



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS - IFTT
CAMPUS PORTO NACIONAL
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LUSIANO LUSTOSA DA ROCHA

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR DO INSTITUTO
FEDERAL DO TOCANTINS – *CAMPUS* PORTO NACIONAL**

PORTO NACIONAL -TOCANTINS

2025

LUSIANO LUSTOSA DA ROCHA

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR DO INSTITUTO
FEDERAL DO TOCANTINS – *CAMPUS* PORTO NACIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso Superior de Licenciatura em
Pedagogia, do Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia do Tocantins, *Campus* Porto Nacional, como
requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado
em Pedagogia.

Orientador(a): Dr.^a Ordália Dias da Silva Guilherme.

PORTO NACIONAL -TOCANTINS

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

R672i Rocha, Lusiano Lustosa
 A Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Superior do Instituto Federal do
Tocantins – Campus Porto Nacional IFTO / Lusiano Lustosa Rocha. – Porto
Nacional, TO, 2025.
 40 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Porto Nacional,
Porto Nacional, TO, 2025.

Orientadora: Dra. Ordália Dias da Silva Guilherme

1. Surdez; Ensino Superior.. 2. Educação Inclusiva.. 3. Acessibilidade;
IFTO.. I. Guilherme, Ordália Dias da Silva. II. Título.

CDD 370

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e
pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LUSIANO LUSTOSA DA ROCHA

**A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR DO INSTITUTO
FEDERAL DO TOCANTINS – *CAMPUS* PORTO NACIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso Superior de Licenciatura em
Pedagogia, do Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia do Tocantins, *Campus* Porto Nacional, como
requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado
em Pedagogia.

Aprovado em: **03 de dezembro de 2025.**

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ORDALIA DIAS DA SILVA GUILHERME**
Data: 18/12/2025 15:31:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr.^a Ordália Dias da Silva Guilherme.
Orientador(a)
IFTO Campus Porto Nacional

Documento assinado digitalmente
 **LELMA NUNES SILVA**
Data: 09/12/2025 17:07:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Esp. Lelma Nunes Silva
Avaliadora
IFTO Campus Porto Nacional

Documento assinado digitalmente
 **PABLO FELIPE SOUSA CASTRO**
Data: 09/12/2025 16:52:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^o Esp. Pablo Felipe Sousa Castro
Avaliador
IFTO Campus Porto Nacional

À Deus e minha família: meus pais José Nonato e Neuzelina Lustosa, minha esposa Ana Carolina Gomes e meus filhos Manuela Lustosa, Afonso Lustosa e Laura Estevo Lustosa.

AGRADECIMENTOS

Venho por meio de simples e sinceras palavras, agradecer primeiramente a Deus, por me conceder força e sabedoria e por sempre guiar os meus passos no caminho da luz para que eu nunca desviasse o meu foco dos meus estudos.

A minha família, esposa e filhos e aos meus familiares, pais e irmãos por acreditar na minha capacidade e pela amizade verdadeira que fez toda diferença na minha vida, para que assim eu pudesse realizar um sonho que não é só meu mais de todos aqueles que compartilha da minha felicidade.

A acadêmica Marcela Rodrigues S. Lopes, por me proporcionar muitas oportunidades de aprendizagens ao seu lado, por ser a pessoa que me motivou a escolher o determinado tema e através da escrita mostrar a importância da inclusão na formação do cidadão e da sociedade, da mesma maneira aos meus colegas de classe por me motivarem e apoiarem nos meus dias difíceis, para que assim eu não desistisse da caminhada, rumo a conclusão do curso.

Na oportunidade agradeço a minha orientadora, Professora Doutora Ordália Dias da Silva Guilherme, por compartilhar do seu conhecimento de forma que enriqueceu a minha caminhada acadêmica, contribuindo de maneira essencial para a realização deste trabalho de conclusão de curso, por sua dedicação e paciência e por aceitar essa responsabilidade de ser minha orientadora.

Quero agradecer aos participantes da banca o professor e interprete de Libras Pablo Felipe Sousa Castro e a Professora e Coordenadora do CNAPNE Lelma Nunes Silva, por contribuir e compartilhar os seus conhecimentos junto a minha caminhada acadêmica.

Aos meus cunhados e minha sogra, que sempre torceram por mim, pela ajuda, pelas palavras de incentivos e pela amizade que fez todo diferencial na minha jornada.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de inclusão de alunos surdos no Ensino Superior do Instituto Federal do Tocantins, *Campus* Porto Nacional, considerando as políticas públicas, a legislação vigente e as práticas pedagógicas adotadas pela instituição a partir de 2017. A pesquisa é de caráter qualitativo e utilizou revisão bibliográfica, análise documental e levantamento de dados institucionais, possibilitando compreender tanto os avanços quanto os desafios desse processo de inclusão, problema de pesquisa como ocorre o processo de inclusão de alunos surdos no IFTO? Os resultados apontaram que a legislação brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e o Decreto nº 5.626/2005, garante importantes direitos aos alunos surdos, mas sua aplicação prática ainda encontra obstáculos, como a carência de formação docente em Libras, a escassez de materiais acessíveis e as limitações estruturais. Por outro lado, o IFTO, *Campus* Porto Nacional tem demonstrado avanços significativos, com a atuação do CNAPNE, a presença de intérpretes de Libras, a adaptação arquitetônica e o fortalecimento das políticas inclusivas em seus Projetos Pedagógicos de Curso, como por exemplo vídeos com janela com um intérprete traduzindo o conteúdo. Conclui-se que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior não deve ser compreendida apenas como cumprimento legal, mas como compromisso ético e social. Para tanto, é necessário ampliar a formação continuada de professores, garantir maior participação da comunidade surda nas decisões institucionais e promover práticas pedagógicas bilíngues que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico.

Palavras-chave: Surdez; Ensino Superior; Acessibilidade; IFTO; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This study aims to analyze the process of inclusion of deaf students in Higher Education at the Federal Institute of Tocantins, Porto Nacional Campus, considering public policies, current legislation, and the pedagogical practices adopted by the institution since 2017. The research is qualitative in nature and employed bibliographic review, document analysis, and collection of institutional data, enabling an understanding of both the advances and the challenges in this inclusion process. Research problem: How does the inclusion process of deaf students occur at IFTO? The results indicate that Brazilian legislation especially the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), the Brazilian Law of Inclusion (LBI), and Decree No. 5.626/2005 guarantees important rights to deaf students. However, its practical implementation still faces obstacles such as the lack of teacher training in Libras (Brazilian Sign Language), scarcity of accessible materials, and structural limitations. On the other hand, IFTO, Porto Nacional Campus has shown significant progress through the work of CNAPNE, the presence of Libras interpreters, architectural adaptations, and the strengthening of inclusive policies within its Pedagogical Course Projects, for example, videos with a window displaying an interpreter translating the content. It is concluded that the inclusion of deaf students in higher education should not be understood merely as a legal obligation but as an ethical and social commitment. Therefore, it is necessary to expand continuing teacher education, ensure greater participation of the deaf community in institutional decision-making, and promote bilingual pedagogical practices that guarantee not only access but also the permanence and academic success of these students.

Keywords: Deafness; Higher Education; Accessibility; IFTO; Inclusive Education.

LISTA DE SIGLAS

AEE Atendimento Educacional Especializado

AASI Aparelho de Amplificação Sonora Individual

CAE Coordenação de assistência Estudantil

CID Classificação Internacional de Doenças

CNAPNE Coordenação Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

CORES Coordenação de Registros Escolares

EJA Educação de Jovens e Adultos

FIC Formação Inicial e Continuada

FM Frequência Modulada

IC Implante Coclear

IBC Instituto Benjamin Constant

IFTO Instituto Federal do Tocantins

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INES Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBi: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

ODP Organização Didático Pedagógica

PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à educação Básica na Modalidades EJA

PPCs Projetos Pedagógicos de Curso

PNE Plano Nacional de Educação

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Leis.....	18
Quadro 2 - Editais.....	30

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Hipótese	11
2 DESENVOLVIMENTO.....	13
2.1 A Educação Inclusiva no Brasil: Um percurso histórico crítico	13
2.2 Surdez como deficiência: Desafios e possibilidades.....	24
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	29
3.1 Apresentação dos Resultados	29
3.2 Discursão dos Resultados.....	33
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37

1 INTRODUÇÃO

A presente proposta de pesquisa visa analisar a inclusão de alunos surdos no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus* Porto Nacional, procurando compreender as possibilidades e desafios dessa inclusão.

