

Vol 17, Núm1, jan-jun, 2024, pág. 137-151.

## **Narrativas sobre as práticas educativas inclusivas na educação básica, profissional e tecnológica em Humaitá-AM**

**Narratives about inclusive educational practices in basic, professional and technological education in Humaitá-AM**

Daianne Severo da Silva  
Marilda Aguiar do Carmo  
Rosângela Carvalho da Costa  
Valmir Flores Pinto

### **RESUMO**

O presente artigo apresentou as práticas educativas envolvidas no processo inclusivo das pessoas com deficiência na educação básica profissional e tecnológica em Humaitá-AM realizadas pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM. Partiu-se do pressuposto de que ao relatar como essa inclusão é feita e demonstrar quais são as práticas exitosas e quais demandam adaptações para ações mais assertivas, seguramente poderia ser oferecido um ensino qualitativo a esse público que pautaria trabalhos posteriores. Foram observados o trabalho institucional com dois alunos autistas, um surdo e uma cega, e a preparação para receber os novos alunos, intercalando a bibliografia especializada com as percepções de alguns servidores. Nas discussões ficou claro que quanto mais aproximação entre educadores e os alunos, melhores as chances de uma formação exitosa. Concluiu-se que os paradigmas da educação especial coexistem no mesmo espaço e que ainda há muito para ser feito, mas o direcionamento está alinhado e se manterá se todos os atores da intervenção educativa se auxiliarem trazendo benefícios incontáveis a todos os envolvidos.

**Palavras-chave:** Inclusão; Educação Especial; Pessoas com deficiência; Ensino; Educação Profissional.

### **ABSTRACT**

This article presents the educational practices involved in the inclusive process of people with disabilities in basic professional and technological education in Humaitá -AM carried out by the Federal Institute of Science and Technology of Amazonas - IFAM. It was based on the assumption that by reporting how this inclusion is done and demonstrating which are the successful practices and which require adaptations for more assertive actions, a qualitative education could surely be offered to this public that would guide future work. The institutional work with two autistic students, one deaf and one blind, and the preparation to receive the new students were observed, interspersing the specialized bibliography with the perceptions of some servers. In the discussions it became clear that the closer the educators and the students are, the better the chances of a successful formation. It was concluded that the paradigms of special education coexist in the same space and that there is still much to be done, but the direction is aligned and will remain if all the actors of the educational intervention help each other, bringing countless benefits to all those involved.

**Keywords:** Inclusion; Especial education; Disabled people; Teaching; Professional; Education.

## INTRODUÇÃO

A educação especial na perspectiva inclusiva do Estado do Amazonas ainda intercala pelos paradigmas segregatório, integrador e inclusivo em uma rotatividade influenciada pela localização institucional, ou seja, quanto mais distante a escola, menor a chance de uma educação inclusiva evidenciando assim a importância da acessibilidade para uma qualidade educativa (PINTO & COSTA, 2022).

Com esse entendimento evidenciado pelos pesquisadores, resolveu-se observar como os alunos atípicos são inseridos no ensino médio profissionalizante, quais as práticas realizadas com esses alunos, e as formas pensadas para minimizar os impactos no que tange ao ato educativo. Para esse fim é necessário inicialmente esclarecer o que é prática pedagógica e prática educativa.

Pinto e Costa (2022) definem prática pedagógica como a ação pensada, planejada, acompanhada e observada criticamente com responsabilidade social no âmbito escolar com o intuito de conectar a influência externa com o sujeito, articulando intencionalmente a construção desse indivíduo de acordo com as normas de determinado grupo social vigente enquanto a prática educativa “é um processo intencional que acontece simultaneamente dentro e fora da escola de forma objetiva e clara possibilitando a formação e humanização dos sujeitos, compreendendo assim uma formação integral que considere todas as dimensões inerentes ao ser humano”(PINTO & COSTA, 2022, p.296).

