando responder à crescente população urbana, mas igualmente como instrumento de conformação desse mesmo grupo.

Durante o governo instituído pela Revolução de 1930, não havia sido constituído plenamente um ideário de educação plenamente formado, sendo ela baseada, em linhas gerais, como pedido de liberdade didática e administrativa ao ensino superior, bem como na atualização de métodos e disciplinas na educação secundária (Cunha, 2005).

Em busca da especialização do governo através de um aumento do aparato estatal, extraem-se competências do Ministério da Justiça e Negócios, sendo criados os Ministérios

do Trabalho e da Educação e Saúde Pública, este último visando “uma formação física, intelectual e moral da população” (Cunha, 2005, p.45). Percebe-se, assim, o caráter importante dessa criação como forma de centralizar as decisões e os norteadores da política educacional do país.

É a partir de 1930 que a educação profissional alcança o caráter de política pública que, por fim, resulta na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, respectivamente em 1943 e 1946, tendo como objetivo o ensino industrial e comercial. Portanto, é no período de Getúlio Vargas que podem ser vistas mudanças legislativas, a exemplo da Reforma Capanema, como também alterações legais que passam a considerar o ensino profissional médio e a criação de cursos técnicos (Oliveira, 2020).

O cenário sofreu uma alteração quando da decretação da Constituição de 1937, que previa em seu art. 129:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Brasil, 1937, s/p).

A Constituição Federal ainda determinava que:

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (Brasil, 1937, s/p).

O dispositivo constitucional tinha o objetivo de transferir o ônus da educação industrial aos entes desse segmento, ancorados no entendimento de que como estes seriam os principais beneficiários da educação e formação de mão de obra, também deveriam arcar com os custos de tal formação, entendimento este que não era unânime, mas que norteou o ideário do diploma legal apontado, de acordo com Cunha (2005).

O autor indica, ainda, que é preciso analisar em primeiro lugar o que dispõe o art. 129, que traz ao cenário da educação profissional novos sujeitos, os sindicatos e a indústria, e ainda traz uma curiosa exceção ao vincular a educação profissional como dever do Estado apenas às classes menos favorecidas. No caso dos filhos dos operários e associados, caberia às empresas dar execução a essa modalidade de ensino, prevendo tal responsabilidade pela primeira vez na história do país (Cunha, 2005).

O autor afirma também que, na busca de efetivar a matéria, cria-se um embate envolvendo a regulamentação do artigo, que resultou no Decreto 6.029 de 26 de julho de 1940, estabelecendo um conflito entre as classes industriais e o governo. Notadamente no custeio que envolvia essa modalidade de educação, algo que se revestia de profunda ironia, tendo em vista que, naquele momento, as indústrias percebiam apenas o aumento de custo imediato que a ação lhe custaria, a despeito de que, a médio e longo prazo, seus ganhos seriam enormes através de uma mão de obra qualificada, destinada à sua própria produção de lucro (Cunha, 2005).

Ainda de acordo com Cunha (2005), esse embate desembocaria na criação de um serviço unificado destinado à aprendizagem industrial, o SENAI, de forma a centralizar toda a qualificação referida no dispositivo constitucional e, a despeito da afirmação das federações industriais, deu-se por iniciativa governamental e não da indústria, como muitas vezes querem fazer supor.

Contudo, como afirma Oliveira (2020, p.56), cumpre pontuar que mesmo nessas novas alterações persiste no sistema educacional “a dualidade do ensino brasileiro, que propunha aos menos favorecidos a formação técnica por meio das escolas de aprendizes e aos ricos a educação secundária, que mantinha esses dois sistemas como existências separadas”.

Já em 1959, a Lei 3.552 dispõe sobre as características do ensino técnico, buscando efetivar a instrução que permitisse a inserção do aluno no mercado de trabalho (Brasil, 1959, s/p). No período de 1946 a 1964 há um forte movimento em busca da educação universal e gratuita, e tais discussões desembocam na separação entre a educação básica e a secundária, voltada à educação profissional com ofertas diversificadas, e a criação posterior dos ginásios orientados para o trabalho. Também na década de 1960 foram criadas iniciativas como convênios como a USAID (Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional), em busca de conseguir mão de obra técnica qualificada para o ensino vocacional.

Na década de 1970, com a consolidação da ditadura militar e o chamado milagre econômico, o governo, na busca de gerar mão de obra qualificada para o ensino profissional com o objetivo de conquistar melhoria econômica, através da Lei 5.692/71 institui a profissionalização obrigatória no segundo grau, que busca a educação profissional em massa e a inserção dos jovens no mercado de trabalho (Brasil, 1971, s/p).

Também na década de 1970, foram estabelecidos os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Posteriormente, durante o governo do presidente José Sarney, um período marcado por instabilidade e crise econômica, o ensino médio técnico ganhou destaque, resultando em avanços significativos na transformação das escolas técnicas em Cefets, o que se traduziu em um aumento das modalidades de ensino ofertados nessas mesmas instituições (Ramos, 2014).

Nessa expansão, havia diferentes perspectivas em disputa, incluindo a formação polivalente, a dualidade e o tecnicismo, bem como a escola politécnica, *omnilateral* e unitária, que enfatizava a educação como prática social e trabalho, em sua dimensão ontológica e princípio educativo (Frigotto; Ciavatta, 2003).

É importante ressaltar que a “cefetização” permitiu que essas instituições expandissem sua oferta educacional além do ensino médio, a fim de incluir cursos de graduação, tecnólogos, licenciaturas, atividades de extensão e pós-graduação (Frigotto *et al.*, 2005).

A primeira questão levantada a partir dos autores citados é o motivo que leva à edição das normativas. Percebe-se que havia, pela ditadura militar, a busca de criação de mão de obra qualificada visando à inserção rápida de um grande contingente de jovens no mercado de trabalho, tendo como objetivo atender a demanda da crescente industrialização do país, através da profissionalização em massa, conforme Medeiros Neta e Assis (2015).

Observa-se que a Lei 5.692/71, cujo objetivo era a profissionalização compulsória no segundo grau em todo o sistema educacional, buscou atender as demandas do capital através do fornecimento de mão de obra a empresas estatais e multinacionais, sendo essa a real intenção da educação, e não a formação do cidadão de forma integral. Tal lei acentua a distância entre um ensino que visava o acesso à educação superior, cumprindo assim outro objetivo, o de aliviar as demandas por ingresso neste mesmo ensino superior, direcionando boa parte do contingente de jovens ao mercado de trabalho, afastando-os do acesso a este nível de ensino e de formação.

O citado decreto 5.692/71 ainda trouxe consigo um aspecto ideológico quando, apesar das desconfianças da classe média sobre essa modalidade de ensino, houve forte propaganda no sentido de enfatizar as vantagens desse modelo, em especial os aspectos econômicos advindos da empregabilidade gerada por esta perspectiva de educação (Brasil, 1971, s/p).

Importa analisar como uma medida de suposto caráter universal que, em tese, visava coibir as diferenças entre as várias modalidades de ensino, acabou por acentuar tais diferenças. Observa-se que nas instituições privadas o currículo profissionalizante não foi implementado, mantendo-se o ensino propedêutico praticamente inalterado, opondo-se a uma implementação da rede pública que, igualmente, não se deu de forma satisfatória, uma vez que empobrecia a formação geral, dando lugar a uma formação profissional que esbarrava na falta de estrutura e de profissionais qualificados para executar tal formação. Assim, o que se percebe é a acentuação da desigualdade, sob o argumento de proporcionar a igualdade com a implementação da educação profissional (Garcia *et al.*, 2018).

Tais autores pontuam a falta de estrutura, bem como de pessoal qualificado, o que possibilitou que fosse gerado o declínio do modelo que se pretendia implementar, resultando em relativização da obrigatoriedade da Lei 5.692/71, tornada posteriormente facultativa, culminando em seu encerramento entre a década de 1980 e meados de 1990.

Ao separar a educação geral da técnica, a legislação criou uma divisão cujos efeitos ainda podem ser observados nas ideias comumente propagadas sobre educação, de que haveria uma educação voltada à produção de conhecimento e que se direcionava ao ensino superior, e uma outra modalidade, a da educação técnica, voltada para o trabalho e limitada na execução operacional. Dessa maneira, a Lei 5.692/71, sob o disfarce de igualar as ofertas educacionais, apenas segregou as modalidades de ensino, tornando maiores as distâncias entre as duas formas de ensino, prestando-se, ainda, como ferramenta de exclusão de uma parcela da sociedade do acesso ao ensino superior (Garcia *et al.*, 2018).

Observa-se, também, que as ideias de regimes educacionais distintos limitava a educação a uma mera habilitação técnica, deixando de lado o objetivo de uma formação ampla, direcionada a articular um conhecimento pleno ao aluno, integrando as diferentes dimensões do indivíduo em uma perspectiva *omnilateral*, articulando a relação entre ensino-aprendizagem dos conhecimentos gerais com os específicos, da cultura e do trabalho e da tecnologia e humanismo, em uma perspectiva emancipatória (Medeiros Neta; Assis, 2015).

Outro marco importante nessa discussão é a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, fruto de intensos debates na defesa de uma concepção de formação integral e politécnica, opondo-se a ideia de educação profissional obrigatória da legislação anterior. Assim, buscava-se superar um modelo unicamente propedêutico ou eminentemente profissionalizante.

A despeito das discussões que resultaram no Decreto 2.208/97, rejeitou-se a ideia de uma educação integral, radicalizando a separação entre o ensino médio propedêutico e o ensino profissional, ao se determinar que o ensino técnico teria uma organização própria, separada do ensino médio (Garcia *et al.*, 2018).

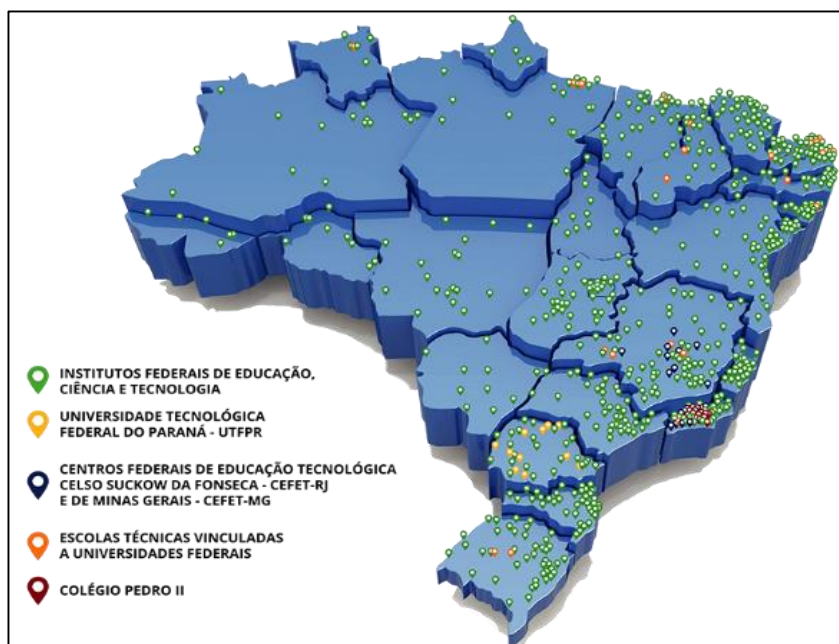
Somente com a revogação do Decreto 2.208 e a promulgação do Decreto 5.154/2004 abriu-se a oportunidade de integração da educação técnica com o ensino médio, (Brasil, 2004, s/p) a partir da busca de uma reorganização da educação profissional, em especial pela retomada da expansão da rede federal que, naquele momento, encontrava-se vedada por lei, culminando na criação, em 29 de dezembro de 2008, através da lei 11.892, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Esse movimento teve continuidade com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída no país pela Lei nº 11.892, visando a oferta pública da educação profissional e tecnológica. Na busca de efetivar os ideais de uma educação integral e de universalização de educação pública, compostas por várias instituições no território nacional, foram criadas à época 38 Institutos Federais, a partir da incorporação ou transformação de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), bem como de Escolas Agrotécnicas:

em 29 de dezembro de 2008, com a Lei nº11.892, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, sete escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas à universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2020).

A Rede Federal de Educação (Figura 6), criada em 2008 no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva está configurada no mapa a seguir.

**Figura 6** - A Rede Nacional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



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

Segundo Pacheco (2010, p.14), essas instituições nasceram com o propósito de executar todas as teorias educacionais que, até então, existiam apenas em caráter de noções isoladas e posicionamentos pontuais. Elas vêm da proposta de efetivação de uma educação traduzida na “integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual”.

Os institutos nascem como uma política educacional afastando-se, desde sua gênese, do conteúdo meramente de treinamento profissional e abraçando a função social da educação e seu caráter emancipador. Segundo Ramos (2014, p.86), “o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”.

Atualmente cobrindo todo o território nacional, segundo dados constantes no Portal do Ministério da Educação (Brasil, 2016, s/p), a Rede Federal presta um serviço à nação, ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo.

### 2.3 O Instituto Federal de Minas Gerais

Conforme informações constantes no Portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais (IFMG), o Instituto foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, na gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sendo formado inicialmente pela junção da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) de Ouro Preto e Bambuí e das Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs de Formiga e Congonhas, possuindo atualmente 18 *campi* no estado, sendo eles:

Bambuí, Betim, Congonhas, Formiga, Governador Valadares, Ibitité, Ouro Branco, Ouro Preto, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista, além dos *campi* avançados de Arcos, Conselheiro Lafaiete, Ipatinga, Piumhi, Itabirito e Ponte Nova. Há, também, o Polo de Inovação Formiga, credenciado pela Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii) em 2015. [...] Instalados em regiões estratégicas do estado, os *campi* do IFMG estão vinculados a uma Reitoria, com sede em Belo Horizonte (IFMG, 2021, s/p).

O IFMG disponibiliza mais de 70 cursos, divididos entre as modalidades de Formação Inicial e Continuada (FIC), Ensino Técnico (integrado ao Ensino Médio, concomitante, subsequente e Educação de Jovens e Adultos-EJA), Ensino Superior (Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia), Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Além do IFMG, outros quatro Institutos Federais e um CEFET compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no estado, em que:

metade das vagas são destinadas para os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, para dar ao jovem uma possibilidade de formação já nessa etapa de ensino. Na educação superior, há destaque para os cursos de engenharia e bacharelados tecnológicos (30% das vagas). Outros 20% estão reservados para licenciaturas em ciências da natureza (IFMG, 2016, s/p).

Informações no *site* destacam a missão institucional do IFMG (2016, s/p) que é de “ofertar ensino, pesquisa e extensão de qualidade em diferentes níveis e modalidades, focando na formação cidadã e no desenvolvimento regional”. Ainda, sua visão institucional informa que o IFMG deve ser reconhecido como uma instituição educacional inovadora e sustentável, socialmente inclusiva e articulada com as demandas da sociedade (IFMG, 2016, s/p).

Destacam-se como seus valores a obrigação de agir e ensinar com “Ética, Transparência, Inovação e Empreendedorismo, Diversidade, Inclusão, Qualidade do Ensino, Respeito, Sustentabilidade, Formação Profissional e Humanitária, Valorização das Pessoas”

(IFMG, 2016, s/p). É ressaltado, ainda, o compromisso institucional com a valorização do aprendizado por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, e a geração de conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos, a fim de buscar promover, junto ao corpo discente, o domínio das atividades intelectuais, culturais e práticas laborais. É, também, instrumento de conquista da cidadania e de adaptação ao mercado de trabalho, visando preparar os alunos para agir com autonomia e responsabilidade.

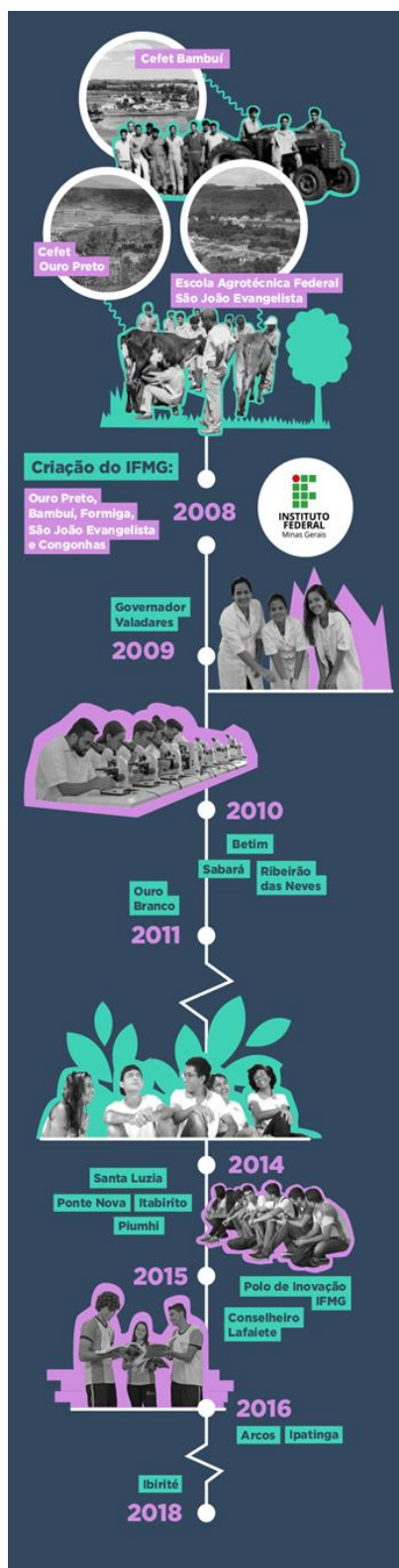
Neste sentido, compromete-se também a desenvolver as bases tecnológicas em laboratórios de ensino e produção, enquanto trabalha as bases instrumentais e científicas, na convivência diária e através de atividades de lazer, esportes, artísticas e culturais. O alcance da distribuição do IFMG e sua expansão podem ser observados nas figura 7 e 8, conforme distribuição a seguir.

**Figura 7:** Unidades do IFMG



Fonte: <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/o-que-e-o-ifmg>

**Figura 8 - Linha do tempo: expansão do IFMG**



Fonte: <https://www.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/historico-e-missao>

### 2.3.1 O *campus* do IFMG de Conselheiro Lafaiete

Entre as unidades que compõem o IFMG, encontra-se o *campus* avançado de Conselheiro Lafaiete, situado na região do alto Paraopeba, na região central de Minas Gerais. Tendo iniciado suas atividades no ano de 2014, oferece atualmente os cursos de Mecânica e Eletrotécnica, sendo integrado por uma estrutura administrativa, salas de aulas e laboratórios para a prática de atividades. O *campus* possui mais de 400 alunos matriculados nos turnos diurno (cursos integrados) e noturnos (cursos subsequentes), com seu corpo de servidores sendo formado por 13 técnicos administrativos e 20 docentes.

Conforme informações constantes no *site* da instituição, o *campus* teve sua autorização de funcionamento publicada no dia 21 de janeiro de 2015, através da Portaria no. 27. No ano de 2024, a unidade disponibiliza cerca de 40 vagas para cada curso por meio de seleção, que é realizada anualmente, em um total de 160 vagas por ano.

Além das aulas diárias, o *campus* conta com diferentes projetos de pesquisa e extensão submetidos pelos docentes, em que os alunos têm a oportunidade de participar de diferentes atividades, oficinas, e concorrer, mediante seleção, a bolsas de extensão e pesquisa, o que os possibilita a ampliar a sua formação, potencializando o conhecimento para a vida, em consonância com a missão da instituição.

Na perspectiva de preparação dos alunos para o mercado de trabalho, o *site* do *campus* Conselheiro Lafaiete destaca:

Nos arquivos da escola estão os registros dos estágios dos alunos, muitos dos quais são admitidos no quadro de funcionários de grandes empresas instaladas no Brasil, tais como: Vale, Gerdau, Usiminas, Raumec, MRS Logística, White Martins, Usina Itaipu Binacional, Easy Way, Empresa Unida, Samarco Mineração, Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), Cimento Tupi, Cemig, Vallourec& Mannesmann do Brasil, Vallourec & Sumitomo Tubos do Brasil, Namisa, Ferrous e Ferro+ e nas distribuidoras automotivas da FIAT, GM, VW, Ford (MEC, 2024, s/p).

O *site* informa, ainda, que os focos dos Institutos Federais são a promoção da inclusão social, da inserção plena no mercado de trabalho e do desenvolvimento sustentável, com vistas à propositura de soluções técnicas e geração de novas tecnologias e que, nessa perspectiva, “os cursos oferecidos primam por uma formação profissional atualizada e alinhada com as demandas advindas dos arranjos produtivos locais” (MEC, 2024, s/p).

No tópico a seguir, é abordada a relação da educação profissional e as pessoas com deficiência.

## 2.4 A Educação Profissional e Tecnológica e as pessoas com deficiência

As primeiras iniciativas governamentais de educação das pessoas com deficiência surgiram no contexto de instituições assistenciais, sendo que, a partir de 1840, foram criadas as casas de educandos-artífices, com a finalidade de ensinar aos denominados “meninos desvalidos”, ou seja, as crianças com algum tipo de anomalia, de acordo com Silva (2011).

Januzzi (2004) aponta que, nesse contexto, já haveria uma separação entre aqueles que, pela natureza de sua deficiência, esta não tivesse impedido o seu aprendizado mínimo da atividade; caso contrário, eles seriam mantidos em asilos ou instituições médicas.

Segundo Silva (2011, p. 27), no Brasil ocorre um tímido avanço nessa perspectiva, “com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant. Nessa mesma época, houve a criação do Imperial Instituto dos Meninos Surdos, inaugurado em 1857”. Existente ainda hoje, é denominado atualmente do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criado a partir da influência do educador Edouard Huet.

Conforme Cardoso (2019), no INES o ensino se resumia a proporcionar ao aluno uma profissão, não tendo a leitura e a escrita peso de reprovação; dessa forma, se destaca, desde a origem, o aspecto funcional da educação, que nasce para esse grupo em caráter meramente profissionalizante, discriminatório e de exclusão:

Oficinas de treinamento de atividades profissionais elementares, voltadas basicamente para o adestramento manual, envolvendo a confecção de vassouras, objetos de vime, além de empalhação e colchoaria, estofaria, encadernação e afinação de piano. Já o Instituto dos Meninos Surdos tinha como finalidade a educação literária e o aprendizado profissional, principalmente de cunho manual, tais como encadernação e sapataria (Silva, 2011, p. 27).

Contudo, tal ensino, conforme constante no Decreto 9.026 de 11 de outubro de 1911, possui acesso limitado aos alunos que não tivessem condições de arcar com seus custos, ao contrário dos alunos pagantes, cujo acesso seria ilimitado (Brasil, 1911, s/p). Havia ainda um caráter assistencialista na referida modalidade de educação, voltada ao ensino de uma profissão básica. Atualmente segue sem grandes avanços, sendo as poucas instituições de ensino profissional na área vinculadas a hospitais e instituições médicas.

A criação da rede de escolas profissionalizantes no início do século XX já traz consigo a separação entre educação geral e profissional, fruto da demanda de mão de obra para o processo de industrialização do momento. Porém, pode-se observar que ainda naquele

momento persistia o caráter assistencialista da educação especial profissionalizante, com a ideia de corrigir “o desviado ou desvalido de sorte” (Moura, 2007).

Desde seu início, a educação profissional em rede voltada em especial às pessoas com deficiência, já desenhava os contornos de sua exclusão, como observado na distinção feita no Decreto 7.566/1909, em seu art. 6º:

Serão admitidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matricula e que possuirem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo; não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de officio (Brasil, 1909, s/p).

Em primeiro lugar, observou-se o uso do termo “os desfavorecidos da fortuna”, que também eram considerados como os “desvalidos da sorte, ou seja, [...] que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes” (Moura, 2007, p.6). Esses indivíduos eram considerados marginais da sociedade, que via a educação profissional das pessoas com deficiência meramente sob uma perspectiva assistencialista.

Tais ditames se reiteraram em normas como o Decreto 9070/1911, em seu art. 7º, e no Decreto 13.064/1918 também em seu art.7º, devendo comprovar o aluno que suas condições físicas não impediam o aprendizado do ofício, através de atestado médico competente. De acordo com Oliveira (2021), ali a noção de produtividade já encontrava seu núcleo no ideário que apontava que o aluno selecionado pelos serviços médicos deveria ter condições de produzir determinada quantidade e de forma considerada suficiente:

Para os pobres, desvalidos, pretos, pardos, indígenas e deficientes, a escola do trabalho e o exercício de tarefas subalternas, inferiores no modo de produção capitalista, portanto, nesta perspectiva o ensino de ofícios é a negação do formal do direito à educação básica e a todos os níveis de ensino; aos desvalidos da sorte, segundo a sua origem de classe, raça, uma educação diferenciada, cidadania pela metade, só formalmente reconhecida, mas materialmente nunca exercida (Oliveira, 2021, p.137).

Essa ideia é reforçada por Januzzi (2004) que aponta o papel da educação nesse contexto, de corrigir os “anormais”, termo usado no período em que as referidas legislações foram construídas, e que abarcavam, assim, todo um grupo de indivíduos que não se adequavam ao padrão determinado pelo poder dominante.

A esses apenas era permitida uma formação limitada para o exercício de atividades socialmente definidas e mínimas, algo que se esperava de indivíduos à margem da sociedade,

mas não a coletividade. Nesse período, o ensino profissional tinha como objetivo aumentar a produtividade, buscando dessa forma o uso da mão de obra mais apta e capaz, ou seja, os mais produtivos (Cunha (2005). Nesse contexto, entende-se que o ideal taylorista, que naquele momento norteava a educação tecnológica, endossa as convicções da perspectiva médica da deficiência e da sua exclusão já que esses como desvalidos não seriam os mais produtivos ou aptos.

A Constituição de 1937 traz em seu arcabouço a educação profissional como dever do Estado, mas ainda revestida desse caráter de correção, conforme seu art. 129, ao indicar que “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado” (Brasil, 1937, s/p).

Já a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, traz em seu art. 88 que "A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961, s/p). Portanto, persiste naquele momento o ideário das legislações anteriores, que traz diante do aluno que não se enquadre, por qualquer razão, ao ensino regular, o destino da educação segregada ou das classes especiais.

Mesmo com os avanços trazidos na década de 1970 no conceito de produtividade e inclusão das pessoas com deficiência, ainda persiste, de acordo com Nunes (2012, p.20), “a valorização da produtividade do deficiente, porém seguindo o princípio de que cada um valia aquilo que produzia” buscando-se através de oficinas pedagógicas ou protegidas, como eram denominadas, o aumento da produtividade dessas pessoas.