A educação inclusiva possibilita um desenvolvimento cognitivo aos alunos surdos, como bem afirma Silveira "(...) a educação de surdos deve ser entendida como um processo de construção de significados, que valorize a língua de sinais como meio de acesso ao conhecimento e à cultura". (Silveira, 2015, p. 23)

Quando se refere ao contato com a língua de sinais, (Skliar 1999, p. 20) traz a importância da língua de sinais como uma construção do cidadão surdo "bilinguismo não se restringe à dimensão pedagógica, mas deve ser visto também em sua dimensão política, como construção histórica, cultural e social, e no âmbito das relações de poder e conhecimento".

Segundo dados do Ministério da Educação, em 2003, apenas 665 (seiscentos e sessenta e cinco) surdos frequentavam a universidade, em 2005, esse número aumentou para 2.428, entre instituições públicas e privadas'' (Brasil, 2006). Diante disso, é necessário pensar com cuidado as metodologias a serem implementadas no contexto da inclusão para que os insucessos pedagógicos não sejam falsamente justificados por um desinteresse ou desatenção por parte do estudante surdo (Lorenzetti, 2010, p. 130)

1.1 Hipótese

Com a oferta de cursos superiores no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus* Porto Nacional, houve a necessidade de suporte especializado para integrar alunos surdos, através das políticas públicas que garante a igualdade e acessibilidade, confim de garantir o aprendizado e oportunizando um bom desenvolvimento para todos os alunos surdos.

Houve a necessidade do aumento de formação continuada aos professores com relação a adaptação aos meios tecnológicos com manipulação de matérias didáticos visando à preparação desses cidadãos, para uma integração aos meios profissionais, valorizando a cultura surdas e aumentando a procura dos alunos surdos a formação superior no Instituto Federal do Tocantins *Campus* Porto Nacional.

Trazendo como desafios a falta de infraestrutura, na manipulação de materiais nos laboratórios e biblioteca, limitando o acesso dos alunos sem o acompanhamento dos interpretes.

Conta com o apoio do CNAPNE que dispõe de uma equipe multiprofissionais para atuar no auxílio tanto para o apoio aos estudantes quanto aos professores e servidores, hipoteticamente em que essa pesquisa abaixo traz a confirmação.

Desse modo, esse trabalho visa discutir a respeito da inclusão de alunos surdos no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus* Porto Nacional, a partir de 2017, buscando compreender as possibilidades e desafios dessa inclusão tanto para esse lugar quanto em seu aspecto geral.

E traz como objetivos específicos; abordar a respeito do processo histórico da Educação Inclusiva no Brasil, discutir a respeito da surdez como deficiência, abordando os principais desafios e possibilidades.

Analisar o passo a passo do processo de inclusão de alunos surdos no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus* Porto Nacional, a partir de 2017; apresentar as possibilidades e desafios dessa inclusão no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus* Porto Nacional e em seus aspectos gerais.

Essa investigação foi motivada a partir do ano 2022 ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia, em que houve o primeiro contato com uma aluna surda, matriculada no mesmo período do curso desse pesquisador e assim despertou uma curiosidade em relação a seguinte questão: Como esses são identificados, bem como a sua inclusão no decorrer do curso?

O período de recorte temporal da pesquisa se dará a partir de 2017, com base na aprovação e implementação da lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que reforça o direito dos alunos surdos à educação inclusiva e estabelece a necessidade de oferta de recursos de acessibilidade e tecnologias assistidas.

Essa pesquisa trata se de uma pesquisa teóricos sobre educação inclusiva, no ensino superior e metodologias de ensino para surdos com base nos objetivos específicos.

Análise de dados documental com matrículas e sucesso acadêmico, satisfação dos alunos surdos com o apoio da equipe do CNAPNE; exploração de legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 5.626/2005.

Revisão bibliográfica, com base em autores que busca explicar a importância da inclusão dos alunos surdos para o seu desenvolvimento social e profissional; elabora proposta para melhoria a inclusão nos cursos superiores, apresentação de resultados e conclusão dos dados envolvidos nessa pesquisa com a comunidade acadêmica.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A Educação Inclusiva no Brasil: Um percurso histórico crítico

O percurso histórico voltado para pessoas com necessidades educacionais especiais remota ao século XX, quando surgiram as primeiras instituições especializadas Mantoan (2003).

O percurso histórico voltado para pessoas com necessidades educacionais especiais remonta ao século XIX, quando surgiram as primeiras instituições especializadas. No Brasil, a primeira iniciativa foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC), seguido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1857. Essas instituições focavam na educação segregada, voltada exclusivamente para alunos com deficiência.

A educação inclusiva é um princípio fundamental no cenário educacional atual, sendo um direito assegurado pela legislação e um compromisso das instituições de ensino. Esse conceito, no entanto, não deve ser apenas um ideal abstrato, mas sim, um conjunto de práticas concretas que garantam o acesso, a permanência e o aprendizado efetivo de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas Freire (1999).

Segundo Sassaki (1997), a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo de reformulação do sistema educacional para que ele possa atender a todos os alunos sem exceção, garantindo equidade no ensino. Para Mantoan (2006), essa perspectiva implica uma mudança cultural e estrutural nas instituições de ensino, de modo que elas estejam preparadas para acolher e valorizar a diversidade. Assim, destacam que a inclusão educacional não se limita à adaptação curricular, mas envolve a criação de um ambiente de aprendizagem que respeite e atenda às diferenças individuais, promovendo a participação ativa de todos os estudantes.

Dessa forma, os conceitos de educação inclusiva apresentados por todos esses pesquisadores dialogam entre si, pois compartilham a ideia central de que a inclusão não se limita ao acesso, mas envolve uma transformação estrutural do sistema educacional. Sassaki (1997) enfatiza a necessidade de reformulação do sistema educacional para atender a todos os alunos sem exceção, enquanto Mantoan (2006) amplia essa visão ao destacar que essa reformulação exige uma mudança cultural e estrutural nas instituições de ensino, preparando-as para acolher a diversidade.

Logo, os três conceitos apresentados se complementam ao ressaltar diferentes aspectos da inclusão, como: a necessidade de reestruturação do sistema a transformação cultural e institucional e a criação de ambientes de aprendizagem participativos, sob esse contexto, as políticas públicas desempenham um papel essencial na promoção da educação inclusiva.

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (1994) foi um marco na defesa da educação inclusiva, recomendando que sistemas educacionais fossem reorganizados para acolher todos os alunos, independentemente de suas necessidades. No Brasil, esse compromisso se consolidou com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que fortaleceram a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares.

Segundo Schmidt (2018), a concepção moderna de políticas públicas educacionais se consolidou no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, especialmente nos Estados Unidos, quando governos e instituições privadas passaram a investir na interseção entre conhecimento científico e gestão governamental. No Brasil, as políticas educacionais seguem essa tendência, buscando garantir um sistema inclusivo e acessível para todos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo aos alunos com deficiência os suportes necessários para seu desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 1996).

Segundo Guarinello et al. (2008), a educação inclusiva exige práticas pedagógicas que respeitem as diferenças individuais, promovendo a equidade e a participação ativa de todos os estudantes.

Contudo, a simples presença do aluno no ambiente escolar não é suficiente para garantir sua inclusão plena é necessário que as instituições adotem medidas concretas, como a adaptação curricular, a formação continuada dos professores e a disponibilização de recursos de acessibilidade.

No contexto do ensino superior, a situação se torna ainda mais complexa, todavia acreditava-se que, por ser um ambiente repleto de pesquisadores envolvidos em conhecimento, a realidade seria diferente da educação básica, porém, embora a Constituição Federal de 1988 estabeleça que a educação é um direito de todos e deva ser oferecida sem discriminação (Brasil, 1988), muitos estudantes com deficiência ainda encontram barreiras que dificultam sua permanência nas universidades. A Reforma Universitária proposta pelo MEC em 2005 buscou

ampliar o acesso ao ensino superior, mas a inclusão plena desses alunos ainda é um desafio em muitas instituições (BRASIL, 2005).

Apesar dos avanços legislativos, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos é a falta de capacitação dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Mantoan (2006) ressalta que a inclusão não se limita à matrícula do aluno com deficiência, mas requer uma transformação na postura pedagógica e na organização escolar.