Costa (2022) afirma que a educação especial não se encaixa somente na prática pedagógica porque ela transcende os muros da dominação pelo simples fato dela ter que se vincular verdadeiramente à comunidade por meio dos pais, parceiros indispensáveis no processo inclusivo tornando-se assim uma prática educativa.

A chegada da pessoa com deficiência em um ambiente inteiramente estranho à primeira vista por si só já caracteriza a delicadeza e a maior assertividade envolvida no ato de incluí-lo. Pesquisadores do tema (MANTOAN, 2015; SASSAKI, 1999; JANNUZZI, 2012) entre outros, criticam esse discurso arcaico que sempre é reproduzido pelos educadores sobre o fato de não estarem preparados para incluírem. Mas, quando estarão? Mantoan (2015) aponta que uma aula inclusiva não é expositiva pois segundo a autora nessa forma de ensino “o ensinar está reduzido em quantidade e qualidade” (MANTOAN, 2015, p.78) e que essa

resistência em preparar uma aula que confronta significados e valoriza as possibilidades se dá porque eles foram ensinados de forma fragmentada e direcionada.

O Estado oferta a formação em serviço, no IFAM- *Campus* Humaitá não é diferente, mas é primordial compreender que esse serviço não vai prepará-los para os desafios presumidos e nem um certificado anexado ao currículo profissional vai trazer a garantia de domínio sobre o assunto. O ser humano é um universo e por isso o ensino deve agir de uma forma que abrace essa individualidade ao mesmo tempo que apoie que esses universos se fundam em suas infinitas possibilidades. Franco (2012, p.122) diz que é “pela relação com o aprender que o indivíduo assume a sua condição humana, ou seja, humaniza-se, singulariza-se e socializa-se”.

Isto posto fica incompreensível a estranheza que acomete alguns educadores ao saber que receberão alunos com formas de aprender específicas e que isso demande novas estratégias de ensinar, gerir e apoiar o ensino de modo que este ofereça uma formação profissional também com muita qualidade a esse público pois está expresso na missão do Instituto a oferta de uma educação com excelência visando consolidá-lo como referência nacional nesse quesito e discursa que seus valores são:

Acessibilidade e inclusão social; Valorização das pessoas; Cidadania e justiça social; Ética e transparência; Excelência na gestão educacional; Gestão democrática participativa; Inovação e empreendedorismo; Respeito à diversidade; Responsabilidade socioambiental; Solidariedade (IFAM, 2023)

Considerando os valores supracitados, enquanto instituição de educação, temos a consciência da nossa responsabilidade, em especial, com os alunos que apresentam especificidades para aprender e também sabemos que em algum momento esse público chegará a nós para se preparar para o mercado de trabalho. É perceptível que a demanda desse público a uma formação que os prepare para o mercado de trabalho tende a crescer. Assim nossa tarefa é árdua, desafiadora. Talvez, não sejamos ainda a referência nesse tema, conforme explicitado nos valores registrados anteriormente, mas temos, em certa medida, uma experiência a compartilhar.

Portanto esse artigo propõe apresentar as práticas educativas para o processo de inclusão da pessoa surda, a autista e a cega na educação básica técnica e tecnológica profissionalizante ofertada pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas- *Campus* Humaitá, através das observações, percepções e relatos acumulados ao longo do

tempo.

Pretende-se com essa apresentação contribuir na construção de um Campus mais inclusivo e humanizado mantendo uma educação de qualidade e garantindo assim a excelência em educação para, desse modo, servir de base para professores e gestores vindouros, pois uma das características do campus é a alta rotatividade de pessoal. Nesse sentido, são importantes os registros das práticas vivenciadas, apontando para as reflexões necessárias nesse contexto, intuindo que esse processo não se anule a cada ruptura.

As declarações aqui expostas foram coletadas com a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa no período em que as pesquisadoras cursaram o mestrado, os colaboradores autorizaram a divulgação e terão seus nomes substituídos por nomes fictícios, suas disciplinas também serão substituídas para inibir qualquer tentativa de identificação pois a intencionalidade aqui é a autoavaliação.