Persiste ainda o treinamento profissional com caráter filantrópico de organismos privados e escolas especiais, a partir do surgimento de entidades como as Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (APAES) em 1954, e da Sociedade Pestalozzi (em 1935). Nesse contexto, as iniciativas ligadas à profissionalização das pessoas com deficiência surgem advindas de tais instituições, a exemplo da fundação em 1958, pela APAE, do Centro de Aprendizagem Ocupacional

Após esse período segue-se, movido pela necessidade de capacitação de mão de obra em decorrência do crescente processo de industrialização do país e motivado pelo ideário educacional da ditadura militar, o Decreto 5.692/71 e suas diretrizes de profissionalização compulsória do ensino médio no país (Ramos, 2014). Apesar do amplo retrocesso à educação que o citado decreto trouxe, é importante observar que ele igualmente traz, em seu conteúdo, as preleções acerca da educação das pessoas com deficiência, ao determinar que

aqueles que estivessem em atraso frente ao ensino regular deveriam ser direcionados ao ensino especial.

Observa-se que se antes o ensino de atividades profissionais às pessoas marginalizadas era buscado com a ideia de uma profissionalização, o cenário se altera; o conhecimento limitado antes destinado a eles adquire novo valor no mercado quando a capacidade técnica do operário passa a ser desejável por esse mesmo sistema. Entretanto, como ressalta Cunha (2005) isso ocorre no sentido de ampliar a oferta de mão de obra para manejo do maquinário industrializado, com a crescente demanda no cenário nacional.

Conforme Luchesi (2003), é importante salientar que, sob a égide do Decreto 5.692/71, há forte enfoque nas escolas especiais segregadas como local adequado a receber os estudantes com deficiência, havendo a previsão de que nessas instituições eles receberiam o adequado atendimento especializado (Brasil, 1971, s/p). Ainda, como alternativa resta o acesso ao ambiente regular sob a perspectiva de integração, que permanece imperativo ao se atribuir, no contexto da educação profissional, o dever do aluno de se adequar ao conteúdo regular, dissipando assim suas características e particularidades.

Tal ideia é reforçada pelo plano setorial de educação e cultura de 1972-1974, que previa a inclusão do aluno com deficiência na atividade produtiva quando possível, conforme destaca Silva (2011). Contudo, esse contexto é superado, mesmo que normativamente, apenas com a Constituição Federal (CF) de 1988 e seu ideário de inclusão de direitos sociais, mudanças que se reforçam a partir da década de 1990.

Entretanto, mesmo diante das evoluções da Constituição de 1988, ainda nesse contexto da educação profissional há constantemente o teor dessa educação intimamente ligada ao ideal de acesso ao mercado e à empregabilidade, tanto que, ainda que tenham ocorrido avanços legislativos, há a resistência patente do mercado de trazer para si as pessoas com deficiência. Neste sentido, houve a necessidade da inclusão por meio da chamada Lei de Cotas para Deficientes Físicos (Lei 8.213/1991), de maneira a efetivar o ingresso desse grupo no universo mercadológico (Brasil, 1991, s/p). Dessa forma, é possível afirmar que, a despeito do discurso, na prática não se observava essa inclusão, permanecendo a educação desses sob o viés de ação social e não de educação real.

Essa evolução legislativa permanece quando ocorre sua inclusão na LDB de 1996 (Lei 9394/96), que amplia o conceito de educação especial, contemplando tanto esta quanto a educação profissional, como modalidades de ambos os níveis de educação do sistema brasileiro, o básico e o superior (Brasil, 1996, s/p).

Porém, o ideal de qualificação para o trabalho, bem como educação sob um caráter meramente econômico, retorna sob o governo Fernando Henrique Cardoso (Silva, 2011), sendo criado o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), que norteia a educação pelo modelo de competências, ou seja, desenvolvimento de habilidades orientadas pelas necessidades do mercado e da clientela. Nesse plano, as pessoas com deficiência eram vistas mais uma vez sob um viés assistencialista, ali incluídos meramente como “vulneráveis”.

Portanto, a permanência e a adequação do aluno com deficiência devem ser buscadas por todos os meios possíveis, conforme destacam outras normativas, como por exemplo a Resolução nº 02/01 da Câmara de Educação Básica (CEB).

Especificamente sobre a educação dos surdos, ela sempre passou pela perspectiva externa de imposição de um modelo considerado ideal por determinado grupo de poder vigente sobre essa comunidade. De acordo com Luchesi (2003) pode-se citar, como marco da educação sistemática das pessoas surdas no século XVIII, o alemão Samuel Heinicke, indica a existência de tal educação sistemática em caráter oralista, excluindo outras formas de educação, argumentando que tal método se contrapõe ao método gestual executado na França pelo abade L'Épée que, no século XXI, com o objetivo de alfabetizar as pessoas surdas, utilizava a linguagem de sinais para ensinar a língua francesa.

No início do século XIX, adquire importância o método de Itard, baseado na melhora progressiva da habilidade de discriminação sonora, sendo que, posteriormente, na segunda metade do século XIX, o oralismo foi ganhando maior número de adeptos. Entre eles, destaca-se Alexander Graham Bell como seu grande opositor, conforme destaca Sacks (2010), pois segundo esse autor, com o peso de sua fama, Bell fez feroz ofensiva contra a educação gestualizada, a despeito de ser filho e marido de pessoas surdas.

O tema adquire uma forte reviravolta quando no ano de 1880, durante o Segundo Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, em Milão, em que Alexander Graham Bell fez uso de seu prestígio, e com a exclusão das pessoas interessadas na votação, especialmente os professores surdos, a oralização é imposta como padrão da educação de pessoas surdas e como norma vigente, situação que permaneceu até a década de 1960, inclusive no Brasil (Sacks, 2010; Luchesi, 2003; Cardoso, 2019).

A partir desse período, o método gestual adquire nova relevância dentro da sistemática de ensino no Brasil, sendo retomada sua gradual aceitação até o presente

momento, em que se pode observar a sua integração ao sistema educacional através do reconhecimento da Libras como língua oficial, com o advento da Lei 10.436, de 2002.

Essa lei representou um marco significativo para a comunidade surda, pois com a oficialização da linguagem de Libras o que se garantiu foi o reconhecimento de seu *status* como língua oficial, em paridade com a língua portuguesa. A Libras não apenas foi reconhecida como também tornou obrigatória a sua inclusão nos sistemas educacionais e nos serviços públicos, promovendo maior acessibilidade e inclusão social ao demonstrar a diversidade dos sujeitos surdos e a busca pela inclusão de cada um deles.

#### **2.4.1 As bases da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica**

Quando se detém em uma análise dos textos-base que compõem a educação tecnológica no Brasil sob a perspectiva da formação humana integral, observa-se que as bases convergem, de forma clara, na educação inclusiva.

Frigotto e Ciavatta (2003) demonstram como a própria concepção de cidadania no país interfere na ideia de inclusão. Segundo os autores, no Brasil ao se buscar definir a quem pertencia a comunidade política, definiu-se que, a princípio, se nortearia pela exclusão de determinados grupos, a exemplo de criminosos, estrangeiros e os religiosos, em detrimento a outros grupos, os homens de posses. Assim, percebe-se que em muitos ambientes e em questões de direitos tal quadro ainda persiste, pois qual grupo é mais estigmatizado do que as pessoas com deficiência? Em qual momento da história do Brasil em que os deficientes físicos não passavam de párias na sociedade, sendo chamados de “aleijados” ou de outros termos piores? Sendo apenas dignos de pena, mas não de terem direito a uma existência digna?

Os autores esclarecem como a própria escolha do uso das palavras reveste-se de significado e propósitos, não sendo inocentes. Para eles, “toda linguagem, mesmo a denominada científica, é ideológica” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 46). Como não relacionar isso com a definição de deficiência sob a fria perspectiva de se qualificar negativamente a pessoa pelo que possui, ou seja, pelo que lhe falta na chamada perspectiva médica em que, inclusive, por muito tempo foi aceitável o uso do vocábulo “deficiente” como designador de tais indivíduos?

Esse contexto recente emana a necessidade de resgate dos significados desse grupo, da importância do uso de termos e da evolução desses para que signifiquem uma condição

de dignidade. Portanto, observa-se que, ao se cunhar o termo “pessoas com deficiência” não se tratou de mero sofisma ou formalidade, mas que há um significado nesta escolha em proteger o interesse destas pessoas e sua dignidade (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Ainda que esses autores demonstrem a sua importância, no resgate dos termos e da memória acerca das definições de trabalho e produtividade que se incorporam ao cotidiano e não como termos soltos, mas como objetivos da sociedade busca, ficam óbvios que os sujeitos com deficiência eram excluídos do conceito de cidadania e considerados improdutivos.

Contudo, é em Demerval Saviani (1989) que se encontra uma perspectiva positiva para a superação dos efeitos danosos que a definição limitante de se considerar uma pessoa com deficiência como ser humano produtivo, libertando-os de um ideal único do mercado:

Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens (Saviani, 1989, p.8).

Assim, torna-se necessário explicitar como as pessoas com deficiência se enquadram em tal conceito, quando se tornam pessoas produtivas e na medida em que produzem sua própria existência. Quando assim é observado, é possível o resgate do valor dado a tais pessoas, pois o valor do trabalho deixa de ter como único paradigma o mercado, voltando-se também ao ser humano.

Saviani (1989) observa que a desigualdade do sistema capitalista em que repousa a contradição quando uns usufruem da riqueza produzida por outros deve ser superada quando o direito de usufruir das *benesses* dessa produção seja estendido à coletividade. Como dar acesso a esse ideal à pessoas com deficiência, cujas condições diferenciadas não podem limitar seu valor intrínseco, tampouco seu acesso a esses mesmos direitos? Como efetivar a educação prática e teórica em comunhão para um grupo cuja exclusão até há pouco tempo no Brasil era considerada válida?

De acordo com Moura (2013, p.711), afirmando o importante papel da escola, defende que ela deve se constituir essencialmente para “o desenvolvimento dos sujeitos, da capacidade de criação intelectual e prática, além de servir para a compreensão da totalidade social”, mostrando o real objetivo escolar, que necessita ser estendido às pessoas com deficiência. Entretanto, percebe-se claramente a existência de uma conexão entre essa

realidade e a crítica feita por Marx quando este questiona se os mais abastados aceitarão uma educação compatível à da classe operária.

Neste sentido, importa destacar a existência de escolas segregadas que há pouco mais de dez anos era uma realidade. Foi somente a partir do primeiro governo do então (e atual) presidente Luiz Inácio Lula da Silva que algumas iniciativas de superação dessa segregação tomaram corpo (Brasil, 2009). Contudo, como superar tal quadro quando a desigualdade social é encarada como algo normal e vital ao mercado? Como realizar a travessia para uma educação unitária?

Assim, nesse contexto criam-se as divisões e subdivisões da exclusão, em que as pessoas com deficiência, que são precariamente absorvidas no mercado, encontram nova rodada de exclusão na medida em que, mesmo assim, somente terão esse precário acesso aquelas que consigam se adaptar, por si só, às condições de estudo e trabalho, em uma perspectiva que viola a inclusão e sendo, portanto, a prática de uma mera integração.

Dessa forma, Moura (2013) problematiza:

Além disso, a sociedade em geral, principalmente grandes contingentes das classes trabalhadoras populares não organizadas – historicamente alijadas do acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada e a outros direitos sociais que, em seu conjunto, viabilizaria uma compreensão crítica da realidade vigente, está sempre ávida por qualquer migalha que lhe seja atirada e, dessa forma, tende a aplaudir, agradecer e reivindicar por mais algumas dessas migalhas (Moura, 2013, p. 717).

Quando se pensa em EPT e as pessoas com deficiência, entre eles os alunos surdos, é necessário meditar sobre o questionamento trazido por Ramos (2008) sobre aqueles que pretendem ministrar tal modalidade de ensino, relativo aos objetivos da EPT e da formação integral:

A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? (Ramos, 2008, p.01)

Tal qual a autora, neste trabalho busca-se perfilar na segunda posição. Como ela aponta, os debates de quem é o sujeito da educação profissional, bem como que tipo de ensino será ali ministrado, não são meras decisões curriculares, mas um projeto ético-político, fruto da dualidade educacional cujo abismo encontra proporções ainda maiores nas pessoas com deficiência, cujas capacidades “sempre estiveram vinculadas à noção de inteligência e cognição”, como afirmam também Guimarães e Caputo (2009, p. 91). Ou seja,

sujeitos que até recentemente eram vistos como desprovidos de capacidades intelectuais, a exemplo dos surdos.

Assim, o ensino integral deve ser pensado em todas as ferramentas que propiciem tal desenvolvimento, desde aquelas de acessibilidade, passando pelo interagir e integrar o aluno a seu processo educativo, de maneira que se possa conduzir o conceito de integral específico a cada aluno, considerando-o um sujeito ativo em seu processo educativo. Portanto, não tratando as pessoas com deficiência como sujeitos abstratos, e sim “como indivíduos no sentido mais amplo da palavra, cuja emancipação humana só pode ocorrer na medida em que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído” (Ramos, 2008, p. 5).

Conforme já destacado, a educação tecnológica não pode ser vista como mero currículo profissional, pois o trabalho como princípio educativo pode ser assim entendido sob duas óticas - a do trabalhador, objetivando a formação integral deste, ou pela ótica do capital, que visa a uma maior eficácia para obtenção de lucro. Portanto, deve-se realmente supor que, em uma perspectiva em que a deficiência é tratada pelo olhar médico, em que o sujeito é analisado não como ser humano integral, mas pela ótica da produtividade, ele tem menos a oferecer? Supostamente, para o mercado, e para o capitalismo, ainda vale a ideia de que cada um vale tão somente por aquilo que produz (Ramos, 2008).

Assim, ao se recorrer a alguns dos textos fundamentais da educação tecnológica, pode-se observar que seus princípios são necessários para o entendimento do que ocorre na educação das pessoas com deficiência que, historicamente, são silenciadas e nada exigem, sendo gratas por seus subempregos e por um sistema que lhes permite ter acesso a tais migalhas para subsistirem, como afirmou Moura (2013). Dessa forma, a educação tecnológica oferece a chance de transformar alguns desses perversos paradigmas, de forma a oferecer novas oportunidades a tais pessoas.

#### **2.4.2 Educação tecnológica, integração e inclusão**

Quando se fala da inclusão na educação integrada, há que se enfrentar a questão de como interpretar a inclusão sob a perspectiva da diferença entre inclusão e integração. Para Ferreira e Guimarães (2006), muitas vezes tais termos são tratados como sinônimos, o que não corresponde à realidade. Contudo, integração é um termo que traz consigo diversas definições e que, inclusive, pode se traduzir em equívocos no cotidiano, pois por vezes pode

surgir como sinônimo de inclusão e, em outras ocasiões, significando meramente não segregação, conforme destacam os autores.

De acordo com Ferreira e Guimarães (2006), existiu inicialmente um caráter de exclusão das pessoas com deficiência, a quem era negado o direito de receber a educação regular e até mesmo o acesso aos ambientes escolares em questão. Dessa forma, a integração naquela fase se revestiu da ideia de ampliação de acesso, ainda que este acesso fosse bastante limitado, pois ocorria somente em casos e situações em que o aluno pudesse acompanhar o ensino regular. Além disso, caso isso não ocorresse, seu acesso à instituição se limitaria às salas e classes chamadas “especiais”, ou seja, não em uma forma de inclusão ou integração plena, mas apenas como mera segregação.

Assim, a integração nessa perspectiva, conforme explicitam Ferreira e Guimaraes (2003, p. 110), constitui-se “na possibilidade de que os indivíduos não somente frequentem uma escola, mas também aprendam e acompanhem um currículo regular, à luz do método pedagógico utilizado para a população escolar considerada normal”, apontando ainda que:

Essa ideia é contraposta ao conceito de inclusão que impõe uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita àqueles que apresentam deficiência nas se estende a qualquer aluno que manifeste dificuldade na escola [...] baseando-se no modelo social de deficiência, de acordo com o qual, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, a partir do entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros (Ferreira; Guimarães, 2003, p. 116-117).

Para Sasaki (2005), a inclusão ocorre quando se busca incluir o máximo de indivíduos possíveis, da maneira mais ampla possível, traduzindo não somente um fenômeno educacional, mas também cultural, pois exige o enfrentamento de um difícil questionamento, de como se pode construir uma escola que favorece a inclusão numa sociedade que exclui pelas mais diferentes razões.

Trata-se, assim, não somente de garantir o acesso de pessoas marginalizadas e excluídas da educação, mas também de propiciar o uso das ferramentas para seu ingresso e permanência no cotidiano escolar, com sua valorização não pelo que não possuem, mas pelo que são. Dessa forma, como defende o autor, a integração deve ocorrer:

Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguem ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação [das mesmas] por parte da sociedade (Sasaki, 2005, p.21).

Já sobre as perspectivas da inclusão, como pontua Mantoam (2003, p.16) elas “propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. Assim, enxerga-se que o objetivo, em sintonia com os conceitos da educação integral, volta-se à centralidade do aluno e do que ele necessita concretamente.

Assim, quando se aborda a questão do aluno surdo, não basta a ele limitar-se ao simples questionamento do uso de Libras, como se toda a complexidade da condição de tais alunos fosse limitada a uma única ferramenta de inclusão, que se aplicaria a um imenso corpo de pessoas indistintamente. Dessa forma, percebe-se um norteador de tal inclusão no próprio uso da expressão “pessoas com deficiência”:

A Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência adotou a expressão “pessoa com deficiência”. Partia-se da seguinte palavra de ordem: *nothing about us without us* [Nada sobre nós sem a nossa participação] (Fonseca, 2012, p.27, grifo e tradução livre nossa).

Gesser (2009) afirma a necessidade de tratar as pessoas que possuem algum grau de deficiência auditiva sob uma perspectiva de identidade de valor, surgindo daí a necessidade do uso do termo surdo. Negar a uma parte desse grupo o direito de ser considerado surdo é criar uma divisão na divisão, em que um grupo tem o direito de se autoafirmar como surdo enquanto ao outro persiste o estigma de ser tratado em uma perspectiva exclusivamente fisiológica, sendo definido, em um aspecto negativo, como uma pessoa meramente com uma audição deficitária, conforme.

Contudo, segundo Portelli (1997), somente se pode efetivar uma verdadeira inclusão quando há um pleno entendimento das situações do outro, sejam os objetos da inclusão na educação ou aqueles que devem, em um primeiro plano executá-la, e quando nessa diversidade de concepções se dá valor ao pensar do outro. Dessa forma, para o autor, apenas quando se aceita perceber os entendimentos e visões de todos os envolvidos, mesmo que as vezes contraditórias, é possível constituir um quadro mais amplo da realidade do que se busca apreender, pretendendo uma maior eficácia das políticas ou práticas que envolvam os sujeitos surdos.

Assim, de acordo com o autor é nesse toar que a memória encontra seu lugar de destaque. Ao reconhecer o outro, sua história, sua percepção, suas lutas, suas particularidades, é possível entender que, mesmo os direitos conseguidos, são um embate.

Quando a inclusão se afasta de seu contexto de luta social e de retomada de direitos ela perde a eficácia, torna-se letra morta desprovida de eficácia e valor (Portelli, 1997).

Assim, essas percepções constituem as memórias do momento, sendo necessário levantar tais visões, pois trabalhar memórias pode ser entendido como partir de determinado ponto de vista no tempo presente para o passado, em especial o histórico das lutas que hoje resultam no que se entende como as políticas de inclusão dos surdos. Tais conceitos, quando se analisa a perspectiva da educação integrada, apontam para um melhor conhecimento e entendimento de que é necessário reconhecer as concepções sobre a deficiência e seu impacto na educação (Ciavatta, 2005).

Há ainda a necessidade de se perceber a escola como lugares de memória, bem como de se discutir os processos em tais lugares, sob o risco de se perpetuarem comportamentos nesse ambiente que se repetem há tempos. Assim, de forma a buscar a inclusão de pessoas que há até poucos anos eram segregadas desses mesmos ambientes, deve-se entender como os agentes educacionais percebem tais alunos, o que esperam deles e qual a sua concepção do que podem fazer por eles, algo de suma importância no processo educacional. Quando não se detém na análise do passado, mesmo que recente, observa-se que este, descartado, custa a visão da totalidade, de acordo com Ciavatta (2005).

Desta premissa decorre todo o norteador de uma prática educacional e da participação do aluno, dando a ele voz no processo educacional, partindo-se da perspectiva do conhecimento de suas particularidades, o que somente pode ocorrer quando o agente educador que com ele interage tenha ciência do que significa ter um aluno surdo.

Neste trabalho, entendendo-se como hipótese inicial de que, no que tange à inclusão, muitas vezes a escola regular aplica, no caso dos surdos, mera integração, supondo-se que estes sejam capazes de:

No modelo integrativo, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber pessoas com deficiência, desde que estas sejam capazes de: [...]acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.) (Sasaki, 2005, p. 21).

É nessa perspectiva que Sasaki (2005) demonstra que, se não houver real inclusão, transfere-se ao aluno a responsabilidade sobre esta mesma inclusão, bem como todo o esforço sobre as demandas de sua deficiência, de forma a se tornar mais aceitável ao grupo. Tal fato constitui a realidade de muitos surdos que, para além do uso da Libras, não têm

integradas na realidade as adaptações a que têm direito. Tal fato constitui a realidade de muitos surdos que, para além do uso da Libras, não têm integradas na realidade as adaptações a que têm direito, sendo-lhe negado acesso a serviços e direitos comuns à coletividade (Sasaki, 2009).

Rocha e Oliveira (2022) demonstram a necessidade de entender os diferentes espectros da surdez, bem como outros tipos de patologia, quando afirmam que não se trata de focar as questões que versam sobre o tema da “surdez” numa perspectiva limitada que para muitos resume-se a dividir as pessoas surdas em grupos fechados numa contraposição simplista entre aqueles que ouvem tudo ou nada em absolutos (Goulart, 2021. Traduz-se, assim, em uma mera perspectiva patológica, e que pode ainda, em um processo de busca de normalização irreal, a exemplo de quando se entende que um aluno ao usar uma prótese auditiva teria garantia de um pleno entendimento sonoro, o que não condiz com a realidade.

Portanto, faz-se necessário nortear a visão acerca da realidade do aluno com surdez em suas particularidades, adequando o conteúdo escolar, mesmo que através de pequenas adaptações, que são tão somente “modificações promovidas no currículo pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2000, p. 6).

Sem essa visão do indivíduo, o que resta é “atribuir aos surdos toda a responsabilidade pelas dificuldades que podem encontrar em seu desenvolvimento e em sua educação”, segundo Mottez, 1997, *apud* Skliar (1997, p. 116).

Ressalta-se que a necessidade constante de se pensar no Brasil as políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência é prevista nas mais diversas legislações e programas, vários dos quais citados no decurso deste trabalho. Em especial, destaca-se a atenção dada às políticas públicas, em especial no Plano Nacional de Educação – PNE, e em outros diplomas legais como o decreto 7.611/11, a lei 13.005/14 (em especial a meta 4) e o recente decreto 11.793/23, que institui o novo “Programa Viver Sem Limites”. Todos esses programas privilegiam, como política pública, a inclusão e a utilização de todos os recursos disponíveis para adaptação e inserção desses alunos na rede regular de ensino. Como nota dissonante já foram citadas as tentativas de retrocesso nas conquistas de inclusão trazidas inclusive recentemente, pelo já revogado decreto 10.520/20 que trazia em seu arcabouço, sob o disfarce de tornar mais eficaz o atendimento de pessoas com deficiência, a possibilidade de implementação de uma educação segregada (Brasil, 2020, s/p).

Muitas vezes as normas de inclusão sequer são conhecidas pelos servidores de uma instituição de ensino, a despeito de que a maioria de tais conquistas ocorrem em cenários de intensas lutas e resistências por parte de grupos de cidadãos em relação ao poder constituído. Um exemplo sobre a questão diz respeito aos diplomas que reconheceram o direito à educação das pessoas com deficiência, mesmo que apenas em caráter de integração. Ou seja, a mera colocação das pessoas com deficiência no meio escolar visando à inclusão, e reconhecida como direito, vem tão somente através da lei 13.146/15, que determinou a inclusão das pessoas com deficiência e as cotas dos Institutos Federais, através da portaria normativa nº 9, do MEC de 2017.

Contudo, se o mandamento constitucional fosse respeitado, sequer seriam necessárias normas complementares que buscassem sua efetivação. Dessa maneira, observam-se os intensos movimentos sociais necessários à inclusão de determinados grupos no ambiente escolar e, por conseguinte, haverá constantemente um atrito entre esses sujeitos e o ambiente em que serão inseridos; daí a necessidade de avaliar esses processos para sua maior efetivação. Conforme Khoury (2006):

Observamos, hoje, uma profusão de falas sobre crises e processos de exclusão social que vivemos, sobre propostas de desenvolvimento e de inclusão social, de melhor qualidade de vida, apelando para a cultura, para práticas culturais impregnadas de uma multiplicidade de sentidos, muitas vezes contraditórios entre si. Tenho me perguntado: como temos tomado essas propostas e noções em nossa compreensão da vida social e em nosso trabalho intelectual? Temos explorado com maior profundidade esses múltiplos sentidos e seus significados nas relações sociais vividas? (Khoury, 2006, p.24).

De forma didática, Vieira (2007) se conecta diretamente a essa ideia ao demonstrar que se deve sempre analisar o impacto de políticas públicas, a exemplo da inclusão, no sujeito concreto. Importa pensar nas políticas públicas como algo que está além da esfera do sujeito, ou seja, parte do ente externo (Estado) aos sujeitos (Sociedade) e que, assim, está em plena eficácia e, portanto, aquele que recebe deveria apenas cumprir, sem qualquer questionamento.

Também Ferreira e Guimaraes (2003, p. 82) defendem que as leis representam “um equilíbrio entre os diferentes interesses existentes” sendo, portanto, respostas às demandas sociais.

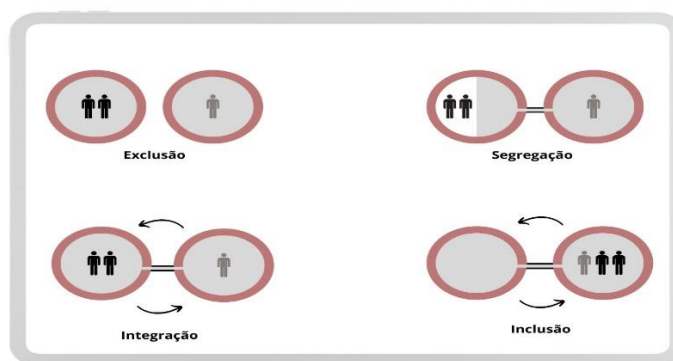
É preciso ter em mente a noção de que “a legislação não é algo abstrato que aparece arbitrariamente na imaginação de algumas pessoas” (Ferreira; Guimarães, 2003, p. 88), pois segundo os autores, ela é fruto das demandas advindas do sistema educacional; porém,

constrangem esse mesmo ambiente de onde tais demandas resultaram, tendo em vista a sua sujeição a essas normas, em um ciclo que determina a sua vigência e aplicabilidade.