Para Guarinello et al. (2008, p. 20) "A educação inclusiva pressupõe a adoção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, respeitando as diferenças individuais e promovendo a equidade no ambiente escolar", o que implica a adaptação de metodologias, recursos didáticos e avaliações, de modo a contemplar as especificidades linguísticas e cognitivas de estudantes surdos, por exemplo.

Corroborando com esse autor, Eugenio Cunha (2012, p. 143) reforça que a inclusão demanda uma reestruturação institucional.

"Entretanto, sabemos que, para a instituição de ensino atender a esses propósitos, deverá possuir adequação e organização dos seus profissionais, deverá ela conceder as condições essenciais de trabalho e possibilitar a constante atualização."

A inclusão não se resume à matrícula de alunos com deficiência, mas exige preparo docente, infraestrutura acessível e políticas de permanência.

Destaca-se também como um obstáculo desafiador, a ausência de infraestrutura adequada nas escolas e universidades, o que compromete a efetividade das políticas de inclusão. Stainback e Stainback (1999) destacam que a educação inclusiva deve abranger não apenas o acesso físico ao ambiente escolar, mas também a adaptação dos conteúdos e a criação de oportunidades de aprendizagem equitativas para todos os alunos.

Sob esse prisma, a qualificação dos professores é um fator determinante para o sucesso da inclusão escolar. Segundo Miranda e Galvão Filho (2012), a formação docente deve ser contínua e contemplar estratégias para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, todavia a legislação brasileira reforça a importância dessa qualificação: o artigo 59 da LDB determina que os sistemas de ensino devem garantir professores especializados para atuar na educação inclusiva (Brasil, 1996).

No entanto, a prática educacional ainda apresenta lacunas nesse sentido. Muitos docentes não recebem formação adequada sobre Libras e outras ferramentas de acessibilidade, o que compromete a aprendizagem de estudantes surdos e com outras deficiências (Santana,

2016). Essa deficiência na formação docente evidencia a necessidade de um esforço institucional a formação continuada aos professores e oferecer suporte pedagógico adequado.

Segundo a teoria e pensamentos de Vygotsky (1997), a educação inclusiva não é apenas uma questão de acessibilidade física, mas também de acessibilidade pedagógica, que permite que todos os alunos aprendam de acordo com suas necessidades e ritmos."

Portanto, há uma importância de o professor ter uma boa formação e sempre manter os seus conhecimentos em uma base contínua, para que no momento da inclusão o professor não tratar o aluno, como uma página em branco, mas, alguém que tem a capacidade de absorver o conhecimento com a mediação do seu professor.

Segundo Marchesi (2004, p.44) "é muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos os alunos", quando traz a importância da compressão para respeitar e reorganizar as metodologias de ensino, o aluno através do seu ritmo de compressão consegue um bom desempenho adaptando as suas necessidades. Para Skliar (2015) há que se olhar sem julgamento, nem condenação prévia, mas sim, olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa, a fazer uma saudação disponível, a dar as boas-vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o eu fazer.

A inclusão acontece no momento em que faz a inserção dos estudantes que necessitam de acessibilidades e adaptações. Parafraseando Paulo Freire, a inclusão não é apenas uma política educacional, mas uma forma de construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos têm direito à educação de qualidade (Freire, 1992). Em outras palavras, as obras freireanas não tratavam diretamente da inclusão como o termo utilizado na atualidade, no quesito de deficiências que devem ser levadas em consideração como as físicas, motoras, altas habilidades, déficits cognitivos, dentre outras condições.

Entretanto, em especial, em sua obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire retoma e aprofunda seus princípios fundamentais da pedagogia libertadora, destacando a importância da educação como um ato político, ético e transformador (Freire, 1992). Nesta obra, a inclusão aparece não como uma política setorial, mas como eixo estruturante de qualquer projeto educacional verdadeiramente democrático e emancipador. A inclusão, para Freire, está intimamente ligada ao respeito à dignidade humana, à valorização da pluralidade cultural e ao combate à exclusão social, elementos que ele trata como componentes indissociáveis da prática educativa comprometida com a justiça social (Freire, 1992).

A defesa de Freire pela inclusão se inicia pelo reconhecimento do outro como sujeito histórico dotado de saberes, de voz e de direito à participação nos processos educativos. Essa concepção rompe com a lógica assistencialista e caritativa que muitas vezes contamina as políticas públicas de inclusão (Freire, 1992). Em vez disso, ele propõe uma pedagogia da escuta, na qual a escola se coloca como espaço de diálogo com as diferenças, e não de normatização ou padronização dos corpos e mentes.

Segundo as palavras desse autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1992, p. 47), ou seja, ele enfatiza que para que uma educação inclusiva de fato aconteça, é preciso que haja o rompimento com o modelo de educação bancária, onde o educador deposita saberes em alunos passivos – isso porque, para o autor, a educação nunca foi um processo neutro (Freire, 1992).

De forma recorrente, nas obras freireanas, o pensamento do autor rejeita uma escola como reprodutora de conhecimentos técnicos descontextualizados da realidade na qual essa instituição está inserida, como se as instituições de ensino fossem um espaço de adestramento de comportamentos. Desse modo, ele propõe uma educação problematizadora, crítica e dialógica, que parte da realidade concreta dos educandos para, a partir dela, construir saberes significativos. Logo, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1992, p. 66).

Essa citação reafirma o que foi ilustrado anteriormente, ou seja, coloca em xeque a lógica vertical das relações escolares. Para Freire, a educação deve se enraizar na cultura local, na linguagem popular, nas dores e nas esperanças do povo (Freire, 1992).

Fazendo um contraponto entre o discurso oficial sobre a educação inclusiva que está nas cartilhas, leis e diretrizes e a prática, em termos de legalidade, o Brasil tem uma das legislações mais avançadas do mundo nesse campo: a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a própria Lei Brasileira de Inclusão (2015) formam uma moldura robusta. Mas, Freire já nos ensinava, não basta ter leis bonitas no papel: é preciso ver se o chão da escola as sustenta (Freire, 1992).

Quadro 1 - Leis

LEIS	
Constituição Federal de 1988	“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208, III).
Diretrizes e Base da Educação LDB	“A educação especial, para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, art. 58).
Lei Brasileira de Inclusão LBI	“A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado {...} intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. ” (Brasil, 2015, art. 27).

Fonte: Organizado pelo autor (2025).

O fato é que em muitas escolas públicas, em pleno 2025, estudantes com deficiências ainda são tratados como "problemas" e não como sujeitos. Faltam intérpretes de Libras, professores especializados, materiais adaptados e formação humana e política dos educadores para lidar com a diferença (Freire, 1992). A política de educação inclusiva sofre com cortes orçamentários, principalmente nas áreas de atendimento educacional especializado e formação continuada. Isso denuncia a falta de prioridade real do Estado com a inclusão.

A efetivação da política de educação inclusiva no Brasil depende não apenas de dispositivos legais, mas também de investimentos consistentes em infraestrutura, formação docente e recursos pedagógicos acessíveis. Os cortes orçamentários nas áreas de atendimento educacional especializado e na formação continuada de professores comprometem diretamente o direito à educação garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1988).

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) reforça, em seu Artigo 27, que a educação inclusiva deve ser assegurada em todos os níveis de ensino, visando o pleno desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Contudo, sem o devido aporte financeiro e a valorização das políticas públicas voltadas à inclusão, o discurso da equidade torna-se apenas simbólico. Assim, é fundamental que o Estado cumpra seu papel social de garantir condições reais para que o sistema educacional inclusivo seja efetivo, promovendo uma sociedade mais justa e democrática (Brasil, 2015).

Dessa forma, muitas escolas dizem adotar práticas inclusivas, mas operam com uma lógica que Freire criticava: “colocar o diferente para se ajustar ao mesmo”. Crianças com deficiência são colocadas em salas regulares, mas sem mediação adequada, sem adaptação curricular, sem respeito à singularidade de suas formas de aprender (Freire, 1992). A política existe, mas a cultura escolar continua excludente.