Os tópicos apresentam a chegada de cada aluno que necessita de um atendimento educacional específico na escola, a percepção dos profissionais e os desafios dessa inserção. Inicialmente trazemos a história de Jonas, aluno surdo adulto que iniciou sua formação profissional em um curso noturno e toda a problemática envolvida. Em sequência, temos as práticas direcionadas aos alunos autistas adolescentes matriculados nos cursos técnicos de nível médio na forma integrada, que em fase inicial já despertou a atenção da gestão que buscou capacitar os servidores para melhor atendê-los, e por último, a história de Carolina que teve êxito em sua formação e segue estudando e enfrentando suas dificuldades com muita propriedade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **A HISTÓRIA DE JONAS**

Em 2022, o Instituto Federal do Amazonas, IFAM-*Campus* Humaitá, recebeu seu primeiro aluno surdo, matriculado em um curso técnico subsequente. Embora a instituição já tivesse, em anos anteriores, recebido alunos com outras deficiências, esse aluno com surdez enfrentou muitos percalços no processo de inclusão escolar.

As dificuldades partiram desde o momento da matrícula até o processo de ensino em sala de aula. Ao aluno com surdez é assegurado, pelas legislações vigentes, a contratação de um profissional que possa realizar a tradução em Libras, não só em sala de aula, mas em todos os eventos nos quais o discente esteja envolvido, conforme disposto na Lei 13.146, de 6 de julho de 2015:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015).

Apesar da ciência de que iriam receber um aluno surdo, os profissionais intérpretes de Libras foram contratados meses depois do início do ano letivo, em virtude da burocracia exigida. Durante este período, o aluno ficou fora da sala de aula e, para minimizar o prejuízo escolar, recebeu o apoio do coordenador do CAPNE (Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas), o qual desenvolveu um trabalho junto aos docentes de algumas disciplinas inerentes ao primeiro bimestre do curso.

E, por que tanta demora para contratar os intérpretes de Libras? Esta é uma responsabilidade do governo federal, o qual extinguiu, em seu mandato, as vagas de tradutor/intérpretes de Libras, através do decreto nº 10.185/2019. A partir desse decreto, as instituições de ensino passaram a depender de empresas terceirizadas para executar o processo de contratação de intérpretes de Libras, isto é, necessita-se, primeiramente, de abertura de processo de licitação e a observância dos prazos legais. E neste cenário, além de nos depararmos com a obsolescência da legislação, o processo de licitação e contratação também é conduzido/gerenciado por muitas pessoas que não tem sensibilidade com os deficientes, afinal a marginalização/exclusão sempre esteve estruturada na sociedade.

O decreto nº 10.185/2019, representou um retrocesso para a comunidade surda e afetou significativamente a vida escolar dos alunos surdos, considerando que passaram a conviver com ausência e rotatividade de tradutores/intérpretes de Libras nos ambientes escolares. Ademais, o decreto nº 10.185/2019 reforça o descaso do governo federal com a educação inclusiva e, principalmente, em manter os deficientes em condição de marginalização, limitando-os de um direito social: à educação.

Nessa perspectiva, as políticas públicas de inclusão são compreendidas como um dispositivo de governmentação que envolve um conjunto de discursos (pedagógicos, médicos, psicológicos, econômicos, culturais, entre outros) que se articulam através de enunciados científicos e justificam medidas administrativas e educacionais a serem implementadas através de diferentes instituições envolvidas no processo (LASTA & HILLESHEIM, 2014, p. 144-145).