Entretanto, Vieira (2007, p.59) assevera que este não é um processo tranquilo, posto que a nova dinâmica trazida pela inclusão provoca um estremeamento do sistema vigente, causando desconforto aos interessados em manter um sistema de exclusão: “o que tem que ser feito nem sempre agrada a todos pois [...] desestabiliza o que está posto. Por menores que sejam as mudanças pretendidas, atingem pessoas”.

Tais processos dizem respeito à mudança de paradigmas que envolvem a inclusão das pessoas com deficiência, em contraposição à exclusão e segregação que, apesar de normativamente superada, muitas vezes não se traduzem em efetividade na prática. Para compreender como as visões pessoais se relacionam a tais processos, torna-se necessário retomar os conceitos de inclusão e exclusão, resumidos na Figura 9 a seguir.

**Figura 9:** Os processos de inclusão e exclusão no ambiente educacional



Fonte: Autoria própria.

Na exclusão, impede-se o acesso do estudante afastando-o do meio escolar. Já na integração meramente se permite o acesso ao ambiente e currículo, impondo, porém, ao surdo o ônus de se adequar e acompanhar as obrigações “normais”. Importa destacar que, em um momento passado, o aluno que não acompanhava as normas regulares era retirado do meio e enviado ao ensino segregado, ou relegado a um viés de segregação às classes especiais na mesma instituição (Vieira, 2007).

Segundo o autor, ainda hoje não é possível ver a plena superação dos conceitos de exclusão e segregação e, em muitos ambientes, persiste na prática um sistema de mera integração, embora não havendo, por parte da instituição, a retirada forçada da pessoa com deficiência. Entretanto há por vezes a ocorrência ou o risco quando se limita a convivência

desse aluno, pelas barreiras sociais e de conteúdo, de que esse se exclua do ambiente, devido a tais fatores. Já no caso da segregação, emula-se um acesso, contudo sem incluir devidamente ao meio ou mesmo propiciar uma vivência plena na instituição quando, na prática, o aluno tem acesso somente a determinados conteúdos e locais, não sendo plena sua inserção no meio escolar (Vieira, 2007).

Já a inclusão é uma alteração substancial, senão completa, dos paradigmas, dando centralidade ao aluno e suas potencialidades, não o considerando pelo que não possui, e sim pelo que precisa e demanda da instituição. Nesse caso não se exige dele o ônus de se adequar ou ter acesso a quaisquer aspectos da vida escolar, mas inverte-se a ordem. Leva-se o ambiente a esse aluno, não havendo mais diferenciação dos ambientes, integrando uma nova realidade que não é nenhuma das anteriores, mas um amálgama delas (Vieira, 2007).

Contudo, é necessário ter em mente que tais políticas de inclusão nada valem se não forem acompanhadas da efetiva percepção de sua importância. Vieira (2007) traduz isso em três esferas: o valor público como manifestação da intenção do Estado; as condições de implementação (viabilidade para os sujeitos envolvidos); as condições políticas para sua efetivação (serem aceitáveis para os sujeitos envolvidos).

Diante do quadro histórico referente às políticas de inclusão e sua aplicação na realidade, observa-se que há uma lacuna na compreensão dos agentes educacionais sobre a surdez em seus diferentes espectros, passando pelas adaptações a serem realizadas no cotidiano escolar, em consonância com essa diversidade, de maneira a propiciar uma inserção mais eficaz e plena do aluno segundo suas particularidades, para além do simples uso ou não da linguagem de Libras.

Apresentados os autores que deram sustentação teórica a este trabalho, na seção seguinte discorre-se sobre o percurso metodológico definido para esta pesquisa.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia é o conjunto de técnicas que o pesquisador utiliza para realizar o seu trabalho. Segundo Gil (2002), uma pesquisa pode ser definida como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, de maneira a se descobrirem respostas para problemas, utilizando-se procedimentos científicos.

Conforme Fragoso, Recuero e Amaral (2013) uma das dificuldades da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, relaciona-se à abordagem empírica. Para essas autoras, é preciso utilizar abordagens metodológicas que sejam eficientes e permitam aos pesquisadores coletar e analisar dados compatíveis com os seus problemas de pesquisa e com as perspectivas teóricas, com o devido rigor científico, sendo estes os maiores desafios que se colocam para os pesquisadores.

Neste sentido, estão relacionados nesta seção os procedimentos que nortearam o desenvolvimento deste estudo, sendo apresentados os aspectos metodológicos quanto à abordagem e o tipo e os fins da pesquisa, os sujeitos do estudo e as técnicas de coleta e da análise dos dados. Ressalte-se ainda que o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – da Faculdade Santa Rita (FASAR) de Conselheiro Lafaiete, Minas Gerais, e aprovado sob o nº CAAE: 65269222.2.0000.8122.

Conforme explicitado na Introdução, o presente trabalho propôs investigar as percepções dos servidores do IFMG *Campus* Conselheiro Lafaiete acerca da sua compreensão da realidade escolar dos alunos surdos nesta unidade do Instituto Federal. Complementarmente, propôs localizar dados sobre alunos surdos atendidos no IFMG, analisando os conceitos e normas norteadoras aplicáveis à sua inclusão escolar. O resultado desta pesquisa foi aplicado na formulação de um produto educacional visando auxiliar na conscientização acerca da surdez e da deficiência auditiva na comunidade do *campus*, a fim de proporcionar aos agentes educacionais do IFMG *Campus* Conselheiro Lafaiete uma mudança de atitude que se reflita nos procedimentos inclusivos aplicáveis no contexto do cotidiano escolar de tais alunos.

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa é qualitativa quanto à abordagem, o que possibilitou conhecer o processo de construção de percepções dos sujeitos escolares envolvidos na inclusão dos alunos surdos, por entender que este foi o melhor caminho em busca do objetivo pretendido, compreendida como “aquela que se ocupa da interpretação

dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas” (Brasileiro, 2016, p.49).

Buscou-se, assim, traduzir o entendimento dos sujeitos no que diz respeito à surdez e seus reflexos no ambiente educacional, a partir de uma avaliação dinâmica entre os valores dos sujeitos e o tema proposto, de forma a buscar a intervenção pretendida. É na busca dos significados de inclusão da surdez e sua representação social que se encontra o cerne do trabalho.

Conforme detalhado no capítulo relativo à revisão da literatura, que buscou conhecer o estado da arte da temática deste estudo realizou-se o levantamento da produção acadêmica/científica sobre o tema através de pesquisa bibliográfica, a fim de avaliar materiais já publicados acerca do assunto em bases de dados como Repositórios de instituições de ensino; Biblioteca virtual da CAPES; *Google Scholar* e *SciELO*. Segundo Gil (2002), este tipo de pesquisa é desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com diferentes publicações sobre o assunto pesquisado. Para esse autor, na pesquisa bibliográfica é importante que o investigador verifique a veracidade dos dados obtidos, premissa adotada neste estudo, que se utilizou de fontes confiáveis para a realização do levantamento bibliográfico, apontando para a descrição do fenômeno estudado a partir da colaboração teórica dos autores elencados.

Reitera-se aqui, conforme anteriormente explicado, acerca da escassez do assunto no que diz respeito ao caráter multifacetado do tema, em virtude de que, por vezes, as produções acadêmicas ligadas à temática da surdez se centralizam tão somente na questão do uso da Libras e seu acesso. Contudo, ainda que timidamente, pretendeu-se ampliar o entendimento dos agentes educacionais sobre o espectro da surdez e todo o caleidoscópio possível que pode existir entre as pessoas com perdas auditivas. Dessa forma, observa-se a importância e o ineditismo deste estudo, em uma perspectiva inovadora apontada nesta dissertação.

Esta ação foi acompanhada de pesquisa documental para o levantamento de dados junto à instituição e de normativas que trouxeram os fundamentos e alcance do objeto pretendido, notadamente para proceder a um levantamento de legislações aplicáveis aos alunos com surdez, com a coleta de dados “restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (Lakatos; Marconi, 2003, p.174).

Dados documentais foram pesquisados também em órgãos oficiais, disponibilizados por institutos de pesquisas estatísticos e ou educacionais e em repositórios de diferentes

instituições, de maneira a analisar informações referentes à surdez e à educação. Também foram levantados dados junto ao próprio IFMG; contudo ressalte-se que tais informações se restringiram aos dados quantitativos de entrada - quantos alunos com deficiência ingressaram por ano; tipos de deficiência atendida, dentre outros - e não a dados de identidade de tais alunos.

Conforme proposto como um dos objetivos específicos do presente trabalho, obteve-se junto à gestão do Instituto, na Diretoria de Políticas Inclusivas, um levantamento do quantitativo de alunos atendidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEE) do IFMG em todas as suas unidades, entre os anos de 2020 e 2023, como se pode observar a seguir.

**Quadro 2:** Informações sobre alunos com surdez no IFMG

	2020	2021	2022	2023
<b>ALUNOS ATENDIDOS PELO NAPNEE</b>	102	149	204	262
<b>ALUNOS SURDOS*</b>	12	17	10	8

**\*Consideramos os alunos com surdez parcial ou total, bilateral e unilateral.**

Dados informados pela reitoria do IFMG  
figura do autor

Os números reforçam a importância da busca de ferramentas e discussões que fomentem o fortalecimento das políticas inclusivas do IFMG, ao demonstrar que as demandas envolvendo pessoas com deficiência, entre outras necessidades, são um quadro presente e crescente na instituição. Observa-se essa realidade na variação dos alunos com surdez na instituição, o que reafirma a necessidade do uso de políticas e de instrumentos que aumentem não somente o acesso, mas também a permanência dos alunos no Instituto.

Tais dados se refletem também nos fins propostos para este estudo, que indicou a necessidade de serem melhor explorados os dados encontrados durante a realização do trabalho. Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003):

[...] São investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. Empregam-se geralmente procedimentos sistemáticos ou para a obtenção de observações empíricas ou para as análises de dados (Lakatos; Marconi, 2003, p. 188).

No subitem a seguir são apresentados o universo, o ambiente e os sujeitos da pesquisa.

### 3.1 Os sujeitos da pesquisa

De maneira a se aproximar do tema proposto e nortear a aplicabilidade dos dados aferidos na pesquisa bibliográfica e documental, realizou-se o levantamento acerca da percepção dos agentes educacionais, aqui definidos como professores e técnico-administrativos em educação no *Campus* Conselheiro Lafaiete, sobre o tema da surdez.

Ainda, a escolha do *Campus* Conselheiro Lafaiete como local de pesquisa se deu em virtude da facilidade de acesso aos sujeitos pesquisados pelo autor deste trabalho, bem como por entender que tal *campus* possui um número considerável de alunos cujas demandas envolvem a necessidade de conscientização sobre a temática deste estudo.

Os sujeitos da pesquisa foram os agentes educacionais da instituição selecionada, trabalhadoras e trabalhadores técnico-administrativos em educação e docentes envolvidos nos processos, tendo em vista a necessidade de avaliação dos fatores propostos e que não se limitam às atividades de docência, mas também às pessoas que atuam diretamente com os sujeitos surdos e que, portanto, impactam na relação da instituição em todos os seus aspectos funcionais.

Informou-se aos sujeitos pesquisados que, tratando-se de um levantamento de percepções, as respostas obtidas não seriam consideradas certas e erradas, ressaltando-se a importância da postura imparcial do entrevistador, de maneira a resguardar a liberdade do entrevistado e podendo a entrevista ser interrompida a qualquer momento, garantida a privacidade para responder às questões propostas. Ainda, foram respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos entrevistados, sendo que o pesquisador ficou atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto apresentados por eles.

Para fins deste estudo, foi proposta inicialmente a realização de 10 entrevistas no *Campus* Conselheiro Lafaiete, com o objetivo de investigar como ocorre a relação dos

entrevistados com os alunos sobre surdez, deficiência auditiva e assuntos correlatos à problemática da inclusão. Contudo, foram realizadas um total de oito entrevistas entre os dias 07 de maio e 07 de julho de 2023 com os servidores do *Campus* Conselheiro Lafaiete que conta atualmente com 32 servidores, sendo 20 docentes e 12 técnico-administrativos em educação.

A definição do grupo entrevistado buscou atender a maior amplitude de formações dos sujeitos (entre licenciados e bacharéis) bem como do setor pedagógico de atendimento aos alunos, levando em consideração ainda a disponibilidade para participação na entrevista.

Foi utilizada uma amostragem por conveniência, sendo essa uma técnica de amostragem não probabilística e não aleatória que teve como base a facilidade de acesso aos entrevistados. Como há um número reduzido de servidores no *Campus* Conselheiro Lafaiete procurou-se buscar os entrevistados que atendessem aos objetivos da pesquisa e estivessem dispostos à participação, uma vez que não há como se falar em entrevistas de temas sensíveis como inclusão sem que haja disposição dos participantes.

Os entrevistados foram nomeados com letras e números sequenciais, de E1 até E8, de maneira a proteger a identidade dos mesmos. Tendo em vista o número de entrevistados e tratando-se de um campus avançado, optou-se por não os identificar como técnicos ou docentes, apesar de que tal fato algumas vezes possa ser inferido em função das respostas transcritas.

Importa destacar o quão enriquecedor foi o contato com essas experiências, pois não se trata de concordar ou não com os pontos expostos pelos entrevistados, mas ter a oportunidade de observar diferentes narrativas, pontos de vista e percepções sobre temáticas que, como pode ser observado, para alguns são óbvias, enquanto que para outros carecem de pontos de esclarecimento.

Assim observar como essas pessoas se manifestam acerca dos temas foi um processo de grande aprendizado e de resgate dos significados dos servidores acerca da surdez e do sujeito surdo, tendo em vista a oportunidade de observar os valores que essas pessoas atribuem às suas experiências nesse contexto e como isso impacta suas experiências profissionais, conforme afirma Souza (2017).

Conforme pontuado anteriormente, as entrevistas ocorreram em locais dentro do *Campus* Conselheiro Lafaiete, por ser esse um ponto de fácil acesso a ambos, pesquisador e entrevistado, de maneira a mitigar fatores externos de interrupção, bem como por ser ambiente familiar a todos. Todas elas foram gravadas através de uma *webcam* da marca

*LOGGI*, com resolução HD de 1080p e também por um aplicativo de captura de voz do sistema *Android* chamado *Urecorder*, em formato mp3, tendo sido usadas as duas fontes de maneira complementar no processo de transcrição.

Aos entrevistados foram fornecidas explicações sobre a pesquisa desenvolvida, bem como sobre a forma de uso das gravações e de seu armazenamento, sendo-lhes apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para assinatura, com a entrega de uma cópia do mesmo, sendo informado a eles que se tratava de uma participação voluntária, que o local da entrevista podia ser escolhido por eles e do seu direito de não responder as perguntas às quais julgassem constrangedoras.

Devido ao *Campus* Conselheiro Lafaiete ser um *campus* avançado, ou seja, de pequeno porte, em alguns casos optou-se pelas supressões de informações que pudessem denotar a identidade do entrevistado, com objetivo de amenizar quaisquer desconfortos sofridos pelo entrevistado. Assim, optou-se por manter o foco em conceituações dentro da temática proposta a fim de compor o conteúdo analisado.

Tendo em vista a ocorrência nas entrevistas de riscos, ainda que mínimos, de cansaço ou aborrecimento dos entrevistados frente aos questionamentos, timidez ou constrangimento frente à câmera devido à gravação obrigatória, por se tratar de um estudo que envolveu percepções do entrevistado acerca de um tema que trouxe visões pessoais, reflexões e evocação de memórias acerca do entendimento sobre a surdez e a inclusão de surdos, ou insegurança de alguns que não sabiam responder de forma objetiva sobre o assunto, bem como a quebra involuntária de sigilo e/ou anonimato, foram necessárias tomar algumas precauções e prevenções a fim de mitigar riscos e possíveis danos. Contudo, embora os esclarecimentos prévios que se fizeram necessários aos indivíduos que participaram da pesquisa, não houve nenhuma intercorrência.

Embora a existência de um aspecto que poderia ser um obstáculo, o fato de que os entrevistados possuem uma convivência com o entrevistador, o que se viu ao longo das entrevistas foi o contrário, pois isto fez com que eles se sentissem à vontade para compartilhar ideias e opiniões, importante para a execução do trabalho.

Para se referir aos alunos, por questão de sigilo, utilizaram-se nomes fictícios quando se os entrevistados se referiram a terceiros, de forma a não se perder a linha narrativa, mas manter o referido resguardo das pessoas envolvidas.

Dos entrevistados, três tinham formação na modalidade de licenciatura e/ou pedagogia, quatro na modalidade de bacharelado e um possuía bacharelado com um curso

de licenciatura incompleto. Em nível de especialização, apenas dois dos entrevistados a possuíam em área de educação, sendo que apenas um possuía uma especialização em educação inclusiva. Dos entrevistados, sete possuíam mestrado e desses, apenas um possuiu doutorado, sendo que todos os mestrados e o doutorado eram na área de formação do professor, tanto a licenciatura quanto a área técnica.

Antes do início das entrevistas, que duraram entre 20 a 30 minutos cada, visando a que não se tornassem excessivamente cansativas, foram expostos os propósitos da pesquisa e do trabalho, as ferramentas que seriam usadas e as questões de sigilo e tratamento dos dados aferidos.

As respostas são confidenciais e estão resguardadas pelo sigilo do pesquisador durante a pesquisa, sendo que a divulgação dos resultados assegurou também o anonimato do entrevistado, a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem, não sendo utilizadas as informações em prejuízo da pessoa. Ainda, está garantido o acesso às gravações e transcrições das entrevistas caso seja solicitado pelo participante, gravações estas que estão armazenadas em HD externo sob a guarda deste pesquisador, pelo período de, no mínimo, cinco anos.

Por último, há que se pontuar que, mesmo diante dos mínimos riscos do estudo e diante das medidas que foram adotadas durante as entrevistas, os benefícios pretendidos pela pesquisa justificam sua ocorrência. O entendimento sobre pessoas surdas é importante quando são analisados os objetivos de inclusão dessa comunidade no contexto escolar.

Dessa forma, os benefícios de tal pesquisa se traduzem no fato de que, ao buscar constantemente analisar as percepções sobre as pessoas surdas e todo o espectro que permeia a sua inclusão, renova-se a importância deste processo no contexto educacional, afastando-se, assim, as relativizações sobre a necessidade dessa inclusão e sua importância, evitando portanto que haja retrocesso nos direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência.

As entrevistas possibilitaram trazer, além dos dados pretendidos, uma percepção dos sinais não verbais, a partir da utilização desse instrumento de “investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”, de acordo com Lakatos e Marconi (2003). Ainda, pode-se entender as percepções dos agentes educadores frente aos alunos surdos, tendo em vista que daí decorre todo o conjunto de práticas e atitudes direcionados a este grupo.

Acerca dessa percepção obtida nas entrevistas, como destaca Portelli (1997), buscou-se mais do que meramente apreender a percepção dos agentes sobre a surdez, tendo em vista

que a maior preocupação do pesquisador foi com a valoração dessa percepção e seus significados para os envolvidos na questão.

Delgado (2010, p.22) qualifica o modelo de entrevistas como as que foram conduzidas no presente trabalho como temáticas, uma vez que, apesar de seu caráter semiestruturado, elas visavam resgatar “experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados”.

Também Alberti (2004, p. 37), na mesma linha, identifica que “entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido”. Neste caso, o que se buscou foi perceber como essas pessoas encaram, em seu cotidiano, os processos de inclusão e definições dos sujeitos surdos.

Importa destacar que, na execução das entrevistas, a fim de atender o que preleciona Alberti (2004), o pesquisador se manteve neutro, buscando não demonstrar reações ao que foi apresentado, intencionando se manter um ambiente confortável e livre de manifestações, com intervenções pontuais para manter o assunto dentro da linha proposta neste estudo.

Relativo às análises dos dados obtidos, que serão detalhadas em seção específica, elas foram feitas à luz da história oral aplicada como metodologia, por entender que esta seria a maneira mais adequada de lidar com os objetivos do presente trabalho. Dessa forma, a seguir apresenta-se um detalhamento sobre a utilização dessa metodologia, a fim de situá-la na perspectiva apontada por este pesquisador.

### **3.2 O método da história oral**

Discutindo o método escolhido, é necessário entender o que significa o seu uso, primariamente definido como:

A história oral, então, é história dos eventos, história da memória e história da interpretação dos eventos através da memória. A memória, na verdade, não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significados (Portelli, 2016, p. 18).

Para Alberti (2014), a história oral apresenta-se como um método, fonte e mesmo uma técnica, de maneira a se aproximar, através de entrevistas, de pessoas que participaram e participam de processos, bem como entender suas visões e percepções sobre a conjuntura observada.

O raciocínio de Alberti (2014) complementa as ideias de Lozano (2006, p.16), para quem a história oral dá “ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade oferecer interpretações qualitativas de processo histórico-sociais”. Assim, é importante o constante resgate desses pressupostos e percepções que, a despeito de não constituírem uma memória no sentido literal de registro metódico, constituem pressuposto sobre a eficácia ou não de um paradigma, no caso a inclusão de pessoas surdas na educação tecnológica.

Igualmente, a história oral é mais do que uma técnica de levantamento de dados, sendo um método que busca não apenas catalogar e arquivar visões, mas apreender sentidos, contradições e concepções, que são produzidas pelos sujeitos envolvidos no fato ou processos ocorridos. Tais registros são parte de uma consciência contemporânea, sendo necessário buscar os significados atribuídos a ela (Lozano, 2006; Ribeiro, 2013).

Portelli (1996) também estende o conceito de memória social ao universo dos sujeitos surdos. Tal inclusão é importante, pois é preciso considerar as diferenças entre a norma e os sujeitos que lidam com a sua existência, tendo em vista que inclusão não se trata de um mero rol de leis aprovadas e de fatos consumados, mas também da necessidade de resgatar os significados desses avanços legislativos na prática dos envolvidos nesta equação.

Ao analisar a diferença entre a percepção de determinado grupo sobre um evento ou processo são contrapostos a ele os ideais do marco legal da inclusão; ou seja, o mero fato de a inclusão ser reconhecida pela lei não a transforma em realidade concreta para aqueles que vão implementá-la no ambiente escolar, pois estes são munidos de valores próprios, frutos de suas próprias experiências de vida, que se relacionam com o fato. A contraposição de realidades é equivalente aquilo que Portelli (1996) chama de diferenças entre a memória oficial e a vivenciada ou compartilhada, ou como são entendidos os valores oficiais externados pela legislação em relação àqueles partilhados por determinado grupo.

Assim, é preciso compreender que muitos dos posicionamentos advindos dos agentes educacionais no que diz respeito à surdez e inclusão dos surdos não devem ser encarados de maneira hierarquizada ou com qualquer julgamento, apesar das aparentes contradições que possam surgir, mas buscar repensar qualquer olhar simplista ou maniqueísta que se possa ter sobre o processo observado, como destaca Ribeiro (2013).

Quando se fala sobre inclusão, há uma tendência a pensar que se trata de uma visão mais humana, em que o processo de inclusão é uma ideia única e compartilhada por todos, amplamente aceita principalmente na EPT, diante dos ideais de educação integrada.

Entretanto, ela não deve ser abraçada como dogma, sob o risco de se tornarem inócuos os avanços da legislação, conforme Ribeiro (2013).

Assim, com a metodologia da história oral busca-se compreender a memória não apenas como um processo de reconstituição de um fato, mas também com a percepção das consequências que o fato ou processo reverbera no cotidiano de determinados sujeitos. Dessa forma, esta metodologia é considerada uma pesquisa de natureza qualitativa, sobre a qual se pode observar:

Uma característica fundamental da metodologia qualitativa é a sua singularidade e a não compatibilidade com generalizações. A história oral inscreve-se entre os diferentes procedimentos do método qualitativo, principalmente nas áreas de conhecimento histórico, antropológico e sociológico. Situa-se no terreno da contrageneralização e contribui para relativizar conceitos e pressupostos que tendem a universalizar e a generalizar as experiências humanas (Delgado, 2017, p. 17).

Portanto, como afirma Josso (2016, p.24), a narrativa tem a característica de permitir ao pesquisador observar, ouvir e registrar as experiências dos sujeitos, a partir de suas próprias experiências, viabilizando várias formas de interpretação, ao mesmo tempo em que requer dos demais envolvidos as suas interpretações sobre o tema pesquisado. Assim, “graças à pluralidade das interpretações é que se revelam [...] as narrativas de formação. Essa polissemia que novamente permite, cria, suscita um convite à invenção de uma significação nova”.

Para se compreender como a história oral se relaciona com as políticas inclusivas é preciso primeiramente entender como ocorre o processo de inclusão no ordenamento jurídico, através do processo legislativo. Esse processo encerra em si um embate de forças em que sempre há uma resistência exercida pelo sistema instituído aos avanços normativos que buscam garantir direito a grupos marginalizados. Segundo Ozga, 2000, *apud* Vieira, 2007, p. 57, “em um processo, mais que um produto, envolvendo negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial de legislação”.

Assim, a história oral se detém na interpretação das concepções particulares ou isoladas de um fenômeno coletivo. E como isso se traduz no presente tema? Quando se pensa nas legislações como pontos estáticos e não pacíficos de evolução, não haveria a necessidade de pensar sobre esse tema e, decerto, não haveria qualquer resistência à inclusão escolar.

Segundo Skliar (2005), entretanto, não é isso que se vê. Apesar dos avanços na efetivação da inclusão escolar, observa-se ainda a existência de uma resistência extrema a

esta mesma inclusão, além de tentativas reiteradas de causar retrocessos nestas mesmas políticas; ou seja, quando se fala de inclusão, é preciso saber se os envolvidos na questão têm realmente uma compreensão plena do que isso significa, e ainda se verem como agentes capacitados a exercer essas mesmas ações.

Considerando as normativas vigentes, admite-se como uma espécie de história oficial em que, a partir de determinado dia, aquele direito passe a existir, sendo válido e aceito em todo o território nacional. Se assim fosse, não haveria um sem número de queixas junto ao poder judiciário ou mesmo questionamentos jurídicos a tais normas (Skliar, 2005).

Dessa forma se pergunta, ao lado dessa história oficial, se os agentes responsáveis por sua implementação na rede pública e privada, a exemplo dos agentes educacionais (pedagogos, professores, servidores, trabalhadores administrativos, dentre outros) percebem esses mesmos processos de inclusão, bem como qual a validade que é dada a essas políticas. Neste sentido, Skliar (2005) assevera que não existem transformações reais se não forem motivadas pela sensibilização e entendimento das pessoas envolvidas nesse processo.

Essas visões são constituídas através das lentes da história oral, importante acervo que servem como balizadores da eficácia da aplicabilidade dessas normas, permitindo que, quando necessário, aconteçam as intervenções na busca de sua plena efetivação. Não é possível ver o processo de inclusão tão somente como uma obrigação a qual se deve aderir, a despeito de entender sua validade ou importância, como se o processo de inclusão fosse um imposto a pagar na confiança de um bem maior. Ao contrário das obrigações tributárias, estas não se operam sob esta lógica. Portanto, cabe discutir esse tema insistentemente, de maneira a buscar o entendimento de sua importância, bem como, quando for o caso, destronar paradigmas errôneos de seus objetivos.