Há modelos de escolas que não atende a inclusão como rege as normas e leis, por exemplo a militarização das escolas conforme afirma Paulo Freire que ele não propõe soluções mágicas, mas nos ensina a fazer perguntas incômodas por chamarem a atenção para o fato de que educar para a inclusão exige transformar a própria estrutura da escola e da sociedade (Freire, 1992). Ele diria que a escola precisa abrir espaço para as vozes silenciadas: o estudante indígena que não fala o português padrão, a criança com deficiência que se comunica por línguas de sinais ou recursos tecnológicos, ou seja, a inclusão freireana não é sobre integrar corpos diferentes em salas iguais, mas sobre construir uma escola nova, capaz de acolher a pluralidade humana como potência pedagógica. Isso exige coragem política, formação crítica de professores, revisão curricular e, sobretudo, escuta ativa (Freire, 1992).

A inclusão, nesse sentido, exige uma mudança epistemológica e política na relação pedagógica. Alunos com deficiência, alunos indígenas, quilombolas, pobres ou em situação de vulnerabilidade, não podem ser objetos de políticas compensatórias, mas sim sujeitos de direitos (Freire, 1992). A escola, portanto, precisa assumir um papel ativo na construção de uma cultura de inclusão, que reconhece e celebra as diferenças como parte da riqueza do processo educativo. Em termos práticos, Freire vai além da esfera educacional ao tratar da inclusão: ele a entende como parte de um projeto ético de sociedade, no qual a escola se compromete com a formação de sujeitos críticos, capazes de ler o mundo e intervir nele (Freire, 1992). Isso implica em políticas públicas que transcendam o acesso à escola, o que ele chamaria de “inclusão quantitativa” e avancem para uma inclusão qualitativa, que garanta permanência, aprendizagem significativa e participação ativa de todos os estudantes.

É nesse ponto que seu pensamento dialoga profundamente com as Políticas Públicas de Educação Inclusiva, sobretudo após a década de 1990, quando o Brasil começa a estruturar marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), conforme já citado anteriormente.

Entretanto, embora essas políticas avancem formalmente na garantia de direitos, Freire nos alertaria para o risco de uma “inclusão burocrática”, na qual a escola apenas cumpre metas e protocolos, mas não transforma sua prática e sua cultura excludente e argumenta: “A pedagogia do oprimido, antes de ser a pedagogia de um setor ou de um grupo, é a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Freire, 1992, p. 35). Assim sendo, a verdadeira educação inclusiva, sob o olhar freireano, não pode ser implementada sem o envolvimento político do educador, que precisa compreender sua atuação como militância pedagógica. Para Ele, o educador precisa assumir uma postura crítica diante das desigualdades sociais e das exclusões que o sistema perpetua, muitas vezes disfarçadas de neutralidade técnica (Freire, 1992).

Todavia, o autor também aponta desafios, pois leva-nos a pensar a inclusão como um processo de luta coletiva. Ele não deposita esperança em estruturas prontas ou documentos normativos, mas sim no movimento histórico dos sujeitos. Em *Pedagogia da Esperança*, ele relata experiências concretas de educação popular, onde a inclusão se dá pela escuta, pelo acolhimento dos saberes locais, pela adaptação dos métodos às realidades dos oprimidos (Freire, 1992).

Essa perspectiva critica duramente as políticas públicas que são pensadas “de cima para baixo”, sem a participação dos sujeitos que vivem a exclusão no cotidiano escolar, logo, para que as políticas públicas de educação inclusiva sejam realmente efetivas, é preciso que incorporem a dimensão dialógica e participativa da pedagogia freireana (Freire, 1992).

Sob esse debate acerca da inclusão educacional sob a ótica freireana, é fundamental destacar que pensar a educação como prática de liberdade exige um olhar atento às estruturas que historicamente excluíram determinados grupos sociais do acesso pleno ao saber. Com isso, abre-se espaço para compreender como as políticas públicas de educação inclusiva foram sendo construídas, ou negligenciadas, ao longo do tempo

No Brasil a inclusão educacional, no ensino superior é um reflexo das mudanças ocorridas na educação básica. Segundo dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o número de alunos com deficiência matriculados nas

universidades brasileiras atingiu 92.756 em 2023, representando um aumento de 17% em relação a 2022.

Esse crescimento é significativamente superior à taxa de 5,6% observada no total de matrículas no mesmo período. No entanto, esses estudantes ainda correspondem a apenas 0,93% do total de matrículas no ensino superior, que alcançou quase 10 milhões de alunos em 2023. Esse aumento evidencia a eficácia das políticas de acesso, mas também destaca desafios relacionados à permanência e ao desempenho acadêmico desses estudantes (INEP, 2023).

Para garantir a inclusão efetiva no ensino superior, é essencial que as universidades implementem políticas de apoio ao discente e ao docente. Moreira, Bolsanello e Seger (2011) ressaltam que a inclusão no ensino superior deve ser um processo contínuo, que envolva toda a comunidade acadêmica. Nesse sentido, muitas instituições criaram Núcleos de Apoio Psicopedagógico, oferecendo suporte especializado para estudantes com deficiência (Brasil, 2007).

Além da acessibilidade para surdos, é fundamental que as universidades promovam adaptações pedagógicas, como o uso de materiais didáticos acessíveis e a oferta de intérpretes de Libras para estudantes surdos. Mori (2016) argumenta que a inclusão no ensino superior vai além da eliminação de barreiras arquitetônicas, devendo contemplar também a adequação dos métodos de ensino e avaliação.

Assim sendo, com base em todo o exposto, a educação inclusiva é um direito garantido por diversas normativas nacionais e internacionais, mas sua implementação ainda enfrenta desafios significativos. A formação docente, a adaptação curricular e a acessibilidade são elementos essenciais para garantir a participação plena de todos os alunos no sistema educacional. Com isso, o ensino superior, em especial, precisa avançar na criação de estratégias que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência. Como destaca Oliveira (2011), assegurar o direito à diferença na universidade é fundamental para evitar a perpetuação da exclusão em suas formas mais sutis.

Essa tentativa de retrocesso foi duramente criticada por pesquisadores, movimentos sociais e órgãos internacionais, culminando na suspensão do decreto pelo Supremo Tribunal Federal (Silva; Reis, 2022). O episódio escancarou como a inclusão escolar ainda é campo de disputa ideológica no Brasil. A cada mudança de governo, o que deveria ser uma política de Estado torna-se refém de políticas de ocasião (Glat; Blanco, 2007).

Na trajetória das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil é marcada por avanços importantes, tensões ideológicas e contradições estruturais. Ao longo do século XX e início do XXI, o país percorreu um caminho que vai da assistência institucional segregadora

para a perspectiva inclusiva fundamentada nos direitos humanos e na cidadania (Brasil, 2008; Mantoan, 2006). Esse percurso, contudo, não foi linear nem uniforme, mas sim, constantemente tensionado por interesses econômicos, resistências culturais e instabilidades políticas (Aranha; Prieto, 2011).

Iniciando pelas primeiras décadas do século XX, compreende-se como o momento da exclusão institucional à integração parcial, isso porque a educação de pessoas com deficiência no Brasil era realizada de maneira assistencialista, frequentemente associada à caridade e à filantropia. As instituições especializadas, como o Instituto Benjamin Constant (IBC, fundado em 1854) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, criado em 1857), foram os principais espaços de escolarização, sempre em separado da rede pública comum. Nessa fase, não havia política pública de inclusão, apenas ações isoladas de instituições voltadas a "corrigir" ou "reabilitar" os sujeitos (Mantoan, 2006).

Passando para os anos 1970, com a ditadura militar ainda vigente, começa-se a falar em educação especial nos documentos oficiais, porém a ênfase ainda recaía na ideia de "adaptação ao normal". A integração escolar que pressupunha a entrada do aluno com deficiência em escolas regulares era permitida desde que ele se ajustasse aos moldes pedagógicos tradicionais, sem grandes transformações na estrutura escolar. Essa perspectiva ainda não reconhecia a escola como espaço a ser modificado para acolher a diferença (Aranha; Prieto, 2011).

Porquanto, com a redemocratização e virada conceitual nos anos 1990, surge um ponto de inflexão. A Constituição Federal de 1988 afirma, em seu artigo 206, que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Essa mudança de paradigma se aprofunda com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), que determina a oferta de atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

A década de 1990 é também marcada pela influência dos marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que define a educação inclusiva como estratégia central para garantir o direito de todos à educação (UNESCO, 1994). O Brasil adere a essa lógica, iniciando a formulação de políticas voltadas à inclusão efetiva, com foco nos direitos e não na deficiência (Mantoan, 2006).