Uma das estratégias do IFAM-Campus Humaitá, aplicada pelo CAPNE, visando incluir o aluno surdo ao seu novo ambiente escolar, foi a formação inicial em Libras envolvendo tanto os alunos quanto os docentes que iriam ministrar disciplinas na turma de Jonas. Embora saibamos da significância da formação inicial com os envolvidos no processo, registramos que o cotidiano escolar desses alunos e desses professores é quem vai continuar com o processo de inclusão no ato de ensinar e aprender, e é o conjunto dessas ações, incluindo alunos, professores, técnicos e coordenações/gestão, que devem acompanhar o aluno com deficiência ao longo do seu caminhar no espaço escolar.

Inúmeras foram as barreiras enfrentadas pelo aluno Jonas para permanecer no IFAM-Campus Humaitá. Além das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, por ausência de tradutor/intérprete de Libras, houve, também, a privação em participação de eventos institucionais, o que vem ocasionando impactos no âmbito da pesquisa ao lidarmos com os alunos com necessidades específicas. Nesse ponto da discussão, avaliamos ser importante abordarmos sobre a atuação do intérprete. Nesse sentido, a função do tradutor/intérprete de Libras requer:

- a) confiabilidade (sigilo profissional);
- b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);
- c) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
- d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);
- e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito) (BRASIL, 2004, p.28).

Uma das disciplinas que apresentou maior complexidade para o processo de ensino do aluno Jonas foi inglês, primeiro porque a disciplina caracteriza-se como uma terceira língua para o surdo. A Libras é a língua materna do surdo e o português apresenta-se como a segunda língua. A problemática estava na dificuldade de o intérprete de Libras traduzir expressões inglesas de forma que o aluno Jonas conseguisse compreendê-las.

A presença do aluno Jonas no IFAM-Campus Humaitá ensinou aos servidores (Docentes e Técnicos) que todos precisam estar envolvidos no processo de inclusão, pois a contratação de tradutor/intérprete de Libras não é a única solução para promover a inclusão do aluno surdo. Para que haja inclusão dos alunos surdos, de fato, precisamos ter mais

servidores que apresentem domínio em Libras, bem como gestores e coordenadores que abracem as diversidades apresentadas pelo aluno com deficiência.

Neste momento, tudo que gostaríamos era de informar ao nobre leitor um final feliz (permanência e êxito) para o aluno Jonas, mas não conseguimos finalizar esta história. Jonas continua protagonizando sua vida escolar. No entanto, o que podemos afirmar ao leitor é que o aluno, infelizmente, está passando por mais um processo de privação no seu processo de ensino. Ao retornar para o seu segundo e último ano letivo no IFAM-Campus Humaitá, Jonas foi informado que não havia profissional intérprete de Libras para a tradução em sala de aula, considerando que ocorreu quebra de contrato com a empresa que prestava o serviço à instituição.

Os conflitos vivenciados por Jonas, no seu ambiente escolar, parte, em sua maioria, de uma decisão governamental desumana, que pouco se preocupou com as pessoas prejudicadas. Tal fato, é infeliz, porém “constante” em uma sociedade colonizada, na qual o deficiente (diferente) sempre foi visto como um “fardo” social que simplesmente pode ter seus direitos cessados. “O acesso irrestrito à educação e à cultura sempre enfrentou resistência do pensamento dominante” (CARMO, 2021, p. 125).

## **A SOCIALIZAÇÃO DE GEORGE E FELIPE**

George e Felipe foram inseridos juntos aqui não só pelo fato de serem autistas, mas por ambos frequentarem o mesmo curso e terem se tornado amigos inseparáveis durante o primeiro ano de estudos no IFAM. O período de adaptação dos alunos com a nova rotina, a relação nem sempre amistosa com alguns docentes que, se assumiram despreparados no processo de ensino-aprendizagem dos referidos alunos, não foi fácil, mas também não foi tão conflituosa quanto o processo de adaptação vivido por Jonas, descrito acima.

Felipe está bem adaptado à rotina educacional, se relaciona bem com o colega e não desperta grandes preocupações no processo de aprendizagem. George é conhecido por não se lembrar das coisas. Usa um capuz como se quisesse se esconder do mundo. A mãe foi chamada à escola e argumentou que tem um bebê e assume não ter tempo para auxiliá-lo. Observa-se que a escola e a família precisam despertar para o processo de inclusão de George.