Diante dessas questões é preciso buscar meios para entender como essa nova realidade é absorvida pela comunidade que irá efetivamente receber os novos alunos e que possui o dever legal de cumprir tais dispositivos. A forma como tais movimentos são vistos é um campo óbvio da memória. Não se trata de meramente reconstruir os avanços legislativos ou discutir como se deram, algo que poderia ocorrer somente junto aos agentes legislativos e grupos que atuaram na produção legislativa do tema. Portanto, neste estudo optou-se por buscar entender a percepção dos sujeitos acerca desse tema, conforme aponta Delgado (2017, p. 17), tendo em vista que são elas que "traduzem visões particulares de processos coletivos".

O que se objetivou com o uso da história oral foi captar a singularidade que a percepção dos sujeitos sobre a inclusão de pessoas surdas no seu cotidiano escolar representa e a substituição de um panorama instituído, pois segundo Thompson (1992), é nesse lugar que se pode observar não um cronograma legislativo sobre a inclusão de pessoas surdas, mas como é percebido o novo cenário e as novas políticas que envolvem as pessoas surdas na instituição.

Neste sentido, Delgado (2017) traz um rol não exaustivo de possibilidades da história oral, dentre os quais se destacam:

[...] Recuperar informações sobre acontecimentos e processos que não se encontram registrados em outros tipos de documento [...], contemplar o registro de visões de personagens ou testemunhas da história, nem sempre considerados pela denominada história oficial[...]; possibilitar o registro de versões alternativas à da história predominante[...] possibilitar a associação entre acontecimentos da vida pública e da vida privada, por meio das narrativas individuais; apresentar-se como alternativa ao caráter estático do documento escrito, que permanece o mesmo através do tempo (Delgado, 2017, p. 19).

Essa autora afirma ainda que a metodologia da história oral possibilita que “as entrevistas forneçam elementos, informações, versões e interpretações sobre temas específicos abordados pelas pesquisas, dissertações ou teses” (Delgado, 2017, p. 22). Ela afirma ainda que no conteúdo de tal metodologia as subjetividades que porventura possam ocorrer não desmerecem os benefícios desse tipo de metodologia pois cumprem seu propósito de resgate das memórias e percepções dos sujeitos entrevistados.

Importante destacar que, na história oral, apesar de seu caráter pessoal, ressalta-se a necessidade da neutralidade possível, de maneira a que os envolvidos, ao vislumbrar o resultado final, possam reconhecer se o que foi ali apresentado foi obtido:

Incorporar com legitimidade a fala daqueles que entrevistamos, e considerá-las devidamente como atos interpretativos da realidade que estudamos, é lembrar que as entrevistas orais, por sua própria natureza, não se fazem com técnicas e, sim, com relações humanas em que estamos desejosos de conhecer melhor como cada pessoa vive e constrói essa luta, ou mesmo se submete. Tem significado, também, trazer essas narrativas para dentro de nosso texto numa relação de igualdade (Khoury, 2006, p.32).

Ao se falar da inclusão de pessoas surdas não há a referência a um passado distante, pois estão sendo discutidos fatos recentes e embates ideológicos que ocorrem agora, com avanços legislativos que dizem respeito aos últimos 10 anos ou até menos, sendo necessário algumas das vezes o uso de ferramentas que permitam entender esse processo no presente,

de acordo com Khoury (2006). Portanto, torna-se fundamental buscar entender os significados atribuídos aos paradigmas de inclusão por parte de um grupo de sujeitos atuantes e, neste caso, a história oral mostra-se a ferramenta mais adequada.

Nesse percurso, Luchesi (2003), citando Zamiti (1985) ao apresentar sua percepção sobre a condução da metodologia da história oral:

“A subjetividade vai estar presente, cabendo ao pesquisador não a anular e sim trabalhar com ela. Os fatos, os acontecimentos narrados, serão sempre interpretados pelo narrador e a verdade está na versão oferecida por ele, que revela ou oculta situações, casos, pessoas. Deixam, portanto, de ser expressão da individualidade para serem apreendidos como expressões de um movimento individual, singular, inserido em uma trajetória social mais ampla. Nesse sentido, o método de história oral é, justamente, aquele que fornece indicações válidas para o conjunto da sociedade, não pela redução da diversidade de vivências singulares, mas pela apreensão do determinismo dessas vivências enquanto modos de inserção nas situações sociais das quais o indivíduo é, ao mesmo tempo, produto e produtor (Zamiti, 1985, p. 40, *apud* Luchesi, 2003, p. 27).

Assim, a história oral surge como ferramenta metodológica para apreensão de percepções dos sujeitos envolvidos nas dinâmicas de resgate da memória:

Privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos etc. (Alberti, 1989 p. 52, *apud* Matos; Senna, 2011, p.97).

Caracterizado o método, a seguir são apresentados os resultados das entrevistas e as análises concernentes ao tema pesquisado.

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Sobre as análises, cumpre esclarecer que de forma a manter o tom mais livre nas entrevistas, as perguntas do roteiro foram feitas de maneira a se ajustar ao ritmo da pessoa entrevistada. Ainda, as entrevistas não foram analisadas de maneira linear, mas dentro do conjunto temático que trouxeram, de acordo com Lozano (2006), sendo que elas se complementavam na análise do objeto proposto por este pesquisador.

Inicialmente, após a autoidentificação do entrevistado, questionou-se sobre como ele definiria os sujeitos surdos, partindo-se da ideia de que dessas definições decorreriam todas as posturas e práticas no contato com tais sujeitos no percurso educacional. Assim, a tônica da entrevista foi norteadada por perguntas relacionadas às definições sobre surdez, inclusão na educação tecnológica e formações e percepções desses sujeitos no citado contexto.

O primeiro ponto observado é que, a despeito da ideia inicial do presente trabalho, a forma inicial indicou que há uma boa percepção dos sujeitos da pesquisa acerca das definições de surdez, sendo esta, como defendido neste estudo, uma questão que define todo o quadro de perda auditiva de uma pessoa. Porém, observou-se que há, ainda, uma inconstância sobre essa definição. Como forma de exemplificar tal fato, expôs-se, na sequência, o comparativo entre as definições diversificadas apresentadas por alguns dos entrevistados.

O entrevistado E1, ao ser questionado “*Como é que você definiria o que é uma pessoa surda?*”, disse que este seria “*Alguém que não tenha a capacidade de escutar sons*”. Já E5 definiu como sendo pessoas “*com uma certa deficiência de audição*”, enquanto E2 percebe uma maior complexidade:

*Uma pessoa que tem dificuldade em escutar. Agora, o grau dessa dificuldade eu não saberia dizer exatamente. Eu acredito que existem graus de surdez. Da surdez completa, onde o indivíduo não vai escutar nada, até uma surdez parcial, onde o cara vai ter uma dificuldade em escutar algumas palavras, alguns sons (E2).*

Para E3, seria “*uma pessoa que não consegue ouvir ou não te ouvir completamente; que tem essa falha no sistema auditivo mesmo. E assim como outras doenças, eu acredito que haja um espectro também, um nível, em níveis, essa questão da surdez.*”

Dessa forma observou-se que há uma multiplicidade de definições acerca da surdez, mas que ainda se encontram em conjunto norteadado por uma definição incompleta, que se baseia em uma perspectiva de modelo médico em que a definição do sujeito surdo se encerra

no quanto ele não possui de audição (seja o todo ou a parte) e pela deficiência como doença ou incapacidade.

Contudo, isto não deve ser observado como crítica, mas de forma a levar maior compreensão sobre a visão dos sujeitos educacionais sobre esse processo, uma vez que, conforme esclarece Skliar (2005, p. 10) “ainda que o modelo antropológico descreva a surdez em termos contrários às noções de patologia e de deficiência, não esclarece o fato de que a surdez está efetivamente incorporada dentro do discurso de deficiência”. Ou seja, apesar dos claros avanços conceituais na educação, em busca do entendimento sobre as pessoas surdas, há ainda forte influência da perspectiva médica.

Já nesse primeiro questionamento observou-se como as visões pessoais estão inseridas no entendimento das pessoas, mesmo nas definições mais cotidianas, distanciando-se assim de versões oficiais ou legais sobre o tema e, ainda, levando em consideração aspectos subjetivos e experiências pessoais.

E3, ao falar sobre sua concepção de surdez, indica que a experiência pessoal modificou a sua percepção sobre o tema:

*Então, antes de me tornar uma pessoa parcialmente surda, eu achava que era uma pessoa que não ouvia nada, nada. Depois que eu perdi a audição do ouvido esquerdo, eu considero que uma pessoa que teve alguma perda auditiva não impede, mas que a dificulta de fazer alguma atividade (E3).*

Essa diversidade continua nos questionamentos feitos, abarcando até mesmo pensamentos aparentemente contraditórios, mas que na verdade trazem a visão de multiplicidade do sujeito surdo. Exemplo disso é que, perguntado sobre a definição de surdez, E7 respondeu que surda é “*uma pessoa sem capacidade de escutar sons, porém com capacidade de se comunicar, através de gestos e sinais*”. Porém, logo em seguida menciona um familiar que “*não escuta do ouvido direito, mas que ele escuta muito bem do ouvido esquerdo, que as pessoas não percebem que ele tem essa deficiência auditiva*” (E7).

Ou seja, embora haja a referência a alguns como pessoas surdas, quando há da parte da pessoa uma adaptação aos processos considerados cotidianos ela é vista como possuidora de deficiência auditiva, mas não como uma pessoa surda.

E esses posicionamentos diversos persistem nas falas de E8, para quem a surdez é associada “*à perda severa, porque a pessoa que tem uma perda auditiva menor, ela acaba conseguindo se comunicar de forma convencional*”. Porém, curioso é que o mesmo

entrevistado adiante afirma que possui parentes surdos ou usuários de aparelho auditivo, admitindo que: *“Eu, por coincidência, tenho 30% de perda auditiva nos ouvidos”* (E8).

O que se pode observar é que, mesmo sem a intenção de diminuição do valor intrínseco do indivíduo, ainda persiste o ideário de surdez atrelado a uma incapacidade extrema de realizar algo (ouvir), sendo que quaisquer formas de dificuldades de audição que não sejam neste grau enquadraram-se na perda auditiva; contudo, elas não seriam relevantes, pois o sujeito teria condições de acompanhar as atividades cotidianas mediante os próprios esforços.

Ao serem analisadas as perspectivas da inclusão e a concepção dos sujeitos surdos, depara-se com um aspecto que, ao significar “uma rede complexa de ideias, conceitos, representações e preconceitos”, de acordo com Jardimino e Matos (2016, p. 24) apresenta, nesse dado da memória, uma concepção dos agentes envolvidos em determinada relação.

Ao dialogar com servidores no *campus* foi possível perceber que, ao se aprofundar em políticas de inclusão e educação integral das pessoas com deficiência auditiva, são percebidas por aqueles que, no cotidiano se tornam responsáveis pela aplicação daquilo que é idealizado pela força das normas impostas pelo Estado, ao se buscar a “maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem em relação ao fenômeno pesquisado” (Jardilino; Matos, 2016, p. 20).

Desses entendimentos advém todo o arcabouço de demandas e atitudes observadas nesses sujeitos. Como um todo, os entrevistados percebem que há uma necessidade de se comunicar com o aluno surdo e, ainda, que devem instruí-lo no processo em que se inserem as adaptações que se façam necessárias.

E1, ao ser questionado sobre as práticas para a inclusão de alunos surdos, indica: *“É perguntar para o aluno também como que seria mais fácil pra ele”*. Perguntar sobre *“o que eu teria que fazer pra facilitar esse acesso dele ao conhecimento, ao que a escola tem pra oferecer?”* Porém, muitas dessas atitudes ainda se situam no contexto de nivelar o aluno com surdez aos demais alunos, como E2 afirma: *“Precisa que a falta da audição seja compensada por outras metodologias. Seja de instrumentação, seja de software”*.

Aqui surge uma ideia cotidiana de normalização, já vislumbrada anteriormente no questionamento sobre a mera definição do sujeito surdo, de que existem formas de normalizar a deficiência, ou seja, compensada por quaisquer atitudes, comportamentos ou mesmo instrumentos, e somente com isso a pessoa surda será recebida no ambiente regular,

ao se aproximar o quanto pode do comportamento “normal”, conforme Ferreira e Guimarães (2003).

Mesmo diante dessa disposição, percebe-se que algumas das questões junto aos entrevistados incitaram a importantes reflexões, pois como esclarece E4, “*é preciso observar quais os aspectos de acesso à informação devem ser priorizados naquele processo, tendo o aluno como centro do que deve ser articulado a seu favor*”. Essa é uma constante, conforme demonstra E6, ao ressaltar a necessidade de “*achar um jeito de se comunicar com essa pessoa. A comunicação é fundamental e como a fala nesse caso é um instrumento que não vai ser eficiente, então a gente tem que adaptar a outros meios para fazer essa comunicação*”.

Assim, a busca por essa capacidade de comunicar conduz a diversos questionamentos, pois, conforme observado, se há clareza no fato de que há multiplicidade do sujeito surdo, tal como também a importância da sua adaptação individualizada, é necessário considerar formas de executar esse objetivo, lembrando que más definições podem turvar a intenção.

Tal situação é perceptível quando se questiona o uso da Libras e sua eficácia no contexto da educação, quando se constatou, em primeiro lugar, que nenhum dos entrevistados possuía acesso a ela. Todos os entrevistados sabem o que ela é, e apenas dois deles tiveram ofertadas a disciplina Libras em seus cursos de graduação, de maneira optativa.

Porém, mesmo assim a perspectiva de seu uso ainda era constante nos discursos de se adequar à necessidade do aluno; contudo, diante das situações em que lidaram com esse tipo de aluno não houve grande conhecimento sobre seu processo de inclusão. Neste sentido, E2 afirma: “*Tinha uma menina subsequente, ela já era mais velha, já devia ter uns 20 anos, não teve nenhuma adaptação para ela não. Ela sentava mais na frente da turma, mas conseguia entender a matéria*”. Em relação ao volume da voz, E2 aponta sobre como resolveria essa questão: citando que, entre elas: “*Falaria mais alto, perto dele, olhando nos olhos*”. Já E6 indica a importância de “*falar com a pessoa olhando nos olhos dela, com a pessoa prestando atenção em você, para que ela possa ter uma leitura labial também*”. E8 afirma: “*A fala voltada para os olhos dele, para que ele faça uma leitura labial*”.

Todos esses posicionamentos são importantes, mas eventualmente se tornam genéricos e perdem de vistas que cada tipo de surdez demanda um tipo de avaliação concreta, específica a cada aluno, sendo que sua eficácia depende de muitos fatores, a exemplo de volume do som, posição, ruídos visuais e mesmo auditivos, entre outros fatores de

interferência. Especial atenção está na ênfase dada à leitura labial, mesmo não sabendo se tais surdos oralizados dominam minimamente essa ferramenta.

Os entrevistados, ao serem questionados sobre a eficácia da linguagem de Libras não somente no processo de comunicação, mas da inclusão do aluno no ambiente escolar em todos os seus aspectos, têm uma boa noção de que a presença do intérprete não abarca todo esse processo junto ao aluno e que, mesmo sendo o uso da Libras através do intérprete, ele precisa ser acompanhado de outras atitudes. Conforme E4: *“Pelo que eu estudei, a Libras tem uma organização tão diferente que a linguagem figurada... para a gente no padrão, né? Então, é a gente entender quem que é esse aluno surdo e tentar rever esse conteúdo, sabe?”*. Já E8, ao falar sobre as limitações que vê no uso de Libras e o uso de ferramentas adicionais afirma:

*“Eu acredito que outras adaptações são necessárias de acordo com as especificidades de cada uma das disciplinas. Eu não sei, por exemplo, se existem sinais específicos capazes de fazer com que o aluno com deficiência auditiva consiga entender alguns assuntos, por exemplo, da minha disciplina, que é matemática. Eu não sei se existe um sinal em Libras para bissetriz. Eu não sei se existe um sinal em Libras para logaritmo, para os termos de um logaritmo. Então, talvez seja necessário fazer uma adaptação junto ao profissional de Libras para que ele consiga transmitir para o aluno alguns conceitos muito específicos inerentes a cada uma das disciplinas” (E8).*

A partir desse relato é possível compreender a necessidade de se pensar a inclusão do aluno surdo não apenas pelo uso da Libras, mas pela sua eficácia de forma concreta, inclusive se utilizando de instrumentos para a sua propagação no ambiente; como também visando alcançar aqueles alunos que não dominem a linguagem; ainda, dentre aqueles que dela se utilizam, quais outros instrumentos acessórios precisam ser desenvolvidos.

Portanto, quando se trata da questão da inclusão desse sujeito para além do uso de Libras, mesmo que haja o entendimento de que existem variados níveis que se entendam como surdez, ainda não há um processo claro das diferenças de posturas e atitudes nesse contexto. Tendo em vista que ele perpassa igualmente a ideia de que se deve fornecer algo ao aluno, seja um intérprete, um profissional de apoio ou uma tecnologia, a despeito da validade dessas ideias, é preciso compreender como ocorre a participação dos agentes no processo.

Muitas vezes não há uma visão clara do que o aluno necessita, pois no caso de deficiências invisíveis, sem sinais externos a exemplo da surdez, e sem o apoio de um

intérprete de Libras, os profissionais se ancoram em um terreno escorregadio, em que a indefinição por vezes representa uma inatividade no ato de incluir, mesmo que sem intenção.

Dessa forma, esses profissionais, por mais que entendam que a surdez seja uma diferença, nas entrevistas demonstraram que há dificuldade de apontar as atitudes necessárias para a inclusão dos estudantes ao processo educativo. De acordo com Luchesi (2003, p. 118), tais equívocos ocorrem quando “ao considerarem a limitação física dos narradores, fundamentam-se na ideia de que, por serem surdos, esses indivíduos são rigorosamente iguais, têm necessidades idênticas”.

Constatou-se que, neste processo, até mesmo o uso de próteses auditivas surgiu como hipótese de ferramenta, conforme destacou E2: “*Eu acredito que, se for possível a utilização do aparelho, ele consiga escutar claramente com o aparelho*”. De acordo com sua percepção, “*com o uso [do aparelho] seriam preciso adaptações mínimas*” para concretizar a inclusão desse aluno surdo.

Nesta mesma linha E5, quando questionado se o aluno com a prótese já estaria tranquilo para que ele conseguisse dar aula normalmente, respondeu: “*Eu acredito que sim*”. Já E6 admitiu a vantagem do uso do aparelho auditivo, dizendo que “*a prótese, ela minimiza o problema, mas não elimina o problema*”, o que também é reafirmado por E8 quando, ao discorrer sobre o assunto, diz que “*a simples aquisição não é garantia de que a pessoa vai conseguir ouvir bem e, por conseguinte, se comunicar*”.

Observa-se que, neste quesito, o conceito de ouvir aparece atrelado à capacidade de se comunicar, o que, entretanto, não contém uma relação direta. A capacidade de se comunicar, seja oralmente ou através de sinais, e mesmo de perceber informações, diz respeito a diversos fatores, tanto físicos quanto sociais, não sendo a falta de audição um impeditivo desse fim.

Assim, como percebido anteriormente, ainda persiste a imagem de que a inclusão passa pela ideia de equiparar o aluno aos demais através de outros instrumentos, sendo o norteador de sua definição o aluno considerado “normal”. Diante dessas opiniões, fica clara a necessidade de se retornar conceitos mais básicos sobre inclusão, na busca de apreender os sentidos que os entrevistados possuíam sobre inclusão e integração, quando foi observado que novamente há multiplicidade dessas ideias.

Portanto, diante da pergunta sobre a percepção dos sujeitos sobre os conceitos de integração e inclusão, e se eles eram sinônimos na opinião dos entrevistados, as respostas foram variadas.

Conforme aponta E1 ao ser questionado sobre seu conceito de inclusão, seria “*a oportunidade de receber conforme os outros recebem, fazendo as adaptações que sejam necessárias para cada tipo de deficiência*”; pontua, ainda, que isso seria composto de atitudes com o objetivo de “*conseguir o máximo de aproveitamento daquele ambiente*” sendo essa perspectiva diferente de integração onde seria apenas o aluno estar ali” (E1).

Já para E2, integração e inclusão são sinônimos e, ainda, a inclusão nesse contexto “*teria que criar certas oportunidades, adaptações para alguns alunos, para esses alunos que apresentam essas deficiências*”

Também para E5 igualmente tratam-se de termos sinônimos, e igualmente para E6, que complementa a ideia, afirmando que são sinônimos, “*a partir do momento que eu digo que a inclusão remete a fazer com que a pessoa se sinta bem dentro de um ambiente com outras pessoas que não são iguais a ela no sentido de não ter essa necessidade*”

Contudo, para E8 essas ideias começam a se tornar divergentes ao apontar que :

*“Integrar, a meu ver, é você deixar a pessoa com alguma necessidade especial simplesmente conviver com aqueles que supostamente não têm essas mesmas necessidades. Incluir é, além de você permitir que as pessoas convivam, você dar suporte para que essa convivência, ela agregue valor, agregue possibilidades de a pessoa também conseguir adquirir novos conhecimentos e se desenvolver em todos os aspectos. A meu ver, a inclusão é um pouco mais ampla do que a integração”.* (E8)

Também E3 aponta diferenciais ao afirmar que inclusão e integração não são sinônimos, mas ideais complementares, quando expõe: “*Vamos lá. Quando você integra um time, você faz parte daquele time, ok? Mas você tem todas as condições de trabalho para fazer parte daquele time como você gostaria? Você foi integrado àquele grupo. Mas você foi realmente incluído?*” (E3)

É possível constatar também que ainda há, para os entrevistados, uma certa dificuldade quando veem seu papel no processo de inclusão, sendo ele considerado como um processo difícil e complexo. Até mesmo a expressão “*esforço hercúleo*” foi utilizada por E3.

O entrevistado E4, ao discorrer sobre a questão, identifica: “*inclusão me dá essa sensação, assim, de reformular tudo, né? E integração parece que é você manter o que tem e tentar encaixar o aluno no sistema que existe. Eu acho que a integração não é promover uma mudança, de fato*”.

Tal ideia também é corroborada por E7, que pontua: “*Eu vejo, sim, que inclusão é integração, você está colocando a pessoa na sociedade de uma forma geral. Mas eu não*

*concordo com a forma que é feita. Apenas colocar um aluno dentro de uma sala de aula, isso não é inclusão”.*

Essas diferentes percepções passam pelo entendimento do lugar e do pertencimento do aluno surdo no ambiente escolar, e acerca do lugar deste aluno e de sua identificação, pois quando se coloca uma posição entre alunos “padrão” e o aluno com surdez, estão se criando duas categorias onde deveria haver várias. A inclusão de alunos surdos precisa, portanto, ser pensada para além dessa dicotomia, conforme ressalta Rodrigues (2006):

A questão é que se continua a encarar os 22 alunos como “normais”, isto é, como iguais uns aos outros, como uma fotocópia e só há um diferente – o aluno com T21. É importante incentivar os professores a olharem para toda a turma (neste caso para os 23 alunos) como alunos diferentes e pensar que o aluno com T21 pode muito bem compartilhar sessões de aprendizagem com colegas em qualquer um dos enquadramentos que citamos (Rodrigues, 2006, p. 315).

Ainda que, como demonstra E7, seja necessária “*uma relação humanizada*” no trato com alunos surdos é possível perceber a contraposição entre sujeitos normais e o outro, tal como também afirma E5: “*com aquele aluno que tem uma certa surdez, eu falaria mais alto, perto dele, olhando nos olhos. Agora, falando para uma turma em geral, 40 alunos, aí a dinâmica é um pouco diferente*”.

Quando é analisado esse lugar do aluno surdo, deve-se levar em consideração o impacto da convivência negada às pessoas com deficiência. A maioria dos entrevistados nunca teve contato com um aluno com deficiência em seu percurso como estudante ou, como dito por E6, ninguém que “*tinha uma deficiência evidente*”, com exceção de E4, que possuía um colega de sala com deficiência.

Conforme pontua E7, “*na minha época de aluno ainda, os alunos com deficiência praticamente iam todos para a APAE na minha cidade. Até os surdos, que não tinham deficiência mental nenhuma, só por serem surdos eles estudavam na APAE.*”

Aqui é possível observar que existem peculiaridades no processo de entendimentos dos sentidos atribuídos à inclusão, a despeito de todos os entrevistados possuírem uma formação ocorrida após a década de 1990 e anos 2000. Como visto, mesmo após a promulgação de vários dispositivos legais<sup>5</sup> determinando a inclusão de alunos surdos, a maioria das instituições de ensino em que estudaram possuíam matérias nesse sentido mas, em sua maioria, apenas como optativas e normalmente centradas no ensino da Libras.

<sup>5</sup> Dentre essas leis estão as seguintes: lei 13.146/2015, 12.711/2012, 10.436/2002 12.711/2012, entre outras.

Dois dos entrevistados (E2 e E3) possuem bacharelado, formações com caráter eminentemente técnico, desprovidas normalmente de qualquer conteúdo ligado ao ensino e inclusão, a não ser em caráter de matérias optativas, conforme destacado, o que muitas vezes significa que a atividade docente se norteia por uma reprodução da vida escolar daqueles professores e dos modelos recebidos nesse contexto, como elucida Souza (2017).

Aqui, observa-se que segundo os parâmetros educacionais vigentes, boa parte das pessoas que hoje são professores da rede federal não conviveram com pessoas com deficiência em sua formação escolar, tendo em vista o caráter de segregação da educação especial, apenas recentemente superados, mesmo que parcialmente. Assim, quando se fala de replicar experiências escolares vividas, muitas vezes esse fato significa um ambiente sem pessoas com deficiência. Nesta linha, pode-se observar que essa vivência também é um fator da perspectiva sobre inclusão, e como a convivência com esses sujeitos molda a atividade docente.

A história oral, metodologia que norteou a interpretação das entrevistas realizadas neste estudo, mostra a sua força quando se observa que, segundo Khoury (2006), a história oral se traduz pelo percurso, sendo mais do que meramente uma ferramenta estatística ou de simples coleta de dados. Nesse sentido, o que importa é a troca ou recepção daquilo que está sendo apresentado pelos sujeitos, e que constitui o quadro complexo da realidade acerca de um tema. Com este fim, se abraça a subjetividade inerente às manifestações feitas no presente trabalho, na busca dos significados trazidos pelos entrevistados sobre a inclusão de pessoas com deficiência buscando:

Dialogar com pessoas sobre cuja experiência refletimos, tem significado explorar modos como narrativas pessoais e únicas trazem dimensões do social vivido e compartilhado; como apontam alternativas em jogo na realidade social, processos de dominação e resistência, horizontes possíveis, limites enfrentados ou a enfrentar. Tem significado compreender essas narrativas como expressões do enraizamento dos sujeitos no social, como expressões de suas carências, expectativas, lutas e acomodações na vida social (Khoury, 2006, p. 28).