Nos anos 2000, a educação inclusiva ganha contornos mais consistentes no cenário das políticas públicas brasileiras. O governo federal institui programas como o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003), que promoveu formação de gestores e educadores em centenas de municípios (Brasil, 2003). Em 2008, é publicada a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que estabelece diretrizes para a inclusão de todos os estudantes público-alvo da educação especial nas escolas comuns, com apoio do atendimento educacional especializado (AEE) (Brasil, 2008).

A partir desse marco, a inclusão deixa de ser uma opção e passa a ser uma obrigação do Estado, cabendo ao poder público garantir condições estruturais, formação de professores, materiais pedagógicos acessíveis e suporte especializado (Brasil, 2008). Essa política foi considerada uma das mais avançadas do mundo e fortaleceu a construção de um sistema educacional mais democrático e plural (Mantoan, 2006; Glat; Blanco, 2007).

Entretanto, entre tensões, retrocessos e desafios, esse avanço começou a ser ameaçado na década de 2010 com o crescimento de discursos ultraconservadores, que passaram a atacar o ideário da inclusão como “ideologia” ou “doutrinação” (Silva; Reis, 2022). Em 2020, foi publicada uma nova Política Nacional de Educação Especial (Decreto nº 10.502/2020), que, sob o pretexto de ampliar as opções das famílias, reabria espaço para escolas e classes especiais segregadas, em clara afronta aos princípios da inclusão (Brasil, 2020).

Atualmente, mesmo com diretrizes legais garantidoras, os desafios permanecem gigantescos: falta de acessibilidade, formação precária dos docentes, preconceito estrutural, evasão escolar de estudantes com deficiência, entre outros fatores (Mantoan, 2006; Brasil, 2022). Tudo isso revela que não basta ter políticas no papel é necessário compromisso político, financiamento contínuo e mobilização social para torná-las reais.

Sob esse prisma, a perspectiva freireana de inclusão contrasta brutalmente com a realidade educacional brasileira contemporânea. Apesar das políticas que reconhecem a inclusão como direito, ainda predominam práticas que naturalizam a exclusão (Freire, 1992). Salas superlotadas, ausência de formação continuada de professores e carência de recursos pedagógicos acessíveis evidenciam que o discurso oficial está muito distante das práxis inclusivas (Silva; Reis, 2022). Muitos docentes, sem apoio institucional, recorrem a práticas improvisadas, gerando processos de exclusão simbólica quando o aluno “está” na escola, mas não “é” da escola (Glat; Blanco, 2007).

Portanto, é notória a crescente onda de ataques ao pensamento de Paulo Freire e ao conceito de inclusão como direito humano. Isso revela um embate ideológico que perpassa o campo educacional. Segundo Silva e Reis (2022), a tentativa recente de restaurar modelos que segregam, sob o pretexto de “liberdade de escolha das famílias”, evidencia o risco de a sociedade regredir à lógica da exclusão. Frente a esse cenário, a pedagogia da esperança se apresenta como resistência epistemológica, capaz de sustentar a luta por um projeto educativo emancipador (Freire, 1992).

2.2 Surdez como deficiência: Desafios e possibilidades

Iniciar uma discussão reflexiva sobre a surdez como deficiência exige, antes de qualquer definição conceitual, lembrar como essa questão era tratada há séculos, pois, a pessoa surda era enquadrada numa lógica biomédica que a classificava como com deficiência auditiva, isto é, um sujeito com perda ou ausência da audição.

Com a passagem dos anos esse discurso médico sobre a deficiência auditiva forjou práticas escolares, políticas públicas e dispositivos centrados na tentativa de corrigir o que se entende como “falta”, logo, conforme as teorias contemporâneas, especialmente oriundas dos Estudos Surdos, torna-se cada vez mais insustentável essa visão unidimensional e patologizante dos sujeitos surdos (Skliar, 2003; Lopes, 2006; Perlin, 2010; Strobel, 2008; Quadros, 2012).

Considerando o pensamento de Lopes (2006), a surdez não deve ser compreendida como uma deficiência, mas como uma diferença linguística e cultural. Essa diferença, longe de representar uma carência, traduz outra forma de estar no mundo, com lógicas comunicacionais, experiências identitárias e produções de sentido próprias. Essa compreensão sobre a surdez levanta um questionamento necessário: será que o que a sociedade chama de “deficiência” não seria, em muitos casos, uma leitura capacitista das diferenças humanas?

Essa crítica de Lopes (2006) é partilhada por Strobel (2008), pesquisadora e surda, ao problematizar o uso do termo “portador de deficiência auditiva” como uma forma de invisibilização cultural. Essa exigência, segundo ela, não é inclusão, mas assimilação forçada. Desse modo, Strobel afirma que o termo deficiência, no caso da surdez, é uma violência semântica por rotular o surdo como deficiente, ou seja, para ela o discurso oficial reforça a lógica da correção e da integração, em detrimento do reconhecimento e da autonomia.

Por sua vez, Perlin (2010) introduz o conceito de identidade surda como resistência. Ele sustenta que a pessoa surda não deseja ser ouvinte, mas ser reconhecida em sua diferença, com acesso pleno à educação, à cultura e à cidadania a partir de sua língua. Skliar (2003), também uma referência nos estudos da diferença, denuncia que a surdez não é uma limitação, mas sim uma oportunidade de ampliar o repertório comunicacional e cognitivo da humanidade.

Em concordância com esses pesquisadores Skliar (2003) afirma que o problema não reside na ausência de audição, mas na ausência de reconhecimento social da língua de sinais como forma legítima de linguagem, por isso a surdez se inscreve como uma forma de existência que contesta a hegemonia do fonocentrismo, isto é, da centralidade da voz e da oralidade como critérios de inteligência, autonomia ou participação social (Skliar, 2003).

Nesse mesmo sentido, Perlin (2010) afirma que o conceito de deficiência auditiva é uma construção social e histórica, que tem servido para justificar práticas de exclusão e silenciamento das identidades surdas, ou seja, a identidade surda foi criada na resistência ao audismo, termo que designa o preconceito estrutural contra pessoas que não escutam, logo, o sujeito surdo não quer ser curado nem normalizado; deseja ser reconhecido como ser linguístico, com cultura, com voz (ainda que essa voz se expresse por mãos, expressões faciais e corporalidade visual).

Entretanto, quando se trata do contexto educacional, segundo o artigo *"Percepção de Professores em Relação à Escolarização de Estudantes Surdos ou com Deficiência Auditiva"* (Rodrigues, 2025), os dados revelam que muitos professores desconhecem o nível de perda auditiva de seus alunos e não utilizam, por ausência de formação, estratégias pedagógicas adequadas. Portanto, o resultado dessa investigação é o de que a falta de preparo docente, tanto inicial quanto continuado, compromete a efetivação da educação bilíngue e a valorização da identidade surda em sala de aula.

Essa constatação é reforçada por Nelson e Johnston (2003), que defendem a urgência da apropriação, por parte dos professores, das tecnologias assertivas como o implante coclear (IC), aparelho de amplificação sonora (AASI) e sistemas FM, articulados ao ensino da Libras. Para essas autoras, a coexistência de múltiplas linguagens é central na construção de práticas pedagógicas acessíveis e potentes.

Outro estudo relevante, intitulado "Um retrato das matrículas de estudantes da Educação Especial e da Educação de Surdos, Surdocegos e com Deficiência Auditiva" (INEP, 2024), revela o crescimento da inclusão formal de alunos surdos no sistema educacionais, todavia os resultados dos dados quantitativos não correspondem a uma inclusão qualitativa. Isso porque, apesar do avanço legal, as escolas ainda operam sob uma lógica integracionista, que exige a adaptação do aluno ao modelo normativo ouvinte.

Essa realidade é confrontada pela pesquisa de Rodrigues (2025), ao analisar a atuação de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental em um município do interior paulista. A autora constata que a maioria dos professores desconhece a Libras, não utiliza recursos visuais e tampouco compreende as implicações da surdez enquanto fenômeno cultural. Tais práticas evidenciam a persistência de um modelo deficitário, centrado na tentativa de "normalizar" o aluno surdo, em detrimento do reconhecimento de sua singularidade (Rodrigues, 2025).