Gadia (2016) afirma que a maioria dos estudos com autistas são feitos com crianças e existe uma “falta de conhecimento acerca de intervenções educativas possivelmente mais eficazes para adolescentes e adultos jovens” (GADIA, 2016, p.445) mas garante que se o

estudante autista receber um “programa individualizado de intervenções intensivas que aconteçam de forma uniforme entre a escola, a família e a sociedade” (GADIA, 2016, p. 447), as chances de uma aprendizagem com excelência são possíveis. Acredita-se que o autor desconhecia a precoce produção de um autor autista não verbal chamado Naoki Higashida.

Naoki Higashida (2014) era adolescente quando produziu uma obra autobiográfica respondendo vários questionamentos e possibilitando a pais e educadores de autistas compreendê-los melhor. Ele narra a relação de estranheza do autista consigo mesmo e dialoga de forma leve sobre sua dificuldade da adaptação social, apontando que, ao adentrar as instituições a instabilidade emocional do acontecimento o fez sentir como que se estivessem sendo inseridos “os últimos pregos no caixão do medo e você passa a ser coberto por uma camada de cicatrizes e cinismos tão grossas quanto a pele de um rinoceronte” (HIGASHIDA, 2014 p.10).

O autor traz em seu relato, ainda no início de sua adolescência, que só descobriu que tinha deficiência porque as pessoas lhe disseram. A princípio ele estava bem do seu jeito. Mas a sociedade disse a ele que ele não era normal e isso nos trouxe ao relato de uma docente sobre o George. Ela disse que “via ele com aquele capuz tapando o rosto pedia para ele tirar e, diante das alegações dele de não se lembrar do que tinha para fazer, ela pedia para ele prestar atenção na aula” (CIBELE, 2022), despretensiosamente, por não conhecer muito desse contexto inclusivista.

No que tange a memória Higashida (2014, p.25) diz que:

É verdade, sempre pergunto as mesmas coisas. “Que dia é hoje?” ou “Amanhã tem aula?”. Sobre assuntos corriqueiros como esses, eu pergunto de novo e de novo. Não faço isso porque não entendo — na verdade, mesmo quando estou perguntando, sei que entendo. A razão disso? É que esqueço muito rápido o que acabo de ouvir. Dentro da minha cabeça não existe grande diferença entre o que me disseram agora mesmo e o que ouvi muito tempo atrás. Então, apesar de compreender as coisas, meu modo de me lembrar delas é muito diferente do de qualquer outra pessoa.

Vemos aqui um detalhe importante, que nos lembrará George. No ano de 2022 foram registradas inúmeras faltas pelo fato dele não saber se tinha que ir e a supervisão da mãe ser inexistente. E a escola? Limitou-se em chamar a mãe e pronto? Fez o seu papel? No caso de George vemos a falha dos três agentes que deveriam garantir sua educação: “O estado, a família e a sociedade” (BRASIL, 1988) e que tem por objetivo garantir: O pleno

desenvolvimento da pessoa, o preparo da pessoa para o exercício da cidadania e a qualificação da pessoa para o trabalho.

O pleno desenvolvimento de George está garantido pelo Estado e pela família? E o que a sociedade faz? Como George vai exercer a cidadania? Como estará qualificado para o mercado de trabalho? E de quem é a culpa? Do George? Ao ser interrogada sobre o que achava de sua participação no processo de aprendizagem de ambos os alunos Cibele (2022) foi franca ao dizer que:

Não fiz um trabalho legal. Eu estava vivendo vários conflitos pessoais, sobrecarregada de trabalho e tirei várias licenças. Fiz o ensino regular e tentei encaixá-los do jeito que pude, não serei hipócrita e dizer que estudei o autismo e me preparei para ensiná-los como merecem. Quero fazer melhor neste novo ano (CIBELE, 2022).