Assim, entende-se e aceita-se o fato de que o pesquisador, neste caso uma pessoa com surdez parcial bilateral severa, ou seja, que possui uma perda auditiva em ambos os ouvidos e de natureza mais acentuada, e que, além disso é servidor do *campus* onde a pesquisa foi realizada, teve a percepção de si pelos entrevistados, como instrumento de vivência, quando E2 afirma que:

*“Em termos práticos, nunca trabalhei na minha vida profissional antes do IFMG com ninguém surdo, por exemplo. Então, vim a conhecer um no meu trabalho no*

*IFMG, um servidor do meu campus que tem problemas auditivos. Não é completamente surdo, tem dificuldades auditivas. Então, até para eu conseguir tratar com clareza para você que é uma pessoa surda, eu não consigo te falar 100%, porque eu me sinto às vezes inseguro de dar uma definição. Eu vejo que há níveis, assim como o de autismo, que a gente lida.*

*Pesquisador: O servidor sou eu?*

*Sim, o servidor é você. Por isso que eu estou falando mais alto (E2).*

Ou seja, a inserção do sujeito na pesquisa faz parte de seu percurso, não se isentando dele (Portelli, 2010), demonstrando ainda como a convivência com as pessoas surdas molda as percepções e abre o leque de entendimentos sobre este processo. E nem mesmos os sujeitos estão isentos pois, como pode ser visto neste estudo, dois dos entrevistados são pessoas com algum grau de perda auditiva e outros convivem com familiares próximos na mesma condição.

Além disso, no *Campus Conselheiro Lafaiete* os mesmos entrevistados demonstram como a convivência com alunos surdos foi moldando as experiências e práticas envolvidas e a importância de evitar suposições que, muitas vezes, não condizem com a realidade do aluno. Neste sentido, E3 traz um relato sobre um aluno:

*“Então ele foi meu aluno. Mas ele precisava de uma cirurgia para que ele pudesse ouvir melhor, um implante, coclear, se não me engano o nome agora. Não era surdez total. Ele ouvia um pouco. Durante o próprio processo do curso, a gente percebeu também, a gente fez a contratação do Intérprete de Libras, que ele também já se comunicava em Libras, mas muitas vezes a gente percebeu que ele não necessitava inteiramente da intérprete de Libras. Tanto que se você fizesse alguma ligação, por exemplo, no WhatsApp, para conversar alguma coisa, ele conseguia te ouvir e te responder. Então ele conseguia falar, ele não tinha uma surdez completa. A gente imaginou aqui no campus, na época, para criar todo esse ambiente de inclusão para ele, que se fosse uma pessoa completamente surda, a gente teria passado muito mais aperto e dificuldade para conseguir atender as necessidades dele” (E3).*

Retorna-se assim ao mencionado anteriormente sobre as concepções relativas ao sujeito surdo, que não devem ser baseadas em suposições, uma vez que, conforme afirma Skliar (2005), não se pode entender os surdos como um grupo único e que demanda as mesmas adaptações e atitudes.

Aqui, importa frisar que muito há que se avançar no que diz respeito ao papel do aluno com surdez no ambiente escolar, pois, conforme os entrevistados responderam sobre quais seriam os benefícios da inclusão nele, destacam-se aspectos como:

*“Entendemos a diversidade. Apesar de todos sermos diferentes, mas talvez a gente estaria mais próximo de um mundo diferente, por sermos diferentes” (E5).*

*“Poder ajudar, lógico, qualquer tipo de pessoa, mas principalmente essas pessoas que já nasceram com essas dificuldades, de poder prosperar; de poder prosseguir na vida, de ter uma carreira profissional, de ter uma vida digna” (E6).*

*“Eu percebo essa entrada como benéfica em termos de que todos nós vamos aprender a conviver com a diversidade” (E8).*

Por mais bem-intencionados que sejam tais posicionamentos, é preciso ter cuidado para que o objetivo escolar não se limite a ganhos morais, tornando a escola mero objeto de integração social, que acaba por dar um viés assistencialista e terapêutico de maneira abstrata (Ferreira, 2006). Dessa forma, não se busca uma integração completa dando centralidade ao aluno, mas reduzindo suas possibilidades a um mero convívio, e sim com uma formação o mais completa possível.

Outros autores também veem que a escola deve ter por objetivo a educação, vista em seu caráter o mais amplo possível, de todos os seus alunos, não podendo ser aceito, no que diz respeito aos alunos surdos, que a escola apenas seja norteadada por “uma ótica assistencial e caritativa” (Ferreira; Guimarães, 2003, p. 93).

Assim, além da influência da exposição ao cotidiano escolar, observa-se que a questão da formação é de extrema importância, a despeito de que, na educação tecnológica, professores com formação de bacharelado encontram-se em grande número. Segundo Souza (2017, p.68) “esse profissional deve assumir, além das atividades comuns a qualquer professor, aquelas relativas ao processo de ensino-aprendizagem nesse campo”. Isso se alinha com a perspectiva trazida por esses mesmos professores quando observam a necessidade de capacitação para que possam exercer as suas atividades neste processo de inclusão, necessidade esta que foi expressa por todos os entrevistados.

Conforme E1, *“talvez que seja um curso rápido, algum minicurso, para poder facilitar o trabalho do professor, orientar o trabalho do professor. É importante, sim, para a gente lidar com essas dificuldades aí que várias pessoas apresentam”*. Também E6 corrobora esta percepção:

*“Essa questão da capacitação dos profissionais da escola é fundamental para a gente ficar preparado para, na hora da situação acontecer, a gente, pelo menos, ter um norte, ter um caminho a ser seguido”,* ou mesmo como define E7 *“Mas eu acho que seria muito importante, porque toda reclamação que você vê falar de professor é a mesma. Eu não tenho capacitação” (E6).*

Já E3, ainda que veja essa questão de forma diferente, também vê a necessidade de um direcionamento na atividade:

*“Parte para uma linha de capacitação genérica, onde você, às vezes, assiste uma palestra que é extremamente motivacional e que fala dos objetivos, como você deve alcançar e tal, mas eles não pegam na sua mão e falam olha, filhão, é por aqui que você tem que ir; é isso que você tem que fazer, é essa análise de dificuldades ou de necessidades específicas que cada deficiência, cada necessidade, cada deficiência que o aluno tem deva ser suprida, deva ser sanada”*(E3).

A despeito da necessidade de ferramentas formativas, é interessante analisar que, mesmo entre os entrevistados, já há o entendimento de que se trata de atitudes, tanto quanto de formações, para a inclusão das pessoas surdas no ambiente escolar, como demonstra o entrevistado:

*“Porque você vai lidar, por exemplo, numa escola igual a nossa aqui, com 20 professores, com 20 formações diferentes. Você vai ter um nivelamento básico. Mas àquela hora de você conseguir extrair o seu melhor para passar para o aluno, é seu. Então você tem que estar disposto a isso, saca?”* (E3).

Observa-se aqui que a vivência com o sujeito surdo e com outras pessoas com deficiência é elementar para que o processo de inclusão seja bem-sucedido, pois quando tais pessoas deixam de se constituir exceção é que elas podem ser devidamente incluídas no ambiente.

É importante frisar que não se negou aqui a necessidade e a importância dos cursos e capacitações necessários à boa execução da atividade educacional, seja em sala de aula ou fora dela; apenas se trouxe uma provocação de que talvez seja necessária, antes de tudo, uma questão atitudinal no que se refere à inclusão dos alunos surdos.

É possível perceber que há um entendimento positivo de que as características do que seria um sujeito surdo podem variar, ainda que de maneira oposta ao entendimento de que somente um tipo de capacitação seria necessário. Se há variados tipos de surdez, como se pode falar de quais tipos de capacitação seriam necessárias sem se considerar o aluno concretamente?

Como as entrevistas constatarem, boa parte dessas barreiras são de caráter particular, a exemplo da colocação de E1, quando diz que *“aí é barreira de todos os tipos. Atitudinal, arquitetônica, de metodologia, todos os tipos”*; ou mesmo E6, quando corrobora o entendimento ao dizer sobre a resistência à inclusão: *“Ah, sim. Existe. Existe. Existem ainda muitos, até colegas, que são resistentes a essa questão. Talvez por não acreditar que isso possa ser feito, até pela própria ignorância, no sentido de não saber muito a respeito desse tema”*.

As pessoas com deficiência são únicas em si, e disso decorre o grande desafio da inclusão. Duas pessoas com deficiências visuais não são iguais, dois surdos não são iguais, e nenhuma pessoa com deficiência é igual a outra. Ainda que existisse um curso de capacitação para cada estudante, em que se pudesse saber cada uma de suas potencialidades, experiências, limitações e valores, seria possível pretender a eficácia de se fazê-lo; porém como isso é praticamente impossível, é necessário se ater, ao menos em um momento inicial, em fazer uso das melhores ferramentas disponíveis, os envolvidos na escola e o próprio aluno e sua família, de maneira a buscar juntos, visando a encontrar o melhor caminho para a sua inclusão.

Faz-se necessário ao menos entender que, em conjunto com as demais ferramentas de apoio, como o intérprete, *softwares*, dentre outras, muito do que diz respeito ao cotidiano escolar é relativo às atitudes tomadas junto ao aluno surdo. Carvalho (2008, p.117) chama tal situação de “adaptações curriculares não significativas também chamadas de inespecíficas ou de pequeno porte [...] que ocorrem cotidianamente na prática pedagógica de professores que agem como professores de aprendizagem, em vez de meros profissionais do ensino”.

Estas se traduzem em adaptações que não alteram de forma significativa o conteúdo ou programação pretendidos, representando, como esclarece o autor, um “primeiro nível de resposta individualizada às necessidades educacionais especiais” (Carvalho, 2008, p. 117). Não se excluem as demais adaptações, sejam curriculares, de acesso ao currículo ou quaisquer outras, mas, conforme observado pelos próprios entrevistados, a inclusão é um processo já em decurso; etapas por vezes burocráticas ou desnecessárias apenas consomem tempo em uma caminhada cujo início já se vislumbra desde a entrada do estudante na instituição. Assim, é necessário sempre entender a importância da adaptação individualizada, de acordo com as necessidades do aluno, seja esta acompanhada de outras adaptações ou não. Assim, é necessário sempre entender a importância da adaptação individualizada, de acordo com as necessidades do aluno surdo, seja esta acompanhada de outras adaptações ou não (Rinaldi, 1997).

Esteban e Sampaio (2012) denominam essas pequenas adaptações de gestos mínimos que resgatam a importância de dialogar com o aluno, ouvindo-o, vendo-o, aceitando-o e valorizando-o, de maneira a criar impacto e efeitos, muitas vezes tão significativos quanto grandes adaptações que, de tanto serem chamadas de grandes, transformam-se em impraticáveis e raramente acontecem.

Isso se traduz dando centralidade ao aluno, não ao mercado, não às suposições sobre a funcionalidade do aluno, ou mesmo sobre as suas necessidades e capacidades. E isso somente pode ser feito quando a escola vai ao aluno e sua família, de maneira a entender sua realidade.

Dar centralidade ao aluno é reconhecê-lo como titular do conceito de uma educação para todos, porém sem conformá-lo ao que não lhe seja necessário, nem entregar a ele o que não seja adequado. Como resumido por Santos (1999, p. 44): “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

O aluno surdo não deve ser visto como uma tábula rasa, que nada sabe ou precise; são pensamentos contraditórios que acabam por ter o mesmo resultado, a segregação do aluno da plenitude escolar, de acordo com Mantoan (2008). As expectativas que são depositadas quando se trata de alunos com deficiência são baixas ou ausentes, principalmente quando se tenta encaixá-los em velhas fórmulas, considerando tratar-se de pessoas que anteriormente sequer se encontravam no ambiente da escola regular, tendo em vista o cenário ainda recente de segregação desses alunos.

Portanto, é fundamental abandonar modelos preconcebidos nos quais se estabelece um aluno padrão, quando fica evidente um grupo típico, contrastando com um grupo atípico, em um sistema contraditório em que se prega a ideia do aluno como “protagonista de seu processo de aprendizagem, mas impõe a reprodução exata da informação transmitida, da sistematização do conhecimento”, segundo Lanuti e Mantoan (2018, p. 123).

Se há um apego a esses modelos preconcebidos, e ainda não se reconhece a validade das políticas de inclusão, cria-se um atrito pois:

Com esse perfil organizacional, podemos imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas, especialmente quando se entende que incluir é ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional: as salas de aula de ensino regular. É como se esse espaço fosse de repente invadido, todos os seus domínios tomados de assalto. A escola se sente ameaçada por tudo o que ela criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes (Mantoan, 2004, p. 37).

Só se supera tal visão reducionista e limitada ao exercer uma “escuta pedagógica, que volte seu olhar a esse outro, que desenvolva uma sensibilidade única, quase que imperceptível, neutra, sem (pre)conceitos, límpida e persistente” (Guerra, 2021, p. 244).

É com esse fim - o de buscar ensinar a todos os alunos - que se deve ter em mente “o respeito à identidade sociocultural dos alunos e a valorização da capacidade de entendimento

que cada um deles tem do mundo e de si mesmos” (Mantoan, 2008, p. 65). Isso se aplica plenamente a quaisquer condições sejam sociais, ou relativos a deficiência.

É dessa forma que se percebe a importância do aluno surdo como protagonista pois, como demonstrado neste trabalho, a surdez não possui uma identidade única e nem “tampouco ela é representada da mesma forma pelos vários grupos ou saberes que a nomeiam, como família, a medicina, a fonoaudiologia a assistência social, a igreja, a filosofia, a pedagogia, os meios de comunicação etc.” (Skliar, 2005, p.131).

Não se trata meramente de propiciar acesso àqueles que anteriormente não o possuíam como se sua mera presença fosse capaz de mudar a realidade, os valores e práticas dos envolvidos, conforme destaca Ferreira (2006). Para esse autor, é preciso reconhecer a validade desse direito, não apenas aceitando-o, mas permitindo que ele traga novos significados às práticas educacionais.

Entretanto, é necessário observar que as normas que trouxeram esses alunos ao ensino tecnológico são relativamente recentes, quando se observa as leis 12.711/2012 e a lei 13.146/2015, que trazem em seu arcabouço importantes marcos para a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino<sup>6</sup>.

Por outro lado, a inclusão do sistema de cotas para pessoas com deficiência foi proposta na portaria normativa 9 do MEC, do ano de 2017, que determinou a aplicação de cotas nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (Brasil, 2017). Assim, observa-se que os alunos que hoje são recebidos no ensino médio profissionalizante são os primeiros que vêm chegando na instituição que, por sua vez, muitas vezes não se vê preparada para os desafios dessa situação.

No decurso das entrevistas foi possível ainda resgatar o entendimento dos servidores sobre a própria educação integral, objeto dos Institutos Federais, percebendo-se uma óbvia dificuldade de se falar de integração quando a instituição ainda lida com questões que envolvem o pertencimento dos alunos surdos no seu interior. Mais uma vez, observou-se uma diversidade de conceitos apresentados pelos entrevistados, para os quais a educação integrada possui diferentes significados.

*“Integrada? Bom, seria uma educação que não visse apenas um lado, né? Seria alguma educação que seria tanto para o trabalho quanto para o mundo. Seria uma formação geral, seria uma formação da pessoa de forma que depois ela tivesse mais ferramentas para fazer escolhas, entendeu?” (E1).*

---

<sup>6</sup> Apesar da garantia de acesso à educação ser prevista em normas constitucionais e outras legislações, as citadas leis trouxeram clareza nos contornos exatos de como ocorreria essa reserva.

*“Essa questão da educação integrada é um pouco complexa, porque até hoje, confesso, eu ainda não vi educação integrada. Eu vejo um ensino médio junto com o ensino técnico. Eu não vejo essa integralização nos cursos, em nenhum lugar, em nenhuma escola que eu já vi. Mas uma educação integrada, acho que seria voltada para o curso técnico. A ideia principal seria a formação dos técnicos para saírem daqui, já encaminhados para o mercado de trabalho. Acho que a ideia original seria essa.” (E2).*

*“A gente trabalha com cursos integrados. E aí nós vemos o que é um curso integrado. No nosso curso nós temos disciplina técnica e disciplinas da área básica no mesmo curso. E o que é o grande desafio? É você fazer essas disciplinas conversarem. Comunicarem. E ao mesmo tempo que você está ensinando para um cara, no meu caso, a saber diferenciar parafusos e ferramentas, eu tenho que dar para ele também uma formação humana. Crítica. De vida.” (E3).*

A entrevistada E4 assim se posiciona ao ressaltar a importância das variadas discussões, mesmo na educação técnica:

*“Educação integrada é contemplar não só a formação pro trabalho, mas a formação pra cidadania também. Então, é a gente trazer o conhecimento que ele precisa, já que a gente vai ter curso técnico pro trabalho, é trazer aquilo, né? Mas também trazer o conhecimento pra que ele atue, ele continue os estudos, né? Mesmo que ele não queira trabalhar na área técnica, ou se ele trabalhar na área técnica, né? Se ele quiser fazer uma graduação, estudar mais pra frente, e que ele seja um cidadão, tenha formação pra cidadania, né? Que é trabalhar essas questões, assim, de ver o outro, de ver as demandas que a gente tem. Porque, por exemplo, a formação técnica não vai falar dos alunos com deficiência. A gente não vai discutir isso se a gente tiver só disciplina técnica. A gente não vai discutir nas disciplinas técnicas as pessoas que têm necessidades especiais”(E4).*

Em outra linha, há aqueles que veem a educação integrada a partir do seu papel de existência conjunta, embora não diretamente conexa, de seus conteúdos.

*“[...] a educação, o ensino integral, ele veio para a gente desmistificar um princípio que a gente até tem como aluno, e eu, quando era aluno, também pensava dessa forma, de que cada disciplina que a gente tem, ela é tipo uma gaveta de um armário, e que cada gaveta é independente da outra. E é engraçado isso, que quando a gente faz, quando a gente tem esse processo de amadurecimento, os meninos que estudam aqui no integrado, muitos ainda são imaturos, até por conta da idade, da pouca vivência, eles não veem, por exemplo, que mais na frente que uma profissão, por exemplo, que eles vão ter, a própria profissão técnica, por exemplo, eu sou formado em elétrica, sou engenheiro eletricista, e que isso está ligado a outras matérias que a gente tem no ensino médio, que não vejo outra palavra para usar, que se integram, que se conversam entre si” (E6).*

Porém, persiste a ideia de que se trata meramente da oferta do conteúdo geral e específico no mesmo programa, conforme opinam os entrevistados:

*“Você dar o conhecimento básico dentro da BNCC, do Currículo Nacional de Matemática, Física, Química, Biologia etc., integrado ao conhecimento técnico, que às vezes é difícil.” (E5).*

*“O que nós temos aqui, a formação integrada é aquela em que os conteúdos do ensino médio são integrados literalmente com as disciplinas da área técnica. O aluno sai ao mesmo tempo com a capacidade para poder fazer o vestibular devido ao ensino médio, a conclusão dele, e a capacidade de estar ingressando no mercado de trabalho devido à formação técnica que ele fez aqui na escola.”(E7).*

*“Educação integrada é aquela na qual o aluno vai ter contato com conhecimentos da área propedêutica, conhecimentos da área técnica, e vai tentar integrar esses conhecimentos, de modo a sair daqui com uma formação técnica e com uma formação propedêutica que lhe permita, por exemplo, fazer o Exame Nacional do Ensino Médio e querendo cursar um curso de nível superior”(E8).*

Assim, a perspectiva de educação integrada passa pelo entendimento desde a aplicação de disciplinas gerais e técnicas, passando pelo ensino profissional e mesmo da interdisciplinaridade. Embora todas essas perspectivas incompletas, torna-se relevante retomar o conceito de educação integral, conforme Ciavatta (2005) problematiza:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o que? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (Ciavatta, 2005. p.2).

Importa aqui retornar a tais conceitos básicos, pois sem eles a perspectiva sobre a importância da inclusão muda a percepção sobre o objetivo final da educação tecnológica, que deixa de ser a formação integrada e se torna meramente o encaminhamento da pessoa ao mercado de trabalho, como se perceber entre os entrevistados, como afirma E2:

*“Não é qualquer deficiente que vai conseguir formar como técnico e vai trabalhar na área. Um deficiente físico, tem um braço amputado, uma perna amputada, pode ter emprego, sim, como técnico. Agora, um deficiente mental, dificilmente vai conseguir emprego na área [...] Você pode trabalhar tanto no chão de fábrica, onde é necessário, sim, você ter boa audição, até para evitar alguns acidentes, como você também pode trabalhar no escritório, na frente de um computador, onde ali a audição talvez não vai fazer tanta falta” (E2).*

E essa ideia mercadológica, quando se mede a eficácia escolar pela efetivação da capacidade laboral, persiste em várias falas apresentadas e que, constantemente, ligam a educação à inserção ao mercado de trabalho. Ela pode, inclusive, reduzir a uma visão utilitarista da educação tecnológica, como quando E8 diz ver *“essa entrada com certas reservas, porque eu não consigo entender até que ponto certas disciplinas técnicas, certas*

*disciplinas de ensino médio, poderão ser transmitidas para alguns desses alunos com necessidades especiais”.*

Assim, a ideia de empregabilidade que esteve presente em todo o histórico da educação profissional no Brasil encontra força quando se analisam os objetivos da educação profissional. Essa noção deve ser superada à luz dos teóricos da educação integrada pois, como informa Erlin (2005), demonstra-se a urgência de pensar o aluno surdo na perspectiva de educação para o mundo do trabalho de forma mais ampla, uma vez que a estes, historicamente, é negado o acesso a postos de trabalho de coordenação ou de gerência.

Assim, o que deve ser revisto é a própria noção de sucesso e fracasso escolar quando se pensa que, dentre os objetivos da inclusão de pessoas surdas, não há motivo que fundamente perpetuar-se um olhar meramente quantitativo ao processo escolar e sua relação com o que se considera fracasso escolar. Segundo Skliar (2000, p.13), há ainda “uma certa hipocrisia quando se atribui toda a responsabilidade do fracasso da educação especial justamente aos alunos especiais”.

Em um sistema em que já está superada a ideia de que o mero ingresso no curso técnico garante a inserção no mercado de trabalho, faz sentido nortear a eficácia e a utilidade da presença de um aluno com deficiência pela simples afirmação de que eles poderiam ou não conseguir um emprego? Como afirma Thoma (2005), sobre este conceito de exclusão no contexto profissional:

Na melhor das hipóteses o surdo tem sido visto como *possibilidade de sucesso*, desde que a característica biológica que o difere seja superada em nome de uma integração escolar e social mais efetiva. Desta forma, todo investimento que se faz frente a integração é de exclusiva responsabilidade do surdo ou, em outras palavras, caso ele não consiga se integrar à sociedade majoritária dos denominados ouvintes *a culpa é sua*, pois é ele quem fracassa ao não conseguir ser como os demais e não desta mesma sociedade pretensamente democrática, que lhe deu chances de recuperação (Thoma, 2005, p.128, grifo da autora).

Dessa forma, a perspectiva de sucesso da educação profissional de um aluno surdo deve ser descolada do mercado de trabalho e devolvida ao lugar em que deve estar na educação integrada: o aluno, o seu desenvolvimento integral, *omnilateral*, este sim, devendo ser o objetivo desta educação. Conforme defende Arroyo (2007), a educação é um direito do aluno e não do mercado. Assim, não deve ser este último o norteador de suas práticas, e muito menos dos objetivos que devem ser buscados.

Pensar de maneira diversa é se aproximar de uma educação que tenha por objetivo ser:

Capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção. Superar-se-ia, assim, a formação estritamente técnica para os trabalhadores e acadêmica para as elites. Ao invés de uma formação restrita a um ramo profissional, esta teria o caráter *omnilateral*, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em “todas as direções” (Ramos, 2017, p.36).

Observa-se que a educação profissional e inclusão dos surdos passa pelas atitudes e entendimentos do caráter *omnilateral* que deve permear essa relação. Conforme afirma E3:

*“A gente, às vezes, terceiriza muito a nossa responsabilidade. Toda a movimentação que foi causada para que nós recebêssemos esse nosso primeiro aluno surdo, ele mexeu com todas as estruturas da escola. Desde o planejamento, desde o orçamento, até a formação dos professores. Então, assim, isso traz um cenário para a instituição de estremezimento. Depois que você estremece, você começa. Aparecem as rachaduras. E aí é hora da gente começar a corrigir aquelas rachaduras. Então, assim... Torna mais plural. Torna mais realmente inclusivo. Traz essa integração que a gente precisa”*(E3).

Aqui se observa que os conceitos de integração e inclusão se misturam, adquirindo ora significados distintos, ora sendo sinônimos, conforme complementa E3:

*“Porque se a gente não receber também, a gente não vai se movimentar para fazer o melhor, para receber esse aluno. Então, muitas vezes, a gente precisa do cara aqui dentro para remexer essas estruturas, para a gente se forçar a fazer isso. As pessoas não se movimentam se elas não tiveram o desafio pela frente. Tem que ter o problema para que você construa uma solução. Você pode se planejar antes? Pode. E é o que deve ser feito. As políticas de educação, inclusive, têm que ser construídas ao longo dos anos, em nível hierárquico, superior ou inferior; na base, enfim, tem que ser construído. Só que, realmente, acontece quando o cara está aqui dentro. Quando você recebe o cara e fala e aí, agora, como é que nós vamos trabalhar para oferecer o melhor para esse cara”*. (E3)

Há o entendimento da necessidade iminente na recepção desses alunos pois se observa que ela não se trata de caráter hipotético, mas um fato já consumado ou, como argumenta E4: *“A gente só percebe que precisa quando a demanda chega; aí você já percebeu, porque a gente sabe que são pessoas invisibilizadas, ninguém lembra, mesmo porque elas nem chegavam na escola, né? Agora elas estão chegando.”*

Tal situação demonstra que as discussões que visam atrasar a inclusão e o acesso dos alunos surdos não encontra mais respaldo, como Ferreira (2006) alerta:

A escola não se torna inclusiva ou democrática apenas porque amplia o acesso ou porque matricula alunos com deficiência em classes comuns. De outra parte, não há como esperar que ela se torne um espaço ideal, sem os alunos, para apenas depois os matricular (Ferreira, 2006, p. 111).

As análises puderam demonstrar que todos os entrevistados têm em mente a necessidade de atender o aluno surdo, mesmo que haja divergências quanto aos fins da educação profissional e das possibilidades nas dinâmicas desse processo. A quase totalidade de agentes educacionais reconhece a importância do processo de inclusão dos alunos surdos, refletindo uma conscientização crescente sobre essas pessoas e à necessidade de que o ambiente educacional se torne mais inclusivo e acessível.