Em se tratando de legalidade, o artigo *"Direitos da personalidade em debate: análise comparativa das leis de inclusão voltadas a pessoas com deficiência auditiva e surdez na*

América do Sul" (Silva et al., 2022), apresenta um panorama das legislações de Brasil, Argentina, Chile e Uruguai, chegando à conclusão que, enquanto o Brasil avança na formulação de políticas bilíngues, ainda carece de mecanismos de fiscalização e implementação efetiva, o que se reflete na precariedade dos serviços de interpretação, no baixo número de professores fluentes em Libras e na ausência de materiais didáticos acessíveis.

Enriquecendo esse debate, a pesquisa *"Entendendo o público-alvo da surdez"* (Silva; Santos, 2023) defendem a articulação entre a pedagogia visual e a perspectiva inclusiva, sustentando que o ensino de surdos deve transcender os limites da deficiência e assumir a surdez como expressão legítima de humanidade, pois segundo esses autores, a inclusão só será possível quando a escola conseguir acolher a diferença como potência, e não como carência.

Segundo Silva e Santos (2023), enquanto persistirem práticas pedagógicas baseadas em uma lógica auditocêntrica e integradora, estaremos reiterando violências simbólicas e epistemológicas contra a comunidade surda, o que significa que a luta por inclusão passa pela reformulação da formação docente, pela valorização da Libras como primeira língua e pela efetivação de políticas públicas que garantam o protagonismo surdo nas decisões sobre sua própria educação.

Por vez, a linguista-pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, Ronice Quadros (2012), reforça perspectiva de demonstrar que a surdez é atravessada por questões linguísticas, identitárias e políticas. Ela afirma que o maior desafio enfrentado pelas pessoas surdas não é a ausência da audição, mas a ausência de políticas linguísticas efetivas que garantam o acesso pleno a Libras desde a infância logo, continuar tratando a surdez como deficiência funcional é ignorar a riqueza de uma comunidade com língua, história, arte, valores e visões de mundo próprios.

Desse modo, as ideias dessa autora convergem com as de Skliar, para quem o fracasso escolar de alunos surdos está diretamente relacionado à negação da língua de sinais como instrumento de aprendizagem. Perlin (2010), de forma mais assertiva, denuncia que, muitos projetos de inclusão são elaborados sem a participação da comunidade surda, o que os torna ineficazes ou até mesmo violentos.

Nota-se com o estudos dos textos desses autores que, se por um lado as ideias dialogam entre si ao propor a valorização da cultura surda e o reconhecimento da Libras como língua estruturante da identidade, por outro, há a existência de algumas tensões e nuances em seus posicionamentos, isto é, enquanto Perlin (2010) é mais incisivo na recusa de tecnologias como o implante coclear, defendendo o conceito de identidade surda como resistência, ele sustenta

que a pessoa surda não deseja ser ouvinte, mas ser reconhecida em sua diferença, com acesso pleno à educação, à cultura e à cidadania a partir de sua língua.

Quadros (2012) e Lopes (2006) reconhecem haver surdos que optam por essas tecnologias sem permitir sua identidade cultural. Isso revela que a comunidade surda não é homogênea, e que o pertencimento identitário pode se manifestar de formas múltiplas e até contraditórias.

Por sua vez, Strobel (2008) propõe a construção de uma pedagogia da diferença, no qual o surdo seja protagonista do seu processo educativo e que as instituições escolares se refaçam para acolher a cultura surda como uma das expressões da diversidade humana, pois “a deficiência, no caso da surdez, não está no corpo, mas na sociedade que não reconhece a Libras como língua legítima” (Strobel, 2008, p. 59).

Para reforçar tal visão, é importante destacar que a própria legislação brasileira tem caminhado, ao menos em parte, na direção desse reconhecimento. A Lei n.º 10.436/2002 reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda, e o Decreto n.º 5.626/2005 regulamenta seu uso no âmbito educacional, obrigando instituições de ensino a ofertar o ensino de Libras e garantir o direito de acesso à comunicação aos surdos.

No entanto, como bem apontam os autores citados nesse estudo, o reconhecimento legal nem sempre se traduz em reconhecimento simbólico ou prático. Persistem nas escolas, universidades e demais espaços sociais barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais que limitam o pleno desenvolvimento dos sujeitos surdos. A tentativa de normalização, portanto, revela menos uma preocupação com o bem-estar do surdo e mais um incômodo social com aquilo que escapa ao padrão ouvinte.

O que se espera, é uma educação que não somente tolere a diferença, mas a celebre. Segundo Stokoe (2005), a surdez deve ser vista como uma característica que define uma cultura singular, não como uma carência a ser compensada. Portanto, com base em todo o exposto, pode-se afirmar que discutir a surdez como deficiência é, hoje, uma tarefa que exige responsabilidade ética, sensibilidade cultural e compromisso político. Trata-se de deslocar a discussão do campo da medicina para o campo dos direitos humanos, da identidade e da educação. Em suma, é preciso escutar o que dizem os surdos sobre si e aprender, com isso, que a diferença não é obstáculo, mas caminho.

Conforme Lopes (2006) os alunos surdos têm grande potencial para aprender e se desenvolver, desde que sejam oferecidas condições adequadas de acessibilidade e apoio, como interpretes de Libras e materiais adaptados. Para Skliar, (2003) o maior desafio para os alunos

surdos não é a surdez em si, mas sim as barreiras culturais, sociais e educacionais que impedem sua plena participação e inclusão.

Ainda segundo esses autores, nas possibilidades e desafios dos alunos surdos a uma das maiores barreiras enfrentadas por eles são os esquecimentos e falta de empatias ao mesmo.

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. A normalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o Bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e Observá-lo novamente. O outro já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral (SKLIAR, 2003, p. 29).

Quando o autor traz o termo esquecimentos é com o objetivo de uma reflexão aos educadores sobre a importância da acessibilidade ao aluno surdo, não tratar o mesmo com indiferença mas procurar inclui-lo nas atividades sócias, praticas pedagógicas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Apresentação dos Resultados

Em resposta ao objetivo específico citado no planejamento dessa pesquisa que é analisar o passo a passo do processo de inclusão de alunos surdos no Ensino Superior do Instituto Federal do Tocantins - *Campus* Porto Nacional, a partir de 2017, apresentaremos nesse tópico a referida discussão.

De acordo com documentos do IFTO, especialmente os Projetos Políticos Pedagógicos de Curso (PPCs), em suas apresentações afirmam que:

O Instituto Federal do Tocantins (IFTO) foi criado em 2008 pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, conceituando-se como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Os institutos são equiparados às universidades federais, visto que possuem gestão orçamentária e financeira descentralizada. Possuem também, nos limites de sua área de atuação territorial, autonomia para criar ou extinguir cursos e registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior.

Já o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia assim como o PPCs dos outros cursos (2021), infere que o *Campus* Porto Nacional nasceu na conjuntura da expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Portaria nº 102, de 29 de janeiro de 2010, do Ministério da Educação, publicada no Diário Oficial da União de 1º de fevereiro de 2010. Atualmente o *Campus* oferta os cursos: cursos técnicos presenciais integrados ao Ensino Médio: Técnico em Administração, Técnico em Informática para Internet, Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Agricultura; um curso na modalidade FIC: Assistente Administrativo (EJA/PROEJA); e quatro cursos superiores: Administração, Sistemas de Informação, Pedagogia e Tecnologia em Logística. O *Campus* possui atualmente 1040 estudantes, levantados em setembro de 2025.

No que se refere ao processo de inclusão de estudantes com deficiência, está previsto na Organização Didático Pedagógica do IFTO que na elaboração do Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos deverá contemplar “garantias de acessibilidade plena para pessoas com deficiência” (ODP- IFTO p. 27).

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia assim como o PPCs dos outros cursos ofertado pelo IFTO *Campus* Porto Nacional (2021, p.30-106) nos objetivos específicos ressalta, que o egresso tem que compreender as políticas de inclusão no contexto do trabalho educativo como reconhecimento e valorização da diversidade, utilizando

como conhecimento a compreensão as políticas de inclusão no contexto do trabalho educativo como reconhecimento e valorização da diversidade, o PPC conta com a estrutura de acessibilidade do *Campus* Porto Nacional.