Também foi perguntado a Cibele (2022) o papel institucional na inclusão desses alunos e ela disse que foi informada a tempo, bem antes de começar as aulas e assumia a sua “falha” enquanto profissional preferindo não comentar de forma mais aprofundada o papel da instituição em apoiar o docente, nesse caso. O caso de Cibele nos traz a refletir sobre outra vertente, o adoecimento docente. Estaria ela sozinha e sobrecarregada? Estaríamos nós servidores e servidoras da gestão e do apoio desassistindo sua prática?

Como poderíamos ajudá-la a retirar de si esse sentimento de falha? Freire (1996, p.43) nos diz que a única forma de melhorarmos a nossa atuação futura é “pensando criticamente as práticas de hoje”. Ficamos aliviadas em informar que, para esse segundo ano dos alunos, a gestão trouxe para uma formação continuada uma psicóloga especialista em autismo e ao assistir a palestra dela percebemos a preocupação de todos e todas em realizar a inclusão de uma forma mais assertiva.

## **O CASO DE ÊXITO DE CAROLINA**

Carolina é um exemplo de acesso, permanência e êxito na questão da inclusão da pessoa com deficiência. Ela é cega e ingressou no IFAM-Campus Humaitá no início de 2017, e finalizou o Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma integrada em dezembro de 2019, apresentando seu trabalho de conclusão de curso, intitulado: “Aquisição da Língua Inglesa por meio da Tecnologia Assistiva”. Esse trabalho de pesquisa tematizou as discussões de outros dois projetos de extensão, um realizado no ano de 2018, e o outro em 2019, ambos

na perspectiva de letramento em Língua Inglesa no contexto da inclusão, intitulados: “Uma representação do imaginário tecnológico por meio dos estímulos sensoriais para cegos das escolas públicas do município de Humaitá” e “Escola e Inclusão Social: práticas e contribuições quanto a ações letradas às escolas públicas de Humaitá”, respectivamente.

Percebeu-se que, mesmo diante da complexidade apresentada nesse novo desafio, a aluna aproveitou as oportunidades ao longo de todo o curso, e ainda serviu de inspiração para muitos, ensinando que apesar das dificuldades qualquer pessoa que anseia aprender pode aprender e multiplicar esse aprendizado. De acordo com os resultados obtidos nos projetos trabalhados, pode-se afirmar que a tecnologia assistiva proporcionou novas possibilidades significativas de trabalho para a aprendizagem de alunos com deficiência.

A questão da possibilidade fica evidenciada aqui no caso de Carolina. Com Deleuze (2022), quebramos, em certa medida, a imagem, que muitos de nós temos, da impotência do professor, uma vez que, em uma perspectiva deleuziana, é possível criarmos espaços de acontecimentos, seja aprendendo, seja ensinando. A experiência da aluna Carolina nos mostra que é importante não termos a intenção de sistematizar porque fundamentados na perspectiva em que discutimos, não há métodos específicos para a aprendizagem, mas o que há é a significância da percepção que vai para além dos atos de ensinar e aprender conteúdos programados, conforme as matrizes curriculares disponibilizadas nos planos de cursos. Ante às práticas vivenciadas junto à Carolina, apreendemos que se trata de aprendermos a perceber, aprendermos sobre a sensibilidade, e sobretudo, a termos atenção aos signos que o nosso chão de barro nos mostra (DELEUZE e GUATTARI, 2022).

Refletir sobre a experiência com a Carolina, nos faz perceber que o sentido dado pela modernidade aos atos de ensinar e aprender se perdem. Quem ensina? Quem aprende? É complexo pensarmos que há aquele que se destina a ensinar, como também há o que está para aprender. No espaço de acontecimentos, no âmbito da educação, somos presenteados pelas possibilidades, e, talvez, seja essa a tônica para o nosso envolvimento nessa experiência inclusiva. Nessa teia de possibilidades, todos somos protagonistas, independente do papel que ocupamos. Mas, com isso, não queremos tirar a importância do professor, uma vez que este, a partir da sua experiência, é quem vai mediar os acontecimentos, bem como quem vai ter a percepção para que efeitos significativos sejam produzidos na relação professor-aluno construída.