No entanto, como se pode observar, os posicionamentos e opiniões dos entrevistados, mesmo que às vezes contraditórios, indicam a existência de desafios significativos a serem superados. Tal situação demonstra, por exemplo, as contradições entre os objetivos do ensino integral dos institutos federais e a visão de um caráter finalista do conhecimento profissional, revestindo-se de propósitos meramente de atendimento às necessidades do mercado.

Por fim, foi possível perceber que, para alguns, a inclusão dos surdos se limita, na prática, em buscar respostas apenas na adaptação de técnicas de ensino e de materiais didáticos, visando, muitas vezes, conectar a adaptação de pessoas surdas ao simples uso da Libras e, dessa forma, não se considerando todas as dimensões do que vem a ser a vivência educacional do aluno surdo.

## 5 O PRODUTO EDUCACIONAL

A pesquisa no PROFEPT tem como característica o desenvolvimento da teoria aliada à prática, devendo esta ser consubstanciada em um produto educacional que objetive sua aplicação. Com base nas entrevistas realizadas, bem como do arcabouço teórico desenvolvido, foi decidido que o produto educacional desenvolvido seria uma cartilha composta de elementos visuais leves e dinâmicos, em caráter informativo.

A escolha se deu por entender que esta ferramenta tem condições de trazer o conteúdo buscado de forma mais rápida e dinâmica, e que propicie seu maior alcance não somente junto à comunidade do *Campus* Conselheiro Lafaiete, mas projetando seu uso em outros públicos ou instituições.

O conteúdo da cartilha, sobre surdez e inclusão, se direcionou a partir do que foi observado nas entrevistas e dentro dos limites definidos desde o projeto inicial e no decurso do trabalho, sobre o conhecimento das variedades da surdez e da deficiência auditiva e como isso afeta o cotidiano educacional das pessoas surdas.

Durante a realização das entrevistas, ao contrário do que se supôs inicialmente, havia um entendimento entre os entrevistados de que uma pessoa surda é um conceito que engloba tanto as pessoas que nada escutam como aquelas que possuem perda auditiva em algum grau. Porém, o entendimento dessa variação parecia ser incompleto, uma vez que não se traduzia em uma clareza de atitudes por parte dos entrevistados, limitando-se a ações genéricas e sem direcionamento, ainda que bem-intencionadas.

A pesquisa permitiu compreender que parte dessa ausência de clareza se dava pelo fato de que, na verdade, as definições sobre o que seria uma pessoa surda eram baseadas em entendimentos incompletos. Assim, diante das questões levantadas nas entrevistas buscou-se inicialmente trazer informações sobre a audição, de forma mais geral, como uma forma de fundamentar as questões posteriores expostas no produto, para que os leitores pudessem compreender a complexidade do processo. Adiante, tratou-se dos tipos de perda e suas variedades pois tal fato demonstra como podem ser diversos os tratamentos e atitudes que impactam a relação educacional e interpessoal com uma pessoa com surdez.

Como observado no levantamento para este estudo, buscou-se delimitar de forma mais elementar os conceitos sobre libras, porém com especial ênfase relativo às informações sobre seu alcance diante do fato de que um grande número de pessoas com perda auditiva não domina a linguagem de Libras. Durante as entrevistas, foi possível observar que não

havia clareza no entendimento dos entrevistados sobre o uso da Libras, bem como sobre as possibilidades envolvendo intérpretes da língua.

É também uma cartilha que buscará orientar os leitores sobre a importância de envolver o próprio surdo e, quando necessário, também a sua família, no processo de inclusão, uma vez que deduções imprecisas sobre os limites de audição e das necessidades do aluno podem gerar um processo ineficiente de sua integração no ambiente escolar.

É importante frisar que não há uma tentativa, através da cartilha, de substituir a necessidade apontada pelos entrevistados acerca da busca por capacitações específicas do processo de inclusão de estudantes surdos; apenas se constatou que havia uma melhor viabilidade na produção de uma ferramenta, de forma a suprir pequenos equívocos de informação sobre surdez e alunos surdos.

Também visando propiciar esse esclarecimento, foi criada uma seção na cartilha de maneira a elencar conceitos básicos sobre inclusão e exclusão, mesmo que de forma resumida. Utilizou-se ainda de uma linguagem mais informal, a fim de atender a um maior público-alvo no futuro, fazendo uso de cores mais chamativas, com fundo e letras em cores contrastantes, para que não prejudique as pessoas com algum problema de visão.

Buscou-se também a inserção de curiosidades, esclarecimentos sobre as leis e de mitos sobre surdez, para que as pessoas pudessem ter informações e curiosidades sobre o tema, visando a gerar envolvimento com o assunto. Optou-se por usar tais inserções de forma livre, não necessariamente sobre o assunto da página em que estão colocadas, exatamente para estimular a leitura de toda a publicação.

A cartilha foi produzida com o uso do *software online* Canva em seu formato gratuito, fazendo uso de imagens livres ou constantes em *sites* da internet, todos devidamente creditados, tendo ao final 19 páginas e sendo inicialmente produzida no formato *Portable Document Format* - PDF.

Finalizada sua produção, encaminhou-se o produto para avaliação e análise, a fim de se verificar se a cartilha cumpriu os objetivos propostos, conforme detalhamento a seguir.

## **5.1 Da avaliação do produto**

Após a conclusão da cartilha, ela foi encaminhada aos servidores do *Campus* Conselheiro Lafaiete uma vez que, como o local da pesquisa foi o referido *campus*, considerou-se mais adequado que a validação ocorresse naquele mesmo lugar, tendo sido

enviada a 36 pessoas, excluindo-se o autor da pesquisa. Após o prazo definido, entre os dias 29 de abril de 08 de maio de 2024, houve um retorno de 26 pessoas, um número considerado satisfatório, tendo em vista os envios realizados. Entendeu-se que, após esse prazo, não havia necessidade de reiterar o pedido de preenchimento do formulário de validação da cartilha, uma vez que poderia gerar desconforto e retirar o seu caráter discricionário.

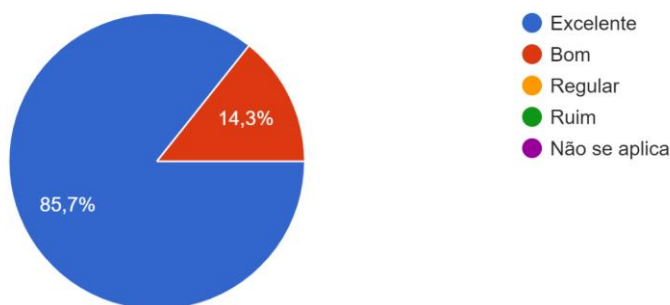
Na validação, utilizou-se um questionário eletrônico disponibilizado por *link* no *Google Forms*. As perguntas foram expostas de maneira mais sintética, em que foram esclarecidos, de forma resumida, os objetivos da pesquisa, sendo os pilares de avaliação os seguintes aspectos: organização, conteúdo, relevância e elementos visuais. Foram elaboradas oito questões fechadas e uma nona questão aberta, para que os participantes pudessem fazer comentários livres ou sugestões, caso quisessem. Achou-se importante esse espaço para a realização de alterações que pudessem contribuir com a melhoria do produto.

Na sequência, passou-se à análise de tais respostas, a partir do entendimento do valor que os avaliadores deram a cada característica indicada no quesito sobre a cartilha.

**Gráfico 1 :** Adequação dos objetivos através da ferramenta escolhida

Adequação aos objetivos através da ferramenta escolhida- cartilha.

28 respostas



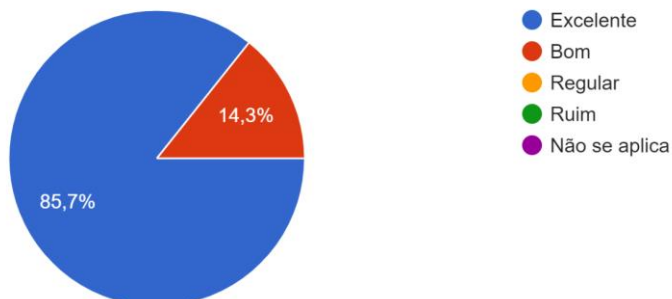
Fonte: Dados da pesquisa

Conforme as avaliações, 85,7% dos servidores consideraram o uso da ferramenta excelente e 14,3% bom. O resultado aponta que houve uma recepção positiva ao instrumento escolhido para divulgação das informações.

**Gráfico 2** – sequência lógica dos assuntos

Sequência lógica dos assuntos.

28 respostas



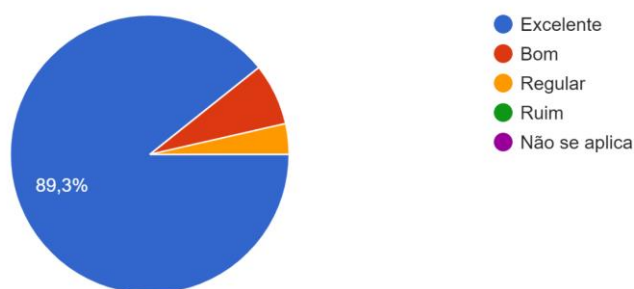
Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a sequência lógica dos assuntos abordados, 85,7% dos servidores consideraram que é excelente e 14,3% bom, o que aponta ter havido boa aprovação à continuidade da abordagem dos temas e assuntos definidos.

**Gráfico 3** – Informações sobre surdez e deficiência auditiva

Informações sobre surdez e deficiência auditiva.

28 respostas



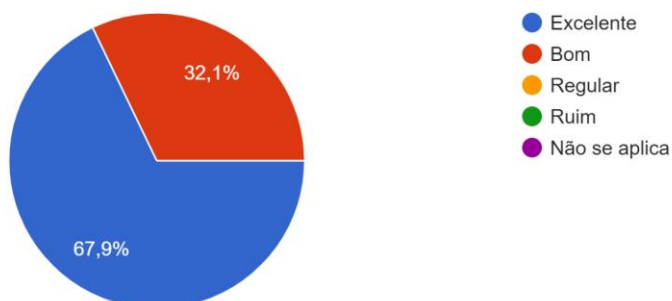
Fonte: Dados da pesquisa

Nesse quesito 89,3% dos servidores consideraram as informações sobre surdez e deficiência auditiva excelentes, 7,1% boas e 3,6% regular. Houve uma elevada resposta favorável às informações prestadas, o que ressalta a importância, no presente trabalho, dessa aprovação, pois esse quesito é indicativo central da proposta do produto, de informar aos servidores a pluralidade de identidades sobre a surdez.

#### Gráfico 4 – Informações sobre inclusão

Informações sobre Inclusão.

28 respostas



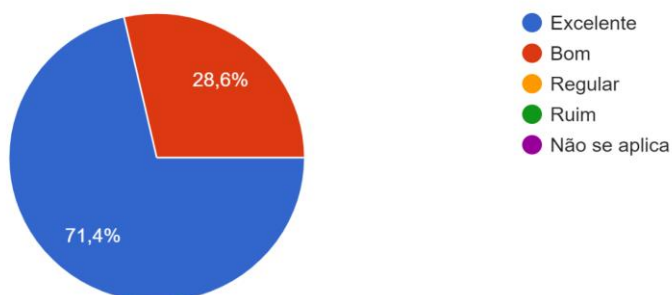
Fonte: Dados da pesquisa

Com relação às informações sobre inclusão, 67,9% dos servidores entrevistados consideraram que elas são excelentes, e 32,1% acharam que elas são boas. O alto índice aferido demonstra a boa eficácia no objetivo de levantar informações sobre as definições acerca do tema em questão.

#### Gráfico 5 – Informações extras e curiosidades sobre surdez e deficiência auditiva

Informações extras e curiosidades sobre surdez e deficiência auditiva

28 respostas



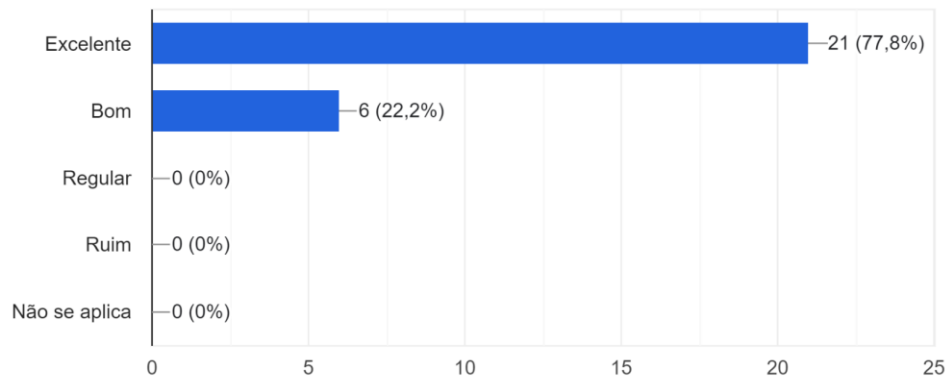
Fonte: Dados da pesquisa

Na pergunta apresentada neste item, 71,4% dos servidores acharam excelentes as curiosidades trazidas sobre o tema e 28,6 % acharam boas. É um índice positivo em um aspecto que diz respeito à questões que se percebe como relevantes, e que poderiam ser acrescentadas às informações principais da cartilha.

**Gráfico 6** – Composição de cores da cartilha

Composição das cores da cartilha.

27 respostas



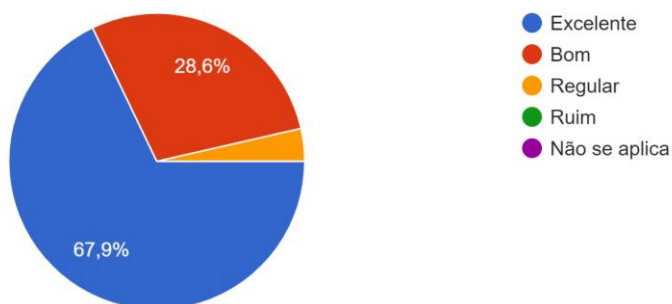
Fonte: Dados da pesquisa

Neste quesito, 77,8% dos servidores consideraram o uso da ferramenta excelente e 22,23% bom no que se refere ao esquema de cores utilizado na cartilha. O *feedback* é importante pois buscaram-se elementos de fácil percepção e que dessem bom contraste. Assim, a resposta obtida neste quesito foi positiva diante do questionado.

**Gráfico 8** – Elementos visuais da cartilha

Elementos visuais da cartilha

28 respostas

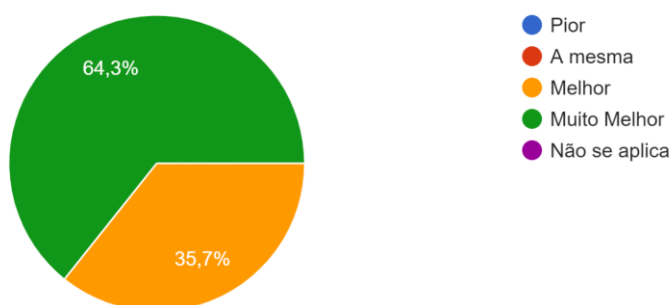


Fonte: Dados da pesquisa

Neste quesito, 67,9,8% dos servidores consideraram o uso da ferramenta excelente, e 28,6% e 1,3% consideraram, respectivamente, bom e regular. Assim, entendeu-se que nesses aspectos os objetivos foram alcançados de maneira positiva, trazendo informações adequadas nos elementos visuais, a exemplo de imagens e gráficos, dentre outros.

**Gráfico 9** – Compreensão da melhora da percepção sobre o tema

Após a leitura da cartilha como você descreve sua percepção sobre surdez e deficiência auditiva?  
28 respostas



Fonte: Dados da pesquisa

Na última das questões fechadas, obteve-se que 64,3% dos servidores responderam que suas percepções sobre surdez e deficiência auditiva estavam muito melhores, e 35,7% definiram como melhor. Esse item é crucial, pois traduz o que efetivamente se buscou com a cartilha, que é de ampliar os horizontes de seus leitores sobre a surdez e seu amplo espectro. Assim, aponta-se que os objetivos foram alcançados de forma satisfatória.

Quanto ao último quesito de avaliação da cartilha, no item que indicava que “Este é um espaço para que escreva suas opiniões, comentários e sugestões que possam ajudar na melhoria do trabalho”, trouxe variadas respostas que permitiram fazer pequenas correções, desde ajustes gramaticais, de sequência lógica e mesmo de sugestões sobre as cores utilizadas.

No geral, houve respostas positivas e outras, que demonstraram haver uma lacuna nas informações sobre surdez e deficiência auditiva que podem e devem ser buscadas, através dessa e de quaisquer outras ferramentas que possam suprir essas ausências de informações. Transcrevem-se, a seguir, alguns dos retornos recebidos: “*Muito bom e esclarecedor*”. “*Muito bem elaborada e conscientizadora*”. “*A cartilha tem uma função*

*mais prática e objetiva para repassar a informação. Desta forma, acredito que tenha atingido o seu intuito.”*

As curiosidades apresentadas também foram mencionadas: *“Gostei muito de saber da Lei 14.768/2023, sobretudo, no tocante à surdez unilateral.”*

Igualmente foi citada a necessidade de maiores esclarecimentos sobre cada característica das pessoas com deficiência: *“Esta cartilha destaca a complexidade da surdez e a necessidade de abordagens individualizadas na inclusão de pessoas surdas. Ele ressalta a importância de evitar generalizações e assumir que todas as pessoas com surdez têm as mesmas necessidades e experiências. Ao reconhecer a diversidade dentro da comunidade surda, o texto enfatiza a importância de entender cada indivíduo em sua singularidade e oferecer suporte de acordo com suas necessidades específicas.”* *“A linguagem da cartilha é simples e didática. É interessante para distribuição, porque muitos profissionais não sabem lidar com alunos surdos em sala de aula, e acabam generalizando, antes de buscar conhecer as reais necessidades de cada um.”*

Importante ressaltar que entre os comentários foi citada a possibilidade de se buscar uma divulgação dessa cartilha à comunidade: *“A cartilha é muito didática e traz informações esclarecedoras sobre surdez que serão muito úteis não só para o público da área da educação, como também para um público mais amplo.”*

Assim, pode-se observar que a cartilha oferece relevantes contribuições aos leitores, agregando conteúdo por meio das informações trazidas aos leitores. Entende-se que a ação pretendida possui relevância, pois está alinhada aos ideais de inclusão que, além de previstos nos diplomas legais, necessitam de fortalecimento para que as políticas de ingresso e permanência de pessoas surdas no IFMG possam se tornar cada vez mais eficazes, em consonância com os objetivos da EPT, propiciando assim um fortalecimento das ações afirmativas nessa instituição.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou compreender as concepções dos servidores do *Campus* Conselheiro Lafaiete sobre alunos surdos nesta unidade do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Buscou-se analisar como os conceitos e as normas norteadoras são aplicadas aos alunos no seu processo de inclusão escolar, questionando a diferença entre integração e exclusão. Neste sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto aos servidores do *Campus* relativos aos surdos e sobre aspectos da deficiência auditiva. Utilizou-se, na análise das entrevistas, a metodologia da história oral combinada com outros métodos, que possibilitou adentrar no mundo concreto das vivências escolares, a fim de entender a memória dos surdos não apenas como um processo de reconstituição de um fato, como também na percepção de como as suas consequências reverberam no cotidiano dos sujeitos envolvidos.

O número significativo de pessoas surdas que se encontram abarcadas pelas políticas inclusivas demonstra a importância do tema que, entretanto, deve ser pensado um pouco além, tendo em vista que, na escola, há muitos surdos que não fazem uso de Libras para se comunicar. Portanto, a inclusão desse grupo de pessoas não pode se limitar à simples utilização da língua brasileira de sinais e o uso do seu intérprete. A limitação da condição da surdez exclusivamente em um único fator incorre no risco de excluir um grupo entre os surdos que não faz uso da Libras, ao tentar se realizar a sua inclusão de maneira genérica.

Os resultados da pesquisa para este estudo trouxeram contrapontos a alguns dos mitos que permeiam a aplicabilidade de conceitos sobre surdez na EBTT. Tal qual a miséria, que não é um produto natural da existência humana e sua ocorrência ser fruto consequente do capitalismo, a exclusão também não pode ser aceita como algo natural da vida em sociedade. Dessa forma, excluir qualquer grupo, por qualquer razão, não deve e não pode ser aceito como algo imutável.

Dentre as conclusões deste estudo, afirmou-se que exclusão e segregação não são desdobramentos aceitáveis em qualquer ambiente, seja ele educacional ou não. A exclusão e o sofrimento decorrente disso nada ensinam, ao contrário do que defendem correntes meritocráticas, que apenas cumprem seu papel de fundamentar pseudo intelectualmente um regime de privilégios e de afastamento de alguns grupos a determinadas esferas. O ônus da inclusão, assim como o da empregabilidade, é infundado, pois impõem ao indivíduo

marginalizado por conta da deficiência a responsabilidade por sua inserção e permanência no ambiente escolar ou do trabalho, sendo perversa a sua aceitação, mesmo que tácita.

A pesquisa, ao investigar dados sobre alunos surdos atendidos no IFMG, comprovou as dificuldades e relevância das políticas de inclusão bem como a urgência de sua discussão. Até mesmo os questionamentos das políticas de inclusão carregam em si uma contradição quando se questiona a existência destas. Tais políticas só existem porque a recepção, integração e acesso a alguns direitos são negados a determinados grupos, pois se fossem respeitados elas não seriam necessárias.

A escolha da temática de presente trabalho não foi livre ou imparcial, dada a importância que são dadas às políticas públicas de inclusão, em especial aos surdos, e ao valor dado ao conhecimento de tais particularidades, pois sendo o autor da pesquisa também uma pessoa surda, todo o *corpus* bibliográfico selecionado trouxe ao autor enfrentamentos sobre si e reflexões sobre a sua própria vida escolar, bem como o impacto da surdez na sua educação, vivência e também ao longo do curso de mestrado. Negar essa identidade seria negar o fundamento desse próprio trabalho, e encerraria em si uma contradição, pois na educação integrada se busca reafirmação das identidades, apropriação do saber e dos espaços de conhecimento pelas minorias. Dessa forma, ao se negar a influência que a vivência dessa minoria traz ao trabalho, isso não faria qualquer sentido, pois seria valorizar para depois negar.

Dessa forma, entendeu-se ser necessária a intervenção, seja no aspecto de memórias, seja no resgate e análise de como os termos são entendidos e perpetrados na instituição ou na organização de espaços pedagógicos, através de práticas e posturas no ambiente educacional. Apesar de, nas últimas décadas, ter havido um extraordinário movimento de incorporação de segmentos que em períodos anteriores estavam fora da escola, embora muitos tenham sido incluídos, poucos foram promovidos, tornando-se importante o retorno a tais políticas e percepções, necessárias como instrumental essencial de garantia de tais direitos.

Importa destacar que há lacunas neste trabalho, como por exemplo o fato de a pesquisa se restringir ao *Campus* Conselheiro Lafaiete do IFMG, o que segmenta as informações a um único ambiente e a um *campus* específico, portanto limitando as possibilidades de generalização dos resultados. Para entender mais profundamente a aplicabilidade das políticas de inclusão de surdos no IFMG, seria necessária a ampliação do escopo desta pesquisa, a fim de que fossem realizadas comparações. Fica, portanto, a

sugestão da realização de futuros trabalhos que incorporem um universo maior e que possam trazer elementos mais abrangentes sobre a temática.

Destaca-se, ainda, a relevância do produto desenvolvido, que poderá ser um instrumento auxiliar na implementação das políticas de inclusão para surdos no *Campus* Conselheiro Lafaiete, bem como divulgar informações sobre a surdez, seus mitos e verdades, suas possibilidades e sua importância para a consolidação dos direitos de cidadania das pessoas surdas.

Por fim, importa ressaltar que somente através de discussões sobre a surdez pode-se igualmente enfrentar tentativas de retrocessos dos direitos adquiridos pelas pessoas com deficiências. Ainda, a realização de pesquisas sobre o tema é o melhor caminho para se buscar estratégias de efetivação da inclusão escolar plena na educação profissional.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo – educandos e educadores, seus direitos e o currículo**. Organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BOSCOLO, Cibele Cristina; JARDIM, Fernanda Valéria de Sousa; MARTINS, Karin Vanessa de Oliveira; GALDINO, Michele Cristina; GATTI, Vivian Izali Cruz de Sousa. **O deficiente auditivo em casa e na escola**. São José dos Campos: Pulso, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Publicado em 21 de dezembro de 2023. **Apresentação da rede federal**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal/apresentacao>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. **Baixo alcance da língua de sinais leva surdos ao isolamento**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/baixo-alcance-da-lingua-de-sinais-leva-surdos-ao-isolamento>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Publicado em 11 de abril de 2016. **Histórico da Rede Federal de Educação Tecnológica**. Disponível em: <https://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL (Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial). **Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília/ DF. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>. Acesso em: 05 jul. de 2022.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em: 22 jul. de 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 01 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto 3.298, de 29 de dezembro de 1999**. Regulamenta a lei 7853/89, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida a

norma de proteção. Brasília/DF. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em 16 de junho de 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília/DF. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 16 de junho de 2023.

BRASIL. **Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis no. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas especiais, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em 06 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.029 de 26 de julho de 1940**. Aprova o regulamento para a instalação e funcionamento dos cursos profissionais de que cogita o art. 4º do Decreto-Lei nº 1.238, de 2 de maio de 1939. Rio de Janeiro. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-6029-26-julho-1940-324447-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 ago. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 22 de agosto de 2022.

BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 13 de ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.026-A, de 16 de novembro de 1911**. Aprova o regulamento do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9026-a-16-novembro-1911-507458-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911**. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Rio de Janeiro. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9070-25-outubro-1911-525591-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.520, de 17 de julho de 2022.** Institui, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110520.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110520.htm).

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília/DF. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 06 de jul. de 2022.

BRASIL. **Decreto 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília/DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm). Acesso em: 13 de ago. de 2022.

BRASIL. **Decreto 11.793, de 23 de novembro de 2023.** Institui o plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência - novo viver sem limite. Brasília/DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11793.htm#art8](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11793.htm#art8). Acesso em: 13 jan. 2024.

BRASIL. **Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Rio de Janeiro. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/13552.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13552.htm). Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília/DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 22 de ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília/DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8213cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília/DF. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 22 de agosto de 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 01 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.064, de 12 de junho de 1918**. Rio de Janeiro. Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/424462/publicacao/15624244>. Acesso em: 22 ago. de 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 09, de 05 de maio de 2017**. Altera a Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC no 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. Brasília/DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portariaN9.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo, Atlas, 2016.

CARDOSO, Israel Gonçalves. **A criação do currículo mínimo (2013) da disciplina Libras do curso normal da rede estadual do Rio de Janeiro**. 2019, 529f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, 2019.