Para atender estudantes servidores e colaboradores e a comunidade em geral, o *Campus* Porto Nacional do IFTO vem instalando, ano após ano, uma infraestrutura que busque ampliar a acessibilidade. Todos os espaços da instituição apresentam rampas de acesso, identificação em braile, além de haver identificação tátil para todas as salas. Deste modo, como prevê o Artigo 3º da Lei n.º 10.098, todos os espaços foram pensados de forma a torná-los acessíveis a todas as pessoas, inclusive àquelas com deficiência ou com mobilidade reduzida. (PPC Pedagogia. 2024. P.69)

Observa-se ainda que, segundo a referida lei nº 10.098, em seu Artigo 11, os requisitos de acessibilidade previstos estão sendo atendidos em sua totalidade, uma vez que o *Campus* dispõe de vagas próximas aos acessos de circulação de pedestres, fazendo assim cumprir os critérios do acesso a acessibilidades, materiais adaptados como prova traduzida para Libras e vídeos com janela com interprete entre outros.

Exemplificando como funciona as inscrições dos alunos que precisam de um atendimento especializado, ira ser apresentado o edital nº 31/2022/rei/IFTO, de 8 de abril de 2022 vestibular unificado 2022/2 para cursos técnicos e de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins *Campus* Porto Nacional do atendimento especializado ou específico, aquele candidato que necessitar de qualquer tipo de atendimento específico para a realização da prova de redação o edital traz em anexo o mesmo deverá solicitá-lo por meio do formulário próprio e através do envio de e-mail para seletivo.

O candidato terá que organizar as seguintes documentações, laudo/declaração/atestado médico com CID ou com descrição detalhada da deficiência que possui, em arquivo em formato PDF ou foto/imagem legível, que comprove a necessidade do atendimento diferenciado.

Os seguintes editais, 2017, 2018, 2022, 2024 trazem as mesmas orientações para os candidatos que precisam de atendimentos especializados.

Quadro 2 - Editais

EDITAIS	
EDITAL N.º 14/2017/PNA/REI/IFTO, DE 24 DE JULHO DE 2017	No edital nº 14/2017 no subitem 4.2.1. Estudantes portadores de necessidades especiais. No subitem 6.8. O candidato

	que necessita de acompanhamento especial
EDITAL N.º 58/2018/REI/IFTO, DE 5 DE SETEMBRO DE 2018	Em consonância com o disposto na Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, no Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, alterado pelo Decreto n.º 9.034, de 20 de abril de 2017. Ressalva sobre as distribuições das vagas nos anexos I, III, V A5.
EDITAL N.º 66/2022/REI/IFTO, DE 31 DE AGOSTO DE 2022	No item 1.5 direciona ao anexo que trata do atendimento específico ANEXO V – Formulário de solicitação para atendimento especializado ou específico;
EDITAL N.º 31/2024/REI/IFTO, DE 19 DE ABRIL DE 2024	ANEXO V – Formulário de solicitação para atendimento especializado ou específico; Item 7. Da reserva de vagas e ações afirmativas. No subitem 7.1.1. Em consonância com o disposto na Lei nº 12.711 LB - PCD

Fonte: Organizado pelo autor (2025).

Após os candidatos se inscreverem nas cotas exclusiva para PCD Pessoa com Deficiência, a comissão identifica e providencia as datas para fazer a prova, traduz a prova para libras para a aplicação para os alunos surdos.

Com o resultado da lista de aprovados o setor da CORES fica responsável em fazer a matrícula, Coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CNAPNE) fica responsável pela identificação e os encaminhamentos precisos para acontecer a inclusão dos alunos surdos, CORES Porto Nacional 2024.

A Lei 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), é um marco legislativo que garante direitos e igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência no Brasil, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins *Campus* Porto Nacional traz como acessibilidades o acompanhamento dos

intérpretes de Libras para estar em sala, fazendo a tradução dos materiais didáticos e traduzindo as explicações dos professores fazendo com que esse estudante se cinto parte da classe estudantil, oportunizando um bom desempenho dos alunos surdos, na compreensão dos conteúdos e explicações, além do interprete no acompanhamento do aluno surdo, tem a equipe do CNAPNE Coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas.

É notório afirmar que com o auxílio das leis de inclusão e normas, o Instituto Federal do Tocantins *Campus* Porto nacional, procura sempre está de acordo com os seguimentos de poder propor uma boa educação igualitária para todos.

Com base nos direitos do aluno surdo, destacam-se as políticas educacionais de inclusão, consolidadas em conferências e convenções internacionais que asseguram o acesso equitativo à educação. Esses direitos são respaldados pelos direitos linguísticos, previstos na Lei nº 10.436/2002 (Brasil), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão; no Decreto nº 5.626/2005 (Brasil), que regulamenta essa lei e dispõe sobre a formação de professores e intérpretes; e na Lei nº 10.098/2000 (Brasil), regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004 (Brasil), a qual estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Através da PORTARIA Nº 25/2017/PNA/REI/IFTO, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2017, foi criado o CNAPNE, que já havia sido discutido em uma outra ocasião, na portaria de nº 447/2015/REITORIA/IFTO, de 26 de junho de 2015, publicada no Diário Oficial da União de 29 de junho de 2015, *Campus* Porto Nacional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins.

Define-se por CNAPNE, Coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, destinado a realização de Ações relacionadas às questões da educação Inclusiva, criado pela Portaria nº 292/2008/GAB/*Campus* Palmas, que oficializa o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, seguinte do ano de 2022 o CNAPNE passou a ser uma coordenação com uma estrutura maior e organização de coordenação.

As ações do CNAPNE visam o cumprimento da legislação (nacional e internacional) direcionada à dignidade da pessoa humana, ao respeito às diferenças, a promoção da diversidade e inclusão para a eliminação do preconceito e da discriminação, tendo como finalidade dar suporte para os alunos e professores, utilizando os recursos como a sala AEE para orientar e instruir os alunos em algumas dúvidas ou dificuldades apresentadas.

Quando um aluno que tem suas necessidades específicas, o CNAPNE organiza toda a sua documentação e faz a comunicação com a CORES, que já faz a comunicação para os professores e servidores do *Campus*.

De acordo com informações obtidas na coordenação do CNAPNE, quando ele deixa de ser um núcleo para ser uma coordenação, tem mais autonomia em relação a contratação de profissionais de apoio para dar suporte aos profissionais do *campus* quanto aos alunos.

O quadro de profissionais que faz parte do CNAPNE conta com uma coordenadora cinco intérpretes, dois professores de AEE, um professor de apoio, e a comissão local formada pelo psicólogo, Assistente de aluno, técnica de enfermagem, pedagogos.

3.2 Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstram que a inclusão de alunos surdos no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), *Campus* Porto Nacional tem avançado de maneira significativa, especialmente após a implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Tal legislação consolidou princípios fundamentais para a garantia da acessibilidade, da equidade e da valorização da diversidade, reforçando o direito de todos à educação em igualdade de condições (Brasil, 2015).

A literatura sobre educação inclusiva fornece enquadramentos teórico-metodológicos úteis para interpretar os resultados observados. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) coloca a inclusão como princípio orientador de políticas públicas e de organização escolar, defendendo a adaptação das escolas regulares para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educativas especiais. Nesse sentido, práticas isoladas, como a oferta pontual de intérpretes em eventos, não substituem um processo institucionalizado de inclusão que envolva currículo, formação docente, estruturas de apoio e gestão democrática.

Do ponto de vista normativo e conceitual, o marco legal brasileiro — especialmente o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 — impõe às instituições de ensino superior a responsabilidade de garantir ensino, atendimento e formação que contemplem a Libras como meio de comunicação e de aprendizagem. Além disso, avanços legislativos recentes, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), reforçam o caráter obrigatório de medidas que assegurem comunicação plena entre surdos e ouvintes no ambiente acadêmico.

Observa-se que o *campus* tem buscado cumprir as determinações legais por meio de adaptações arquitetônicas, como rampas de acesso e sinalização tátil, fornecendo como base de apoio aos professores formações voltadas a integração da Libras nos planejamentos pedagógicos, eventos voltados para conscientização da inclusão, vídeos informativos com janelas traduzindo a informação para Libras, materiais digital com legenda, com o apoio dos interprete os conteúdos pedagógicos como materiais para seminários e aplicação de provas traduzidas para Libras.