A atuação de Carolina nos convida a problematizar a tradição que habita em nós enquanto docentes, ao mesmo tempo em que ela também reconhece a dificuldade que os professores enfrentam, quando afirma que “é muito mais difícil a realidade de ensinar para quem não quer aprender” (CAROLINA, 2019), registrando em seguida, um contraponto ao explicar sobre a importância da motivação para estimular esse aprendizado:

Enquanto aluna cega, registro a importância de termos motivação para a aprendizagem acontecer, e nesse contexto, o auxílio das tecnologias assistivas é primordial. Porém, também temos de ter o interesse em aprender, caso contrário não adiantará o esforço realizado por parte de quem ensina. Faz-se necessário estratégias diferenciadas para que o processo ocorra positivamente (CAROLINA, 2019).

Nessa exposição de Carolina, encontramos um discurso que compreende a responsabilidade dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. E, nos translada a refletir com Durval Muniz (2005), no sentido de que não podemos mais pensar a educação como instrução, em que “o fundamento é o repasse da tradição, a formação de subjetividades voltadas para a conservação, para a reprodução de modelos identitários já consagrados” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2005, p. 259), bem como também nos leva a problematizar a educação pensada como formação, “marcada por uma visão da constituição da subjetividade humana como um processo que caminha para um momento de conclusão, de fechamento, de aperfeiçoamento” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2005, p. 264).

Diante às explicações, percebemos o quanto é complexo pensar os processos no campo da educação, sobretudo, no contexto inclusivo. Pela experiência da prática nos projetos junto à Carolina, bem como aos posicionamentos emergidos da referida aluna em seu trabalho de conclusão de curso, precisamos trabalhar para além do processo formativo porque não há como desvelar a verdade; há, sim, como desvelar as possibilidades, a descontinuidade. Por isso, estamos com Durval Muniz (2005), ao criticar um processo que caminha para a conclusão, para o fechamento porque também acreditamos que não há crescimento ordenado, muito menos limitado dos sujeitos envolvidos nos acontecimentos, nos âmbitos formal e não formal, do sistema educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse artigo com a intenção de autoavaliar as práticas educativas no espaço pedagógico com um olhar crítico. No processo da escrita fomos nos confrontando com nossas ações e corremos o risco do sentimento de “não fizemos o suficiente” invadir a nossa mente. O olhar para o outro é fácil, mas olharmos para dentro de nós, através do nosso Instituto, reconhecendo nossas ausências, mesmo que impensadas, nos traz desconforto.

Muitas vezes, o cuidado com o outro passou ao lado. Como, nem sempre, percebemos fatos que gritam em nossa frente? Nossos colegas sobrecarregados, nossos alunos precisando de atenção, nossas excessivas práticas no intento de acertar, como não percebemos os caminhos que as “Carolinas” do nosso instituto vêm desenhando para nós? Percebemos ser importante não só falarmos sobre essas práticas, mas escrevermos sobre isso também, registrarmos as nossas percepções. É bem isso que esse artigo tentou demonstrar.

Os relatos aqui redigidos possivelmente confirmam a rotatividade dos paradigmas. Por isso, convidamos todos a pensar: no processo de inclusão da pessoa surda, ainda estamos segregando? Estamos caminhando com a integração dos autistas? Será que atendemos aos critérios da inclusão, na sua totalidade, nos trabalhos realizados com a aluna cega? Será que nossas práticas significam que incluímos?