CARDOSO, Israel Gonçalves. Surdo-Mudo ou Mudo, Deficiente Auditivo ou Surdo: Qual? Dessas terminologias pode-se adotar? **Revista Virtual de Cultura Surda**. Edição

n.º17/fev. (2016) ISSN 1982-6842. Disponível em: [https://editora-arara-azul.com.br/site/revista\\_edicoes](https://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes). Acesso em: 06 jul. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CHAVES, Marineide da Silveira. **A diversidade na surdez: criação de um guia para o ensino de surdos oralizados**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2021.

CESCHIN, Thais Helena T. de Camargo; ROSLYNG-JENSEN, Anna Maria A. **Estimulação auditiva: uma lição de vida**. São Paulo: Vetor, 2002

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

CRF (Conselho Federal de Fonoaudiologia). **Sistema de Conselhos Federal e Regionais de Fonoaudiologia. Manual de Procedimentos em Audiometria Tonal Limiar, Logoaudiometria e Medidas de Imitância Acústica**. 2013. Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/publicacoes/Manual%20audiologia.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. e-book

ERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez – um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa com CARLOS SKLIAR. Provocações para pensar em uma educação outra. **Revista Teias** [S. l.], v. 13, n. 30, p. 15 p., 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24287>. Acesso em: 19 jun. 2024.

FERREIRA, Julio Romero. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras**. In: Rodrigues, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. 1ed. São Paulo: Summus, 2006, v. 1, p. 85-113.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Inclusão de crianças com deficiência no ensino regular**. In: FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Estratégias de professores de educação física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2018, v. 24, n. 2, pp. 183-198. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200003>. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200003>. Acesso: 16 jun. 2022.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **O novo conceito constitucional de pessoa com deficiência: um ato de coragem**. In: FERRAZ, Carolina Valença et al. (Coord.). Manual dos direitos da pessoa com deficiência. Edição Digital. São Paulo: Saraiva. 2012.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2016. 239 p. 4<sup>o</sup> reimpressão.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 45–60, mar. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise Nogueira. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087–1113, out. 2005.

GARCIA, Adilso do Campos; DORSA, Arlinda Cantero; OLIVEIRA, Edilene Maria de; CASTILHO, Maria Augusta de. Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales**, Minas Gerais, n. 13, v. 5, 2018. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/volume-xiii/>. Acesso em: 14 set. 2022.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4<sup>a</sup> edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Verana Maria Fornaciari. **Diagnóstico para capacitação de docentes como subsídio à inclusão de alunos com deficiência auditiva**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2014.

GONÇALVES, Wellington; GONÇALVES, Verana Maria Fornaciari; FIRME, Lillian Pittol. **Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo** – IFES. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 24, n. 93, p. 866–889, out. 2016.

GOULART, Ilsa do Carmo; CABRAL, Giovanna Rodrigues; NAVES, Ludmila Magalhães. **Reinvenção na arte de contação de histórias**. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

GUERRA, Simone Maia. Em nome do outro: reflexões sobre as ideias de Skliar. **RevistAleph**, n. 35, 2 abr. 2021.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021). **PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência** | Agência de Notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de->

noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia>. Acesso em: 17 set. de 2022.

IFMG (Instituto Federal de Educação de Minas Gerais). **Portal (2016). Institucional.** Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

IFMG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais/Campus Conselheiro Lafaiete). Portal (2021). **Informações básicas sobre o Instituto Federal de Minas Gerais.** Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/conselheirolafaiete>. Acesso em: 12 jul. 2023.

IFMG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais). **Editais de ingresso 054/2022.** Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/ifmg-vestibular-2023-curso-tecnico-processo-seletivo-graduacao/ifmg-exame-de-selecao-2023-edital-cursos-tecnicos.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2022.

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

JOSSO, Marie-Christine. **Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial.** In: ABRAHÃO, M. H. M.; FRISON, L. M. B.; BARRETO, C. B. (org.). A nova aventura [auto] biográfica. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 1-28.

KHOURY, Yara Aun. **O historiador, as fontes orais e a história.** In: MACIEL, L.A. et al. Outras histórias: memórias e linguagens. SP: Olho d'água, 2006

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

LLOYD, L. Lyle.; GLADSTONE, Vic.; KAPLAN, Harriet. Audiometric interpretation: a manual o basic audiometry. 2ª. ed. **Allyn and Bacon:** Needhan Heights, Massachusetts; 1993. p. 13- 160.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. **Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea.** In FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs.). Usos e Abusos da História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 2006

LUCHESE, Maria Regina Chirichella. **Educação de pessoas surdas: experiências, histórias vividas.** Campinas, SP: Papyrus, 2003

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** Revista CEJ, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2 set. 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ensinando a turma toda: as diferenças na escola.** In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Revista Educação e Formação**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 20–31, 2016. DOI: 10.25053/edufor.v1i3.1893. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 7 mai. 2024.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. História oral como fonte: problemas e métodos. **Historiae**. [S. l.], v. 2, n. 1, p. 95–108, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395>. Acesso em: 19 jun. 2024.

MEC (Ministério da Educação). **Portal do IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Histórico.** 2016. Disponível em <https://www.ifmg.edu.br/portal/institucional/sobre-o-ifmg/historico>. Acesso em 14 jul. de 2022.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de; ASSIS, Sandra Maria de. Educação profissional no Brasil (1960-2010): uma história entre avanços e recuos. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 1, p. 190-212, 2015

MONTEIRO, Rosa; SILVA, Daniele Nunes Henrique; RATNER, Carl. Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 32 (1-7), 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne210>. Acesso em 17 de setembro de 2023.

MOTTEZ, Bernard. A s'obstiner contre les deficiences on augmente solvante le handicap: l'exemple des sourds. **Sociologia et Societé** 1, 20-32.1997.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705–720, jul. 2013.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 23 mai. 2021.

NUNES, Sula Cristina Teixeira. **O Programa TEC NEP: a educação profissional na perspectiva inclusiva.** Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em:  
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69859/000875096.pdf?sequence=1>.  
 Acesso em: 05 nov. 2022.

OLIVEIRA, Everton Luiz de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Percepções sobre pessoas com deficiências e o prognóstico para o atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 21–36, jan. 2014.

OLIVEIRA, Fernando Menezes de. [Coleta de dados para a pesquisa] Destinatário: Diretoria de Assuntos Estudantis. Pasta de Políticas Inclusivas do IFMG. 2021. Belo Horizonte, 11 de agosto de 2021.

OLIVEIRA, José Eduardo de Oliveira; LANUTI, Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (2018). Resignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. Polyphōnia. **Revista de Educación Inclusiva**, 2 (1), 119-129.

OLIVEIRA, Maria das Graças, **Dos desvalidos da sorte às cotas sócio raciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará** - 1. ed. - Rio de Janeiro: Pod. 2021. 238 p.

OLIVEIRA, Pablo Menezes. **Tão antiga, tão nova**: breves notas para uma história da Educação Profissional no Brasil. In: OLIVEIRA, OLIVEIRA, Adilson Ribeiro. et al. (Orgs) Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria a práxis. Curitiba: CRV, 2020

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. – Natal: IFRN, 2010. 28 p. Disponível em:  
<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013?show=full>. Acesso em: 06 de junho de 2022.

PORTELLI, Alessandro. **A filosofia e os fatos**: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. Tempo, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996, p. 59-72.

PORTELLI, Alessandro. **O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (orgs.). Usos & abusos da História Oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996 (103-130).

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente**. Projeto História, São Paulo, v. 14, p. 25-39, fev. 1997. Disponível em:  
<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11233/8240>. Acesso em: 10 ago. 2020

PORTELLI, Alessandro. História oral e poder. In: **Mnemosine**, v.6, n.2, p.2-13 (2010).

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras para o ensino superior**. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2019

RAMOS, Marise Nogueira. **Possibilidades de construção de um currículo integrado de ensino médio técnico**. Rio de Janeiro: UERJ [2004]. Mimeo.

RAMOS, Marise Nogueira. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 106-125.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da Educação Profissional**. Coleção Formação Pedagógica. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso: em 05 de março de 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 27–49, 2017. DOI: 10.36524/ept.v1i1.356. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 19 jun. 2024.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; OLIVEIRA, Jaima Pinheiro de. Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-16, 2022.

RIBEIRO, Gisélia Maria Campos. **A construção da hidrelétrica candonga e a desconstrução de modos de vida: memórias e histórias de trabalhadores em Nova Soberbo/MG**. 2013. 273 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2013.67>

RINALDI, Giuseppe. (1997) (Org.) **Educação especial: deficiência auditiva**, vol. 1º. Série Atualidades Pedagógicas - nº 4. Brasília: MEC / SEESP.

RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal) feitas-sobre a Educação Inclusiva**. In: RODRIGUES. David (org). *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo. Summus, 2006 p. 305-306

SANTOS, Flávia Rodrigues dos; DELGADO-PINHEIRO, Eliana Maria Carrit. Relação entre o conhecimento dos professores sobre grau de perda auditiva, dispositivos tecnológicos e estratégias de comunicação. **CoDAS**, v. 30, n. 6, p. e20180037, 2018.

SILVA, Isabella Monteiro de Castro. **Tipos de perda auditiva**. In: UNA-SUS/UFMA. *Curso Comunicação efetiva com a pessoa com deficiência auditiva e surda na Atenção Primária à Saúde. Comunicação, perda auditiva e atenção à saúde da pessoa com deficiência auditiva e surda: uma inter-relação necessária*. São Luís: UNA-SUS/UFMA, 2020

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Políticas de Educação Profissional para Pessoa com Deficiência**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2011

SACKS, Oliver Wolf. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo. Companhia de Bolso, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES, n.135, jan. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999.

SANTOS, Flávia Rodrigues dos; DELGADO-PINHEIRO, Eliane Maria Carrit. Relação entre o conhecimento dos professores sobre grau de perda auditiva, dispositivos tecnológicos e estratégias de comunicação. **CoDAS** [online]. 2018, v. 30, n. 6 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018037>. Acesso em: 16 jun. 2022

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: o paradigma do século 21**. In: *Inclusão - Revista da Educação Especial* - Out/2005

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-EPSJV, 1989.

SILMAN, S.; SILVERMAN, C. A. **Basic audiologic testing**. In: SILMAN, S.; SILVERMAN, C. A. *Auditory diagnosis: principles and applications*. San Diego: Singular Publishing Group; 1997. P.: 44-52 Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/publicacoes/Manual%20de%20Audiologia.pdf>. Acesso em: 16 Julh. 2022

SKLIAR, Carlos Bernardo. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos surdos**. In C. Skliar (Ed.). *Educação & Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre, RS: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças**. In: SKLIAR, C. B. (org.). *A surdez - um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos surdos**. In C. Skliar (Ed.). *Educação & Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2000.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. In: SKLIAR, Carlos Bernardo. (Org.). *A surdez – um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005a. p.7-32.

SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). **A surdez - um olhar sobre as diferenças**. 7 eds. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 248, p. 62–76, jan. 2017.

STROBEL, Karin. **Surdos: vestígios não registrados na história**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008b.

THOMA, Adriana da Silva. **Surdo: esse "outro" de que fala a mídia**. In: SKLIAR, Carlos. Bernardo. *A Surdez - um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992. 1, p. 95-108.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão de Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**. v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007

ZAMITI, Khalil. **L`e histoire de vie et société**. Textos Ceru 1. 2ª série.1984.

## ANEXO I

### **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

#### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** SURDEZ E INCLUSÃO NO CAMPUS CONSELHEIRO LAFAIETE: PARA ALÉM DALIBRAS

**Pesquisador:** FERNANDO MENEZES DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 65269222.2.0000.8122

**Instituição Proponente:** INST. FED. DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### **DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.819.861

#### **Apresentação do Projeto:**

Nas informações básicas do projeto intitulado PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2041438.pdf e postado na Plataforma Brasil no dia 30/11/2022 no desenho do estudo consta os seguintes dizeres : "(...)A presente pesquisa irá analisar as percepções dos servidores do campus Conselheiro Lafaiete sobre surdez e deficiência auditiva. A pesquisa conterà etapas bibliográficas, documentais e realização de entrevistas. A pesquisa é de caráter qualitativo e visa o desenvolvimento de um produto educacional sendo assim de natureza aplicada. As entrevistas ocorrerão de maneira presencial podendo ser gravadas com o auxílio de câmera integrada ao notebook.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

O projeto intitulado "ProjetoFernandoMenezesdeOliveiraV2.pdf" postado na plataforma no dia 30/11/2022, na página 6 constam os objetivos, a saber:

Objetivo geral: Compreender as percepções dos servidores do campus Conselheiro Lafaiete sobre alunos surdos no campus conselheiro Lafaiete.

Já os Objetivos específicos descritos foram:

a). Localizar dados sobre entrada permanência/evasão dos alunos surdos no IFMG.

- b). Analisar os conceitos e normas norteadoras aplicáveis aos alunos e sua inclusão escolar.
- c). Realizar um levantamento junto aos servidores do campus Conselheiro Lafaiete sobre sua percepção dos surdos e aspectos da deficiência auditiva
- d). Formular um produto que auxilie na conscientização acerca da surdez e deficiência auditiva no campus.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Nas informações básicas do projeto intitulado PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2041438.pdf e postado na Plataforma Brasil no dia 30/11/2022 (...) lista os riscos da pesquisa: Cansaço ou aborrecimento diante dos questionamentos na entrevista, constrangimento frente à câmera, por ser necessária a gravação, visto que trata-se de um estudo que envolve percepções do entrevistado acerca de um tema; alterações de visões pessoais da percepção diante das reflexões e evocação de memórias sobre entendimento acerca da surdez e a inclusão de surdos; insegurança sobre não saber responder sobre o tema; a quebra involuntária de sigilo e/ou anonimato.

Quanto aos benefícios, se traduzem no fato de que ao buscar constantemente analisarmos as percepções sobre as pessoas surdas e todo o espectro que permeia a inclusão deste grupo renova-se a importância deste mesmo processo no contexto educacional afastando-se assim,

relativizações da necessidade desta inclusão e sua importância evitando assim retrocesso nos direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência e propagando percepções inclusivas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Nas informações básicas do projeto intitulado PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2041438.pdf e postado na Plataforma Brasil no dia 30/11/2022 no item resumo constam as seguintes informações : (...)A presente pesquisa pretende levantar as percepções e entendimentos dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)-campus Conselheiro sobre a surdez e deficiência auditiva uma vez que esse grupo encontra-se inserido de forma genérica num grupo maior considerado as pessoas com deficiência. Apesar de serem incluídos neste grupo macro cada situação de deficiência traz consigo um espectro único de adaptações e entendimentos dos agentes educacionais.

Este grupo específico das pessoas surdas na educação demanda a necessidade de entendimento destes em sua totalidade não podendo sua inclusão limitar-se tão somente

ao uso ou não da Libras mas depende da necessidade de cada caso específico uma vez que a surdez existe em variados espectros (parciais, totais, oralizados ou não, com ou sem uso de prótese auditiva etc). Assim é necessário a existência de pesquisas acerca de tais percepções como forma de resgatar a importância do tema que serve como catalisador das políticas institucionais.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

“ Vide campo : “ Conclusões ou Pendências e listas de inadequações.

**Recomendações:**

Recomenda-se uma modificação no termo intitulado termo\_de\_autorizacao\_uso\_de\_imagem\_atualizado.docx postado no dia 30/11 com os seguintes dizeres: (...) Eu , CPF, RG , responsável pelo participante menor , depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Fernando Menezes de Oliveira, autor do projeto de pesquisa intitulado “SURDEZ E INCLUSÃO NO CAMPUS CONSELHEIRO LAFAIETE: PARA ALÉM DA LIBRAS" a realizar os vídeos que se façam necessários e/ou a colher depoimento do participante sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destes vídeos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor do pesquisador acima especificado.

Recomenda-se retirar da sentença acima, os seguintes dizeres: (...) responsável pelo participante menor" ...Uma vez que os participantes da pesquisa são adultos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Este protocolo foi elaborado baseado nos documentos inseridos na Plataforma Brasil para apreciação. Os mesmos encontram-se sem óbices éticas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa CEP/FASAR, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e/ou Res. CNS 510/16, manifesta-se pela APROVAÇÃO deste protocolo de pesquisa.

Ressalta-se ao pesquisador responsável pelo projeto o compromisso de envio ao

CEP/FASAR, semestralmente, o envio do parcial de sua pesquisa e o envio do relatório final, encaminhado por meio da Plataforma Brasil, informando, em qualquer tempo, o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2041438.pdf	30/11/2022 21:24:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoFernandoMenezesdeOliveiraV2.pdf	30/11/2022 21:22:46	FERNANDO MENEZES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_uso_de_imagem_atualizado.docx	30/11/2022 21:15:51	FERNANDO MENEZES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	carta_resposta.doc	30/11/2022 21:08:15	FERNANDO MENEZES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	roteiro_entrevista.docx	30/11/2022 21:07:57	FERNANDO MENEZES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.docx	30/11/2022 21:03:41	FERNANDO MENEZES DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada_Fernando_Menezes.pdf	14/11/2022 16:59:46	FERNANDO MENEZES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	curriculoGiselia.docx	07/11/2022 13:50:12	FERNANDO MENEZES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	aprovacao_colegiado_FERNANDO.pdf	07/11/2022 13:47:35	FERNANDO MENEZES DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Concordância	SEI_1359028_Autorizacao_Preliminar_e_Realizacao_de_Pesquisa.pdf	07/11/2022 13:44:38	FERNANDO MENEZES DE OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CONSELHEIRO LAFAIETE, 15  
de Dezembro de 2022

---

Assinado por

Cristiane Vilas Boas Neves (Coordenador(a))

## ANEXO II

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS SERVIDORES DO CAMPUS CONSELHEIRO LAFAIETE

**Pesquisa:** SURDEZ E INCLUSÃO NO CAMPUS CONSELHEIRO LAFAIETE: PARA ALÉM DA LIBRAS

1. Poderia informar seu nome e qual o seu cargo no IFMG?
2. Quanto tempo tem de atuação na educação? E no IFMG?
3. Durante sua trajetória no IFMG ou situações do dia-a-dia, você já teve que lidar com uma pessoa surda? Como foi essa experiência?
4. Como você definiria uma pessoa surda?
5. Para você o que é inclusão? Conhece alguma política de inclusão?
6. Na sua opinião quais adaptações ou atitudes são necessárias para inclusão de um aluno surdo ou com deficiência auditiva dentro da escola?
7. Você acha que um aluno surdo teria alguma dificuldade em sua inclusão no IFMG campus Conselheiro Lafaiete? Se sim qual ou quais seriam na sua opinião?
8. Você conhece a língua brasileira de sinais-LIBRAS?
9. Como você lidaria com um aluno surdo que não tivesse conhecimento ou acesso a LIBRAS?
10. Quais benefícios você vê na inclusão de alunos surdos no IFMG?
11. Você acha que o IFMG- campus Lafaiete está em condições de receber alunos surdos?

## ANEXO III

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “SURDEZ E INCLUSÃO NO CAMPUS CONSELHEIRO LAFAIETE: PARA ALÉM DA LIBRAS”. Este convite se deve ao fato de você ser servidor do IFMG-campus Conselheiro Lafaiete fazendo assim parte de seu corpo de agentes educacionais nesta qualidade e poderá contribuir com o andamento da pesquisa.

O pesquisador responsável pela pesquisa é Fernando Menezes de Oliveira (CPF 05438840660, RG MG 7951821 e SIAPE: 1142150), mestrando do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica no IFMG – Campus Ouro Branco. A pesquisa refere-se a uma investigação sobre o entendimento dos servidores no campus Conselheiro Lafaiete sobre surdez, deficiência auditiva e a inclusão desses sujeitos tendo como objetivo melhorias na percepção deste grupo na comunidade escolar do campus.

Com base na compreensão sobre quem são os surdos e suas particularidades e na análise da percepção desses sujeitos pelos servidores do campus e buscando alcançar os objetivos propostos, será necessário pesquisar a forma como a comunidade escolar percebe esses sujeitos. Entende-se assim, que a pesquisa qualitativa será apropriada a esta pesquisa, já que não se busca números como resposta.

É necessário conhecer o que diversos pesquisadores apresentam sobre os temas relacionados à inclusão de pessoas surdas e do entendimento sobre estes e acerca da Educação Profissional e Tecnológica, através de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que são referenciais para sobre tais percepções como SKLIAR (1997), CARDOSO (2016), GESSER (2019) entre outros e, na área da Educação Profissional Tecnológica, como CIAVATTA (2005) e Araújo e FRIGOTTO (2015), MOURA (2013), além de uso de dados de entrada e tais alunos na instituição se necessário

Assim de modo a resgatar tais percepções e entendimentos sobre a surdez entendemos ser necessária a realização de entrevistas junto aos servidores do IFMG no campus Conselheiro Lafaiete para que se possa compreender qual o entendimento dos agentes educacionais delimitados sobre as particularidades deste grupo de pessoas.

Ressaltamos que todo esse trabalho visa o desenvolvimento de um produto educacional que terá como objetivo ressaltar as percepções aferidas bem como aumentar esse entendimento das pessoas surdas junto aos servidores do campus sendo sua aplicabilidade e efetividade aferida posteriormente por via de questionário competente.

A participação desses servidores nas entrevistas ocorrerá em horários agendados previamente em conformidade de maior conforto dos entrevistados.

Durante a coleta de dados, o participante poderá ser exposto aos seguintes riscos:

- Cansaço ou aborrecimento diante dos questionamentos na entrevista.

- Constrangimento frente à câmera, por ser necessária a gravação, visto que se trata de um estudo que envolve percepções do entrevistado acerca de um tema.
- Alterações de visões pessoais da percepção diante das reflexões e evocação de memórias sobre entendimento acerca da surdez e a inclusão de surdos;
- Insegurança sobre não saber responder sobre o tema;
- A quebra involuntária de sigilo e/ou anonimato.

Todos os procedimentos de entrevistas que serão realizados são seguros, sendo sempre respeitada sua disponibilidade e buscando seu conforto durante a realização. Ainda assim, com o intuito de mitigar qualquer desconforto em relação à participação na entrevista, informa-se que as respostas e dados não serão analisados individualmente, nenhum nome será evidenciado e muito menos divulgado e não havendo respostas certas ou erradas. Os dados serão armazenados em HD externo com esse fim pelo prazo legal.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

Como já foi mencionado acima, as informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Vale dizer que você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão. Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável enquanto durar a pesquisa.

Os benefícios da pesquisa encontram-se nos resultados, que possibilitarão uma melhoria no entendimento sobre pessoas surdas, importante quando analisamos os objetivos de inclusão desta comunidade no contexto escolar. Assim os benefícios a presente pesquisa se traduzem no fato de que ao buscar constantemente analisarmos as percepções sobre as pessoas surdas e todo o espectro que permeia a inclusão deste grupo renova-se a importância deste mesmo processo no contexto educacional afastando-se assim relativizações da necessidade desta inclusão e sua importância evitando assim retrocesso nos direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência e propagando percepções inclusivas.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;

- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acesso aos resultados da pesquisa e à entrevista realizada;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

Reiteramos que as respostas serão confidenciais sendo resguardadas pelo sigilo dos pesquisadores durante a pesquisa e divulgação dos resultados, assegurado também o anonimato e não sendo utilizadas as informações em prejuízo da pessoa, sendo assegurado a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem sendo dado acesso às gravações e transcrições das entrevistas caso seja solicitado pelo participante, gravações estas que serão armazenadas em HD externo sob guarda dos pesquisadores pelo período de no mínimo cinco anos

Os pesquisadores envolvidos comprometem-se em divulgar os resultados da pesquisa, bem como o produto educacional a todos os participantes da pesquisa e com a instituição estudada.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: fernando.menezes@ifmg.edu.br, ou telefone (31) 99901-0130, pessoalmente ou via postal para Rua Teófilo Reyn,441 São Dimas, Conselheiro Lafaiete – MG CEP 36407-122. Essa pesquisa é supervisionada pela Profa. Dra. Gisélia Maria Campos Ribeiro

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da FASAR – Faculdade Santa Rita, vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos

Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <<https://unifasar.edu.br/comite-de-etica-em-pesquisa/>> ou contatá-lo pelo endereço: Faculdade Santa Rita – FASAR. Área Rural, s/n, KM 206, caixa postal 26. Área rural de Conselheiro Lafaiete – MG. CEP 36408-899; E-mail: comiteticapesquisa@fasar.com.br, Telefone: (31) 3062-2000.

Caso opte por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_ telefone (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_, email \_\_\_\_\_DECLARO que aceito participar dessa

pesquisa e que estou ciente de que os dados obtidos poderão ser utilizados para fins de pesquisa científica, garantindo o sigilo de todo o processo.

Local e Data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura: \_\_\_\_\_.

Pesquisadores: Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos, da melhor maneira possível, a quaisquer questões que a participante colocar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Fernando Menezes de Oliveira

Mestrando

\_\_\_\_\_  
Gisélia Maria Campos Ribeiro

Supervisora/Orientadora

## ANEXO IV

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO GERAL DE IMAGEM

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS  
GERAIS – CONSELHEIRO LAFAIETE

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Fernando Menezes de Oliveira, autor do projeto de pesquisa intitulado **“SURDEZ E INCLUSÃO NO CAMPUS COSELHEIRO LAFAIETE: PARA ALÉM DA LIBRAS”** a realizar os vídeos que se façam necessários e/ou a colher depoimento do participante sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destes vídeos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC’s, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor do pesquisador acima especificado.

Conselheiro Lafaiete – MG \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Orientadora

## ANEXO V

### **Texto enviado aos servidores do IFMG-Campus avançado Conselheiro Lafaiete para validação do produto.**

Prezadas e prezados!

Espero que estejam bem. Gostaria de agradecer desde já sua participação nesse estudo. O presente trabalho é fruto das pesquisas e dados levantados até o momento no trabalho que venho desenvolvendo sobre surdez e inclusão no campus do IFMG Lafaiete. Como parte do mestrado desenvolvemos um produto educacional ligado à pesquisa e optamos pela construção de uma cartilha. Agora em fase final precisamos da validação dos servidores do campus bem como retorno sobre ela e assim peço a colaboração de vocês.

Este formulário de avaliação como dito fala sobre a surdez e tipos de surdez e traz algumas informações sobre a inclusão de alunos que se enquadrem em tal definição.

Link do formulário

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfm75pv0LNVSyUyiHvQIWQJbAhJI-cLyT6DhxWIK4QJS4p8ow/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfm75pv0LNVSyUyiHvQIWQJbAhJI-cLyT6DhxWIK4QJS4p8ow/viewform?usp=sf_link)

A cartilha busca contribuir para o processo de inclusão dos alunos surdos através de sua melhor compreensão. O formulário possui poucas perguntas sendo breve seu preenchimento e sigilosos os dados de quem a preenche.

Minha gratidão

Fernando Menezes de Oliveira

## ANEXO VI

### Formulário de avaliação enviado aos servidores do IFMG-Campus avançado Conselheiro Lafaiete para validação do produto.