Conta com as ações da Coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CNAPNE), como aulas contra turno e auxílio ao professor na adaptação dos materiais pedagógico, por tanto mostram-se essenciais na efetivação de práticas inclusivas, garantindo suporte pedagógico e emocional aos estudantes com deficiência, em conformidade com as políticas nacionais e institucionais de inclusão.

Portanto para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva, é necessário ampliar os investimentos em formação docente, materiais acessíveis e estratégias pedagógicas bilíngues que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos alunos surdos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

A realização desta pesquisa sobre a inclusão de alunos surdos no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus* Porto Nacional possibilitou não apenas compreender os avanços conquistados nesse campo, mas também refletir sobre os inúmeros desafios que ainda persistem no cotidiano acadêmico. Ao longo do estudo, foi possível identificar que a inclusão educacional não se resume ao simples ingresso de estudantes surdos em cursos superiores, mas envolve um conjunto de ações pedagógicas, estruturais, culturais e políticas que precisam dialogar entre si para garantir a permanência e o êxito desses sujeitos.

Constatou-se que a legislação brasileira representada por marcos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e o Decreto nº 5.626/2005 constitui um suporte fundamental na luta pela inclusão e pela valorização da diversidade. No entanto, verificou-se que tais instrumentos, embora essenciais, ainda encontram obstáculos significativos quando transportados para a prática pedagógica. Muitas vezes, a distância entre o que está assegurado em lei e o que é efetivamente realizado nas instituições educacionais demonstra o quanto ainda há um longo caminho a ser percorrido.

No caso específico do IFTO, *Campus* Porto Nacional, a pesquisa evidenciou conquistas relevantes, como a criação e fortalecimento do CNAPNE, a oferta de intérpretes de Libras, o investimento em acessibilidade arquitetônica e a previsão de políticas inclusivas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Essas iniciativas apontam para o compromisso institucional em promover uma educação superior mais justa e democrática, alinhada aos princípios da inclusão e da equidade. Contudo, também foi possível perceber que tais medidas, embora positivas, não são suficientes para atender plenamente às demandas dos alunos surdos.

Entre os principais desafios identificados, destacam-se a carência de formações continuadas para professores e servidores em relação ao uso da Libras e às práticas pedagógicas inclusivas, a escassez de materiais didáticos acessíveis, a ausência de maior envolvimento dos colegas ouvintes no processo de inclusão e a necessidade de ampliar o debate sobre a surdez como diferença cultural e linguística, e não apenas como deficiência. Nesse sentido, ficou evidente que a inclusão só será efetiva quando a comunidade acadêmica como um todo, gestores, professores, técnicos, estudantes surdos e ouvintes, assumir a responsabilidade compartilhada de construir uma universidade bilíngue, dialógica e participativa.

Outro ponto importante a ser destacado é que a inclusão de alunos surdos transcende a dimensão acadêmica e pedagógica, alcançando também o aspecto social e político. Ao garantir condições de permanência e aprendizagem para esses estudantes, o ensino superior cumpre um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, conscientes e preparados para intervir na sociedade. Assim, promover a inclusão não é apenas responder a uma exigência legal, mas sim reafirmar um compromisso ético com a dignidade humana e com a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Diante do exposto, reafirma-se que o processo de inclusão deve ser entendido como um movimento contínuo, dinâmico e coletivo, que exige empenho constante, avaliação permanente e abertura ao diálogo. A educação inclusiva, no âmbito do ensino superior, só poderá ser consolidada se houver investimento em políticas públicas eficazes, formação crítica dos educadores e participação ativa da comunidade surda na tomada de decisões institucionais.

Portanto, conclui-se que a inclusão de alunos surdos no IFTO, *Campus* Porto Nacional representa não apenas um desafio a ser superado, mas também uma oportunidade de crescimento e transformação para toda a instituição. Ao reconhecer e valorizar a diferença como potência, o *campus* avança em direção à construção de um espaço acadêmico verdadeiramente democrático, em que todos possam aprender, ensinar e partilhar saberes em condições de igualdade. O compromisso com a inclusão, nesse sentido, deve ser visto como um processo inacabado, que se renova a cada estudante que ingressa, e que demanda coragem, sensibilidade e determinação para que os direitos assegurados na legislação se tornem realidade concreta no cotidiano educacional

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Salete Fábio; PRIETO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: ponto e contraponto**. São Paulo: Summus, 2011.

BARBOSA, M. A. et al. Um retrato das matrículas de estudantes da Educação Especial e da educação de surdos, surdocegos e com deficiência auditiva: da Educação Básica à Educação Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 30, p. 1–22, 2024.

BOOTH, Tony; AINSWORTH, Mel. **Índice de Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Tradução: Débora D'Angelo Herdy. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2011.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP/MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a nova Política Nacional de Educação Especial. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

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). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2012. p. 137.

DORZIAT, A. **Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica**. In: SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilingüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 27–40.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosemary. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. **Surdez e linguagem**: perspectivas atuais. São Paulo: Plexus, 2008.

GUARINELLO, Antônio Carlos; BERBERIAN, Ana Paula; SANTOS, Lélia Maria Teles dos; CARNEIRO, Lillian Cristine Amorim. A inclusão escolar de crianças surdas: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 213–230, 2008.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Um retrato das matrículas de estudantes da Educação Especial e da Educação de Surdos, Surdocegos e com Deficiência Auditiva**: da Educação Básica à Educação Superior. Brasília: INEP, 2024.

INEP. **Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: MEC, 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO). **Edital nº 31/2024/REI/IFTO, de 19 de abril de 2024**. Vestibular Unificado 2024/2 para cursos técnicos e de graduação. Palmas, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO). **Edital nº 58/2018/REI/IFTO, de 5 de setembro de 2018**. Vestibular Unificado 2019/1 para os cursos de graduação. Palmas, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO). **Edital nº 14/2017/PNA/REI/IFTO, de 24 de julho de 2017**. Campus Porto Nacional. Palmas, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO). **Edital nº 31/2022/REI/IFTO, de 8 de abril de 2022**. Vestibular Unificado 2022/2 para cursos técnicos e de graduação. Palmas, 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS (IFTO). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia** – Campus Porto Nacional. Palmas: IFTO, 2021. Disponível em: <https://www.ifto.edu.br/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

KRAMER, S. **As implicações da linguagem no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Ática, 2013.

LOPES, M. F. **Educação de Surdos: uma abordagem bilíngue**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

LOPES, M. F. **Educação e diferença**: a surdez em debate. São Paulo: Plexus, 2006.

LORENZETTI, M. L. A inclusão do aluno no ensino regular: a voz das professoras. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 63–69, 2002/2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva**: em busca de um novo sentido. São Paulo: Loyola, 2006.

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

MORI, M. A. Inclusão no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 54, p. 45–60, 2016.

NELSON, K.; JOHNSTON, T. **Tecnologia assistiva e educação inclusiva**. Educação e Sociedade, Campinas, SP, n. 81, p. 25–42, 2003.

OLIVEIRA, R. P. **Educação inclusiva**: dos princípios à prática. São Paulo: Summus, 2011.

RODRIGUES, V. Percepção de professores em relação à escolarização de estudantes surdos ou com deficiência auditiva. **DEDiCA: Revista de Educação e Humanidades**, n. 23, p. 85–106, 2025. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.32604>.

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

SCHMIDT, Cleusa. **Educação inclusiva**: desafios da prática pedagógica. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Francisco das Chagas; REIS, Juliana Alves. Política de Educação Especial no Brasil: retrocessos e disputas em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 43, e0220090, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5npkRjM7TmSzQmZCzvQnxF>. Acesso em: 24 abr. 2025.

SILVA, L. F. da; SANTOS, J. R. Entendendo o público-alvo da surdez: desafios da pedagogia visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 29, n. 1, p. 45–61, 2023.

SILVA, M. C. et al. Direitos da personalidade em debate: análise comparativa das leis de inclusão voltadas a pessoas portadoras de deficiência auditiva e surdez na América do Sul. **Revista de Direito Público Latino-Americano**, v. 8, n. 3, p. 75–91, 2022.

SILVEIRA, C. R. **Educação de Surdos**: desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2015.

SKLIAR, C. (Org.). **Surdez e Educação**: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Internacional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13–28, fev./maio, 2015.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STOKOE, W. **Language in Hand: Why Sign Came Before Speech**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 24 abr. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.