É necessário compreender que uma inclusão bem-sucedida deve ser realizada em conjunto utilizando de todas as vertentes preconizadas pela carta magna nacional. Temos muito o que aprender, mas percebe-se aqui um avanço no sentido de alinhar as práticas, um passinho tímido, mas muito significativo. Encerramos por agora essa discussão com um brado popularmente disseminado por Alexandre Dumas em 1844: “Um por todos e todos por um”.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Instituto Federal do Amazonas *Campus* Humaitá por nos permitir analisar as práticas realizadas.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **De armazém à campo cultivável**: a instrução e a formação como diferentes formas de aprendizagem e como diferentes relações com o

saber e com a leitura, produzindo subjetividades e sujeitos outros. *Línguas & Letras, Estudos em Educação*, vol. 6, nº 10, 1º sem., 2003.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, de 06 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 03 de fev. de 2023.

BRASIL. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html). Acesso em 04/02/2023.

CARMO, Marilda Aguiar do. **Literatura regional na aula de língua portuguesa: um caminho para o reconhecimento identitário**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá (AM), 2021.

COSTA, Rosangela Carvalho da. **A educação especial em escolas estaduais no município de Humaitá-AM: um olhar sobre as práticas educativas**. 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá (AM), 2022.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: Por uma literatura menor**. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Revisão da tradução de Luiz B. L. Orlandi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez Editores, 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADIA, Carlos. Aprendizagem e Autismo IN: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtorno de Aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

HIGASHIDA, Naoki. **O que me faz pular?** São Paulo: Editora Intrínseca, 2014

IFAM, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Missão, Visão e Valores**. Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/campus/itacoatiara/instituicao/missao-e-visao/missao-e-visao> Acesso em: 04/02/2023.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP. Autores Associados, 2012.

LASTA, L. L. & HILLESHEIM, B. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade IN: **Psicologia & Sociedade**; 26(n. spe.), 140-149, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500015> Acesso em 05/02/2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

NASCIMENTO, Kethellen Umbelino do. **Aquisição da Língua Inglesa por meio da tecnologia assistiva**. Trabalho de conclusão de curso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do IFAM. Humaitá, 2019.

PINTO, Valmir Flores; COSTA, Rosangela Carvalho da. **Os bastidores da inclusão da pessoa com deficiência**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, [S. l.], v. 8, n. 25, 2022. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3398>. Acesso em: 3 fev. 2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

**Recebido** : 09 de fevereiro de 2023.

**Aprovado**: 30 de novembro de 2023.

**Publicado**: 1 de janeiro de 2024.

## **Autoria:**

### **Autor 1: Daianne Severo da Silva**

Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, Campus Humaitá. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade - PPGLI/UFAC.

Instituição: IFAM

E-mail: [daianne.severo@ifam.edu.br](mailto:daianne.severo@ifam.edu.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7058-4860>

País: Brasil

### **Autor 2: Marilda do Carmo Aguiar**

Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal do Amazonas- Campus Humaitá. Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas. Especialista em Libras - Língua Brasileira de Sinais, pela Universidade Cândido Mendes. Licenciada em Letras: Português e Inglês pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Instituição: IFAM

E-mail: [marilda.aguiar@ifam.edu.br](mailto:marilda.aguiar@ifam.edu.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2125-0266>

País: Brasil

### **Autor 3: Rosangela Carvalho da Costa**

Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal do Amazonas- Campus Humaitá. Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia.

Instituição: IFAM

E-mail: [rosangela.costa@ifam.edu.br](mailto:rosangela.costa@ifam.edu.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7114-7523>

País: Brasil

### **Autor 4: Valmir Flores Pinto**

Professor efetivo no Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) e de filosofia nos cursos de graduação na área de Filosofia na Universidade Federal do Amazonas, campus Humaitá. Doutor em Estudos em Ensino Superior pela Universidade de Aveiro (Portugal) e Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Instituição: UFAM

E-mail: [valmirfp@ufam.edu.br](mailto:valmirfp@ufam.edu.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8225-372X>

País: Brasil