#### Avaliação de Produto Educacional

Instrumento de Avaliação do Produto  
Educativo

#### Cartilha: Surdez e Inclusão no IFMG

Prezados e prezadas,

Este formulário avaliativo tem o objetivo de contribuir para aprimorar a abordagem do conteúdo e aplicação da produto Educacional sobre a surdez e inclusão no IFMG.

A cartilha foi elaborada a partir da pesquisa "**SURDEZ E INCLUSÃO NO CAMPUS CONSELHEIRO LAFAIETE: PARA ALÉM DA LIBRAS**" e seu objetivo é disseminar informações sobre surdez e deficiência auditiva e a inclusão no contexto da Educação Inclusiva.

Desde já, agradecemos seu envolvimento e valiosa contribuição na avaliação do produto educacional.

Solicitamos sua avaliação em relação à organização, conteúdo, relevância e elementos visuais do Produto Educacional.

A nota expressa sua compreensão sobre a relevância, organização, elementos visuais e apresentação dos conteúdos . Ao final do questionário, deixamos um espaço para que escreva suas sugestões, se quiser, para a melhoria deste trabalho.

As informações dadas são sigilosas, não havendo divulgação de **nenhum** dado pessoal das pessoas que responderem a essa avaliação.

Atribua, no instrumento abaixo, a nota que reflete sua avaliação sobre os aspectos relacionados à cartilha elaborada.

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail \*
2. Adequação aos objetivos através da ferramenta escolhida- cartilha.

Marcar apenas um oval.

Excelente	Bom	Regular	Ruim	Não se aplica
-----------	-----	---------	------	---------------

3. Sequência lógica dos assuntos. \*

Marcar apenas um oval.

Excelente	Bom	Regular	Ruim	Não se aplica
-----------	-----	---------	------	---------------

4. Informações sobre surdez e deficiência auditiva.

Marcar apenas um oval.

Excelente	Bom	Regular	Ruim	Não se aplica
-----------	-----	---------	------	---------------

5. Informações sobre Inclusão.

Marcar apenas um oval.

Excelente	Bom	Regular	Ruim	Não se aplica
-----------	-----	---------	------	---------------

6. Informações extras e curiosidades sobre surdez e deficiência auditiva

Marcar apenas um oval.

Excelente	Bom	Regular	Ruim	Não se aplica
-----------	-----	---------	------	---------------

7. Composição das cores da cartilha.

Excelente	Bom	Regular	Ruim	Não se aplica
-----------	-----	---------	------	---------------

8. Elementos Visuais da cartilha.

Excelente	Bom	Regular	Ruim	Não se aplica
-----------	-----	---------	------	---------------

9. Após a leitura da cartilha como você descreve sua percepção sobre surdez e deficiência auditiva?

Pior	A mesma	Melhor	Mito melhor	Não se aplica
------	---------	--------	-------------	---------------

10. Este é um espaço para que escreva suas opiniões, comentários e sugestões que possam ajudar na melhoria do trabalho.

## ANEXO VII

### Produto Educacional-cartilha



#### CARTILHA

# Surdez e Inclusão no IFMG

Fernando Menezes de Oliveira

Orientadora: Gisélia Maria Campos Ribeiro

## SUMÁRIO

04

Introdução

05

Surdo ou pessoa com  
deficiência auditiva?

06

Tipos de surdez

08

Sobre a perda de audição

10

O processo de ouvir

12

Próteses auditivas

13

A língua Brasileira de  
Sinais-Libras

14

E a inclusão? Como vai?

15

Incluindo os surdos

17

Palavras Finais

18

Referências Bibliográficas

19

Apêndice

## INTRODUÇÃO

Tem surdo de tudo que é jeito, tem um jeito para todo surdo. Hoje em dia, fala-se muito sobre inclusão, mas de forma um tanto abstrata. Todos concordam que a inclusão é importante, mas, às vezes não sabemos muito sobre quem estamos incluindo.

Mas afinal, de quem estamos falando? Às vezes, tratamos essa questão como se as pessoas com deficiência fossem pessoas de outro mundo, habitantes de um único universo com as mesmas necessidades e características. Nada mais equivocado. Cada pessoa com deficiência é um universo por si só, o que significa que cada uma é habitante da própria terra, com seus costumes, histórias, dificuldades e potencialidades.

Muitas vezes, eles ficam perdidos entre ideias equivocadas, que podem ser bem-intencionadas, mas que necessitam de alguns esclarecimentos.

Com o surgimento de novas políticas e legislações de inclusão, o que se via no passado quando alunos com deficiência eram segregados em escolas ditas especiais, foi superado. A educação é um direito de TODOS, assim como estar na escola regular.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal do Brasil, 1988)

Muitos professores e profissionais de educação alunos surdos. Esta cartilha tem o objetivo simples de auxiliar nesse sentido. Como podemos receber esses alunos se não sabemos direito o que significa a surdez? Assim vamos explicar algumas das possibilidades sobre a surdez e deficiência auditiva e do que pode significar um aluno surdo.

Então, vamos falar um pouco sobre surdez e audição para refletirmos sobre a inclusão?

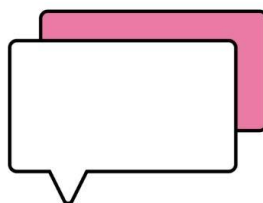
## SURDO OU PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA?

Os termos surdo ou pessoa com deficiência auditiva vão ser encontrados cotidianamente. Mas qual deles é o correto? O decreto 5.625/2005 diz:

**Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela 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.**

**Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a 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.**

Algumas pessoas entendem que surdos são apenas aqueles que se veem como parte da comunidade surda, cuja primeira língua é a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Já quem possui perda auditiva, mas não se enquadra nessa definição, é considerado uma pessoa com deficiência auditiva. Para fins desta cartilha, quando falamos de surdos, estamos nos referindo a pessoas com qualquer grau de perda auditiva, pois acreditamos que essa é uma questão subjetiva, dependente de como cada pessoa se identifica.



*Você sabia que desde 2023 foi promulgada uma lei que reconhece o status de deficiência auditiva às pessoas com surdez unilateral? (Lei 14.768, de 2023)*

## TIPOS DE SURDEZ

Como vimos, de acordo com a lei, a surdez engloba toda pessoa que possui uma perda auditiva em determinadas frequências, ou seja, quando há uma diminuição da sensibilidade para determinadas potências de sons. Essa perda pode ser em diferentes níveis, como veremos abaixo:

Graus de perda auditiva	Média entre as frequências de 500, 1K, 2k, 4kHz	Desempenho
	Adulto	
Audição normal	0 – 25 dB	Nenhuma ou pequena dificuldade; capaz de ouvir cochichos
Leve	26 – 40 dB	Capaz de ouvir e repetir palavras em volume normal a um metro de distância
Moderado	41 – 60 dB	Capaz de ouvir e repetir palavras em volume elevado a um metro de distância
Severo	61 – 80 dB	Capaz de ouvir palavras em voz gritada próximo à melhor orelha
Profundo	>81 dB	Incapaz de ouvir e entender mesmo em voz gritada na melhor orelha

Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014)

Fonte: [https://cronicasdasurdez.com/tipos-deficiencia-auditiva/#google\\_vignette](https://cronicasdasurdez.com/tipos-deficiencia-auditiva/#google_vignette)



*Todo surdo **NÃO** é mudo - Esse é um preconceito antigo que ainda insiste em aparecer. A surdez não tem nada a ver com a capacidade de emitir sons (embora isso possa acontecer em alguns casos, são situações distintas).*

E não é só isso! A **surdez** pode ter diversas particularidades e tipos.

- Pode ser **condutiva** quando é causada por fatores na orelha externa e passagem de som;
- Pode ser **neurossensorial** quando há problemas na orelha interna e nervos;
- Pode ser **mista** quando é uma mistura de ambos os casos;
- Pode ser **total**;
- Pode ser **parcial**;
- Pode ser de nascença (**congênita**);
- Pode ser **adquirida**;
- Pode ser **bilateral**;
- Pode ser **unilateral**;
- Pode ser **pré-linguística** quando ocorre antes do desenvolvimento da fala;
- Pode ser surdo **pós-linguístico** quando ocorre após a desenvolvimento da linguagem;
- Há também o surdo **oralizado**, que é uma pessoa surda que se comunica utilizando uma ou mais línguas orais;
- Há surdo **sinalizado** que usa a língua de sinais oficial do país;
- Há surdo **bilíngue**, que domina as duas formas.
- A relação da pessoa com a surdez e suas características ainda é afetada por sua história, seus valores, seu ambiente social e vários outros fatores...

A relação da pessoa com a surdez e suas características ainda são afetadas pela sua história, seus valores seu ambiente social e várias outros fatores!



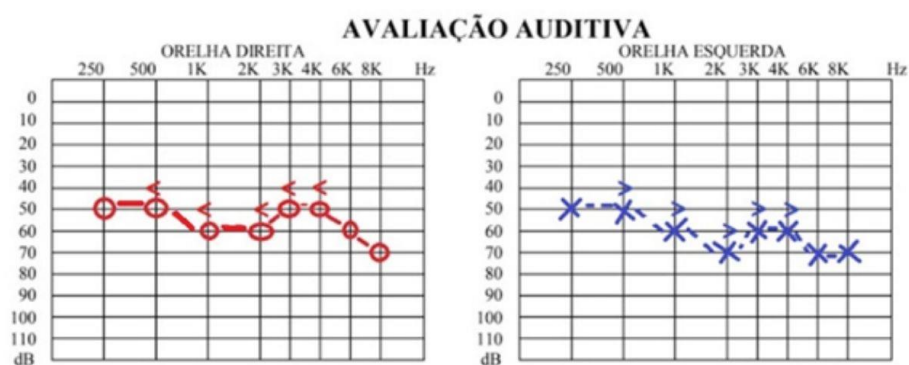
Fonte: Canva

Articulação verbal  
**NÃO** tem relação  
 com a surdez.  
 Normalmente  
 pensamos que todo  
 surdo tem  
 dificuldades de fala,  
 assim alguns  
 pensam que  
 quanto melhor se  
 fala, melhor se  
 ouve. Isso **NÃO** é  
 verdade, como  
 vimos, a fala  
 depende de uma  
 série de fatores  
 físicos, sociais, etc.

## SOBRE A PERDA DE AUDIÇÃO

Há vários tipos de exame que detectam a perda auditiva (como o BERA e de potencial estável), mas o mais utilizado é a audiometria que identifica o grau de perda auditiva de uma pessoa. Para entender melhor esse exame, devemos lembrar que, como vimos, convivemos diariamente com muitos tipos diferentes de sons. Por exemplo, a voz de uma mesma pessoa pode variar em volume e frequência durante uma única conversa. Isso mostra como a audição humana é complexa!

Observe o quadro abaixo:

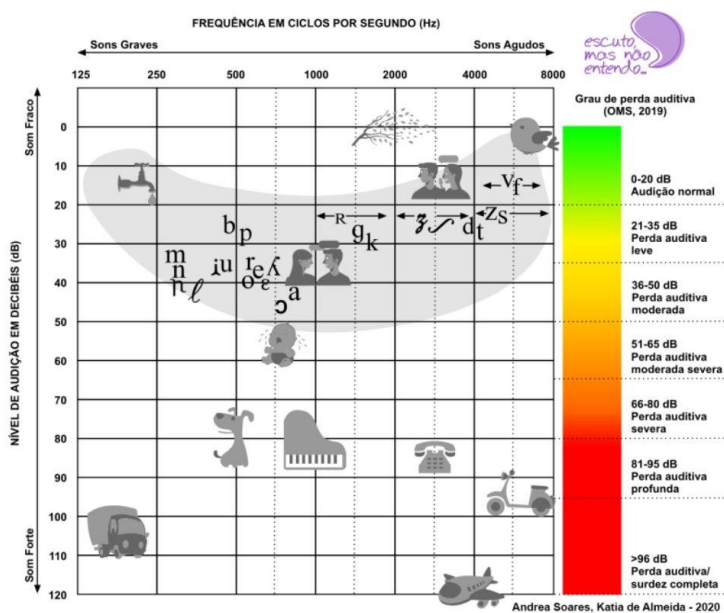


Fonte: <https://somedavidaa.blogspot.com/2020/04/audiometria-tonal.html>

A parte superior (horizontal) representa as frequências (o tipo de som que estamos escutando, mais grave ou mais agudo). A faixa lateral (vertical) indica os decibéis, ou seja, o volume dos sons. O ponto onde as linhas se encontram mostra quão alto e em qual frequência um som deve estar para que uma pessoa possa ouvi-lo.

Uma pessoa nem sempre perde a audição de forma uniforme em todas as frequências, como se fosse uma régua descendo. Normalmente, as pessoas têm perdas auditivas em diferentes curvas e formatos.

Agora, observe a ilustração que demonstra exemplos dos tipos diferentes de sons que ouvimos no dia a dia.



Fonte: <https://desculpenaooovi.com.br/o-que-e-a-audiometria-e-como-interpretar-la/>

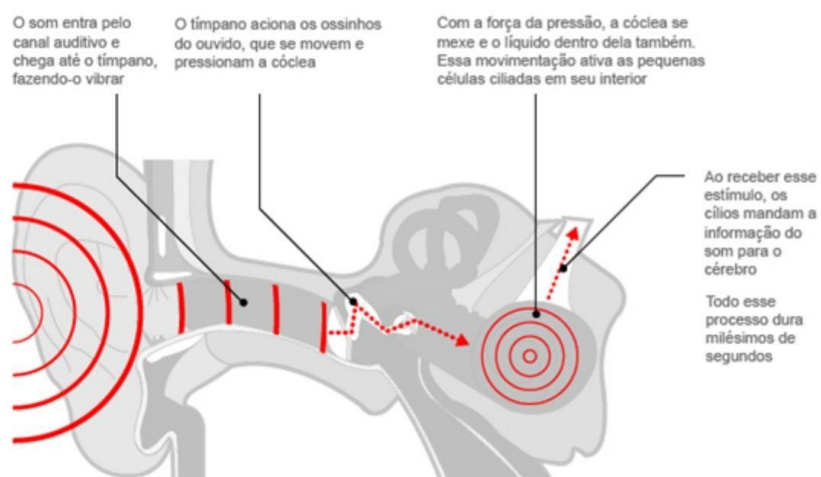
Mas o que tudo isso quer dizer? Dependendo da curva de perda auditiva, do tipo de som, do volume e até mesmo da letra que está sendo falada, uma pessoa surda pode conseguir ouvir com muita ou pouca dificuldade.

A surdez é considerada um tipo de deficiência **invisível** (ou oculta) porque não é imediatamente aparente.

## O PROCESSO DO OUVIR

De forma resumida, a audição funciona assim: os sons são captados pelo ouvido, que converte esses sons em sinais elétricos. Esses sinais são enviados aos nervos auditivos e depois codificados pelo cérebro. Por último, o córtex auditivo processa essa informação. Viu quanta coisa acontece quando você ouve algo? Quem tem uma perda neurossensorial perdeu parte dessas conexões, não conseguindo captar e processar determinados sons.

### O caminho do som



Fonte: <https://g1.globo.com/bemestar/noticia/2012/04/entenda-como-funciona-o-ouvido-por-dentro-e-para-que-servem-suas-partes.html>

## E AS PRÓTESES AUDITIVAS?

Em primeiro lugar, aparelhos auditivos NÃO são como óculos, em que se identifica a perda e, com base nisso, se produz uma lente que equilibra essa perda.

Próteses auditivas usam tecnologia para processar os sons e enviá-los ao ouvido de uma forma que a pessoa consiga ouvir.

Aparelhos mais antigos apenas aumentavam o volume dos sons. Já os mais modernos, além de aumentar o volume, processam os sons de forma a minimizar a poluição sonora, concentrar a captação da fala, entre outros. A eficácia de um aparelho depende de sua capacidade (quantos decibéis aumenta, quais frequências alcança, etc.), da adaptação do usuário, do treinamento auditivo, do ambiente, dos ruídos, da posição da pessoa que fala, entre outros fatores. Em resumo, a audição é algo tão complexo que um aparelho **não** fornece uma audição como era antes da perda.

Existe um tipo diferente de prótese auditiva: o **implante coclear**. Trata-se de um dispositivo eletrônico inserido cirurgicamente na pessoa, que, busca suprir a função do ouvido em indivíduos com deficiência auditiva severa a profunda. Esse implante, por meio de eletrodos alocados na cóclea, estimula diretamente o nervo auditivo, permitindo que os sinais auditivos sejam transmitidos ao cérebro.

Mas seu uso não garante uma audição regular dependendo de diversos fatores que afetam sua eficácia como já falamos no caso dos aparelhos.



Fonte: Canva

*O surdo NÃO ouve o que quer. Como vimos, os sons que uma pessoa surda consegue ouvir dependem muito da perda auditiva, do tipo de linguagem e da alfabetização do surdo, se ele é pré linguístico ou pós linguístico etc, dos barulhos do ambiente, da posição da pessoa, da frequência de voz...*

## A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS-LIBRAS

A língua de sinais é uma língua visual-espacial usada pelas pessoas surdas (e não surdas também!) para se comunicar. É reconhecida como língua oficial pela lei 10.436 de 2002 e seu uso, apoio e difusão são direitos das pessoas surdas inclusive tendo direito a um intérprete de Libras no ambiente escolar e em outros ambientes de atendimento.

A língua de sinais **NÃO** é uma mímica em que se expressam ideias por meio de gestos, mas sim uma língua completa, com toda a complexidade de qualquer idioma. No Brasil, ela é chamada de Língua Brasileira de Sinais, daí o nome Libras.

A língua de sinais também **NÃO** é apenas um alfabeto; este é apenas um recurso ortográfico usado em situações específicas em que é necessário soletrar uma palavra. Normalmente, cada objeto ou ideia possui um sinal próprio.



Fonte: Canva

Você sabia que a língua de sinais não é uma língua universal? No Brasil, falamos a Língua Brasileira de Sinais que é diferente da língua de sinais na França, nos Estados Unidos

## E O INTÉRPRETE DE LIBRAS?

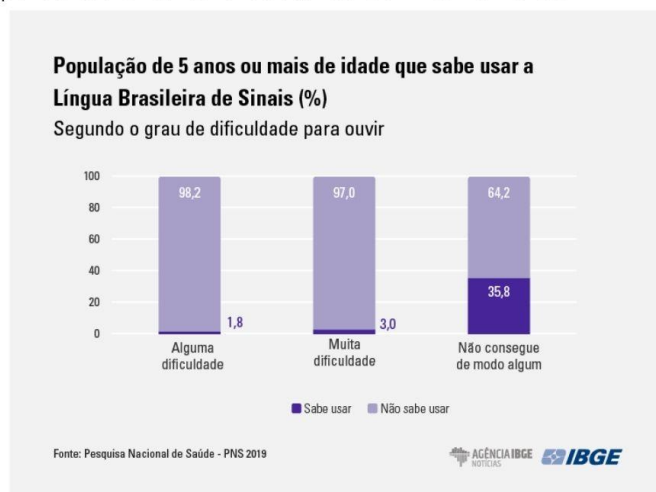
O tradutor-intérprete de língua de sinais é a pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa, tanto na modalidade oral quanto na escrita. É um direito dos alunos que necessitam desse apoio.

Então, o intérprete de Libras resolve tudo sobre a inclusão de alunos surdos na escola? **NÃO**. Até porque a escola é mais do que apenas aulas; é convivência, recepção, socialização e tudo mais que compõe a vida escolar.

Devemos considerar que o intérprete está, ao mesmo tempo acompanhando a aula e traduzindo ao aluno. O professor deve levar em conta todas as implicações disso: dificuldades ambientais para o intérprete, a barreira de termos técnicos ou específicos para os quais não há sinais (que precisam ser soletrados), entre outras situações. Deve-se sempre buscar o maior número possível de ferramentas para auxiliar o aluno e seu intérprete na compreensão do conteúdo apresentado.

## TODO SURDO CONHECE A LIBRAS?

Ao contrário do que se pensa, nem todo surdo domina a Libras. Esse é um equívoco comum, mas que não corresponde à realidade dos surdos no Brasil. Uma pesquisa recente mostrou que quase 80% das pessoas que possuem algum grau de perda auditiva, na verdade, não dominam a Libras.



Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31447-um-em-cada-quatro-idosos-tinha-algum-tipo-de-deficiencia-em-2019>

É óbvio que isso não quer dizer que a Libras não deve ser usada. Devemos sempre buscar seu uso, divulgação e ampliação nos ambientes escolares, mas também devemos reconhecer que ela não é a única ferramenta para alunos surdos.

Entender essas diferenças contribui para que toda ação de inclusão seja o mais efetiva possível para quem está mais interessado nela: **o aluno**. Não entender essa diversidade é, mesmo que involuntariamente, segregar o aluno da vida escolar ao limitar uma comunicação efetiva.

## E A INCLUSÃO? COMO VAI?

É importante entender que, embora às vezes sejam tratados como sinônimos, inclusão e integração NÃO são a mesma coisa. Além disso, esses termos têm significados diferentes em diferentes épocas.

Em um primeiro momento o que se praticava com os surdos (e outras pessoas com deficiência) era a **EXCLUSÃO**, ou seja, afastar essas pessoas do convívio na escola com as pessoas ditas “normais”, limitando o acesso à educação dos surdos a escolas segregadas de educação especial.

Depois passamos ao movimento de **INTEGRAÇÃO** em que o acesso dessas pessoas ao ambiente escolar regular desde que elas conseguissem acompanhar o ensino não adaptado. Caso contrário, eram encaminhados à educação de exclusão. Na **SEGREGAÇÃO**, havia afastamento imposto ao aluno surdo dos demais como, por exemplo, quando havia se utilizavam salas especiais separadas dentro da escola regular.

E por fim, chegamos ao que se busca hoje: a **INCLUSÃO**, onde se pretende a plena inserção do aluno no ambiente regular, não o vendo pela sua diferença, mas por sua identidade, capacidades e potencialidades, respeitando suas características e necessidades pessoais. Lembrando que o direito de ingresso à educação regular é um direito de toda pessoa com deficiência!

Muitas vezes, quando não se observam as características de cada aluno surdo, mesmo sem querer, o que ocorre é mera integração. Ou seja, apenas permitimos o acesso daquele aluno ao ensino regular, mas colocamos o ônus da adaptação ao ensino no próprio aluno, sem a participação efetiva dos agentes educacionais.



Fonte: Canva

Você sabia que existe mais de um tipo de intérprete para o aluno surdo? Há o intérprete de Libras, que traduz do português para Libras e vice-versa; o oralista (ou repetidor), que repete do português para português para os surdos não sinalizados; e o bimodal, que utiliza ambas as modalidades.

## INCLUINDO OS SURDOS

A melhor forma inicial de lidar com um aluno surdo é entender que, na maioria das vezes, a surdez requer apoios mais visuais do que sonoros, sempre lembrando das particularidades de cada tipo de surdez. Portanto, devemos considerar as necessidades de cada aluno, utilizando quaisquer atitudes e métodos que sejam úteis.

A partir dessa perspectiva, várias pequenas atitudes podem ser adotadas:

- Uso de recursos visuais;
- Uso de contato visual;
- Permitir a visualização prévia de conteúdos antes de falar;
- Uso de legendas;
- Evitar falar de costas para o aluno (é muito comum na sala de aula escrever no quadro ao mesmo tempo em que se fala);
- Softwares;
- Repensar o **tempo** que aquele aluno precisa para realizar as transcrições e as atividades;
- Uso do Intérprete de Libras (sempre observando suas limitações);
- Sinais visuais na educação física e nas atividades externas;
- Entender as particularidades do aluno, especialmente na língua portuguesa, pois a perda auditiva pode afetar o processo de alfabetização e, além disso, o português pode ser a segunda língua do aluno surdo.

E assim por diante, já que essa lista poderia ser tão extensa quanto a variedade de tipos de surdez e as histórias de cada aluno.



Fonte: Canva

Em resumo, quando pensamos em um aluno surdo de maneira generalizada, não consideramos suas necessidades reais. Em uma sala de aula, não existem, por exemplo, 29 alunos ouvintes e um aluno surdo. Existem 30 alunos diferentes, cada um respondendo melhor a um tipo e forma de aprendizado ou comunicação. Considerar a individualidade de cada um, especialmente as particularidades de cada pessoa com deficiência, é a melhor forma de promover a inclusão.

E como saberemos como receber aquele aluno? Falando com os maiores especialistas sobre o aluno surdo: ele mesmo e sua família. Ninguém melhor do que a própria pessoa e aqueles que convivem com ela para dizer o que funciona ou não, e do que ela precisa. Assim, ele se torna o centro do processo educacional, e não o que outros acham. Esse é um processo que envolve todos.



Fonte: Autoria própria, 2024.

*Lá e de volta outra vez: O processo de inclusão do aluno surdo não é uma viagem só de ida, mas sim uma série de idas e vindas para descobrir o que funciona ou não, até se chegar o mais próximo possível do que aquele aluno realmente precisa.*

## PALAVRAS FINAIS

A surdez, como vimos, é mais plural e multifacetada do que podemos supor, e sua inclusão é uma questão mais delicada do que podemos deduzir. Aliás, essa é a primeira ação que não devemos fazer em relação a qualquer tipo de deficiência: tentar deduzir o que uma pessoa necessita na escola ou achar que ela não precisa de nada. Devemos tratar essas pessoas de acordo com suas necessidades. Somente quando entendermos esses indivíduos sem generalizações de grupo, como se houvesse apenas um tipo de surdo, um tipo de surdez e um tipo de adaptação, poderemos enfim caminhar para um verdadeiro processo de inclusão.

Esta cartilha foi escrita por um **surdo parcial, oralizado e com surdez bilateral, neurossensorial severa e pós linguística**.

**Tem surdo de todo jeito, tem um jeito para todo surdo.**



Fonte: Canva

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei nº. 12.319 de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº. 14.768 de 22 de dezembro de 2023**. Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2023.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

## APÊNDICE

### SURDEZ E COTAS DE INGRESSO NO IFMG

No IFMG, tem direito a reserva de vagas por cotas, os alunos surdos que se enquadrem nos seguintes limites legais:

- Deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz. Conforme a legislação.

As possibilidades de ingresso estão nas seguintes modalidades:

**L10.** Candidatos com deficiência autodeclarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas, que tenham renda familiar bruta por pessoa da família igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano) em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Técnicos;

**L13.** Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano) em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Técnicos;

**L14.** Candidatos com deficiência autodeclarados negros (pretos e pardos) ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano) em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Técnicos;

**Ações afirmativas - V3985:** Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano) em Escolas Públicas, no caso dos Cursos Técnicos;

*O aluno que não se enquadra nesses limites legais ainda assim é um aluno surdo (mesmo que não possa solicitar a cota de ingresso) tendo direito a todas as garantias para sua inclusão no ambiente escolar de acordo com suas necessidades.